

Forord

Tittelen *Utrolig mye kjærlighet* er et sitat fra intervjuet med Anne¹, og i dette utsagnet antyder Anne sin grunnleggende holdning som omsorgsarbeider for barn i barnehagen. “Æ bli jo glad i derre ongan, og dæm bli jo glad i oss og” er “Andreas” sine ord, og dette utsagnet gir også en skildring av den kjærligheten som er mellom pedagog og barn, og gir en pekepinn på hans holdning som omsorgsarbeider.

Å skrive denne masteroppgaven har vært en krevende og utfordrende prosess, men også svært spennende og lærerikt. Gjennom arbeidet med denne forskningsrapporten og tilstedeværelse i forskningsdeltakernes praksis sitter jeg igjen med verdifull kunnskap om omsorg i den pedagogiske relasjonen. Denne kunnskapen skal jeg ta med meg videre når jeg nå selv skal ut i arbeidslivet. Når jeg nå setter punktum for denne masteroppgaven så er det mange som fortjener en takk. En stor takk går til barnehagen og forskningsdeltakerne som har stilt opp, og som har gjort det mulig å gjennomføre denne studien. Foresatte som er villige til å slippe forskere inn i barnas hverdag er en forutsetning for å gjennomføre forskningsprosjekter som dette, så også dere fortjener en takk.

Jeg vil også takke mine dyktige veiledere Marit H. Hoveid og Pål Aarsand ved Pedagogisk Institutt ved NTNU. Å få delta i prosjektet deres har gitt meg en unik tilgang til forskningsfeltet. Dere har gitt meg god faglig veiledning, inspirasjon og konstruktive tilbakemeldinger, og det har vært mange gode diskusjoner med dere det siste året.

Jeg vil også takke mine herlige medstudenter for fem fantastiske år sammen. Med dere har jeg hatt mange faglige diskusjoner, men avbrekkene fra masteroppgaven har også vært verdifulle. En spesiell takk går til Jeanett og Ragnhild som jeg har delt kontor med. Familien min fortjener en takk for motivasjon og støtte i opp- og nedturer, særlig min mor som har lest korrektur på denne oppgaven. Til slutt vil jeg takke min kjære samboer Martin som alltid er der for meg og har tro på meg. Din tålmodighet og støtte betyr mye for meg.

Trondheim, mai 2015

Elise Ørdal Hallan

¹ Alle navn på pedagoger, barn og barnehage er fiktive

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1 Studiens formål og problemstilling	1
1.2 Tidligere studier av voksen-barn-relasjonen og omsorg	2
1.3 Presentasjon av forskningsfeltet og pedagogene	3
1.4 Oppgavens oppbygning	4
2. Teoretisk tilnærming	5
2.1 Omsorg	5
2.2 Den pedagogiske relasjonen	6
2.3 Anerkjennelse	7
2.4 Barn som subjekt	9
2.5 Læring	10
3. Metodisk tilnærming	13
3.1 Etnografisk studie	13
3.2 Min forskningsprosess	14
3.2.1 Forskningsdeltakere	14
3.2.2 Før datainnsamling	15
3.2.3 Bruk av videokamera	16
3.2.4 Datainnsamling	17
3.2.5 Transkripsjon	18
3.2.6 Analyse av materialet og utvikling av kategorier	19
3.2.7 Etske betraktninger	21
3.2.8 Kvalitet i studien	22
4. Å skape trygghet	23
4.1 Trygghet	23
4.2 Å skape trygghet	25
4.2.1 Forutsigbarhet for barnet	25
4.2.2 Forberedelse som en ressurs for mestring	26
4.3 Å se barnet som subjekt	27

5. Å uttrykke omsorg med kroppen.....	31
5.1 Det gode blikk	31
5.2 Fysisk nærhet	33
5.2.1 Å stryke barnet for å gjøre det trygt.....	33
5.2.2 Kiling som en ressurs for å komme i kontakt med barnet	35
5.2.3 Å ta barneperspektivet	36
5.3 Å uttrykke omsorg gjennom fysisk kontakt	38
6. Å sette grenser	43
6.1 Grensesetting.....	43
6.2 Grensesetting gjennom veiledning	45
6.2.1 Å veilede barnet	45
6.2.2 Å gi barnet grenser å forholde seg til.....	47
6.3 Å skape sammenheng mellom ord og handling.....	47
7. Avsluttende kommentarer	51
Referanser	53
Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel	57
Vedlegg 2: Oversikt over datamaterialet	58
Vedlegg 3: Eksempel på analyse av datamaterialet 1	61
Vedlegg 4: Eksempel på analyse av datamaterialet 2	62
Vedlegg 5: Informert samtykke	63

1. Innledning

Utrolig mye kjærlighet er et sitat fra intervjuet med pedagogen Anne² (INT-05). Hun reflekterer over hva hun legger i en god relasjon til barn, og vektlegger at barna skal kunne komme til henne og føle seg trygge og bli lyttet til. Anne uttaler at man skal være streng, men at man også skal være generøs med kroppskontakt og gi barna utrolig mye kjærlighet.

I den reviderte utgaven av barnehageloven som trådte i kraft 1. januar 2006 så lovfestet barns rett til omsorg i § 1. Formål: “Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannings som grunnlag for allsidig utvikling” (Lovdata, 2015). I pedagogiske yrker er det å utøve og vise omsorg for andre en sentral del av yrkeskompetansen, og pedagogene er ofte viktige mennesker i barnas liv som skal forsøke å dekke deres behov for hjelp og støtte (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006). Det handler både om å være interessert i barnet, vise at man bryr seg om det og støtte barnets utvikling, og om å vise barnet nærhet og varme. I tillegg er oppdragelse en del av det å utøve omsorg, fordi man gjennom oppdragelse støtter barnets utvikling. Omsorg er altså et sentralt element innenfor den pedagogiske relasjonen, og Foss hevder at omsorg er relasjonsbyggende i seg selv (Foss, 2009).

1.1 Studiens formål og problemstilling

Gjennom praksisperiodene i mitt utdanningsforløp har jeg blitt interessert i hvordan pedagoger tilrettelegger for gode relasjoner med barn, og jeg er nysgjerrig på hvordan pedagoger jobber for å ivareta barnas lovfestede rett til omsorg. “Å yte det beste for vår neste” er Kristin Tholins ord på det hun omtaler som en innstilling man må ha om man skal jobbe som omsorgsarbeider (Tholin, 2003, s. 121). I denne studien ønsker jeg å rette oppmerksomheten mot omsorg i den pedagogiske relasjonen for å se på hvilke ulike måter omsorg kan uttrykkes, og jeg ønsker å høre pedagogenes stemmer. Problemstillingen jeg ønsker å besvare er:

Hva gjør pedagoger for å opprettholde omsorg i relasjoner til barn, og hvordan begrunner pedagogene sin praksis?

Jeg ønsker å se på hvordan pedagogene utøver omsorg for barna og hva som skjer i samspillet mellom pedagog og barn. Tanken er at min forskning skal øke bevisstheten omkring hvordan

² Alle navn på pedagoger, barn og barnehage er fiktive

pedagoger handler i pedagogiske praksiser og hva begrunnelsen for handlingen er. Det pedagoger planlegger pedagogisk skjer på et overordnet nivå, mens det som faktisk skjer er på et annet nivå. Vi har for lite kunnskap om pedagogisk praksis og hva pedagoger tenker om pedagogisk praksis. Med videoobservasjon og intervju kan man få en innsikt i den pedagogiske praksisen som man ikke kunne fått på noen annen måte. Observasjonen viser hva som skjer på utsida, mens intervjuet gir tilgang til aktørenes egne begrunnelser fra innsida. Denne studien, som kombinerer observasjon og intervju, kan bidra til at man forstår mer av hva som skjer i den pedagogiske relasjonen. Bae beskriver relasjonen mellom voksne og barn som “en bærebjelke i enhver kultur”, og hevder at det er viktig å forstå mer om hva som skjer i voksen-barn-relasjonen for å se større sammenhenger (1992, s. 33). Rye (2007) hevder at en god voksen-barn-relasjon er avgjørende for den mentale og fysiske utviklingen hos barn med spesielle behov, og han nevner omsorg som et sentralt element i positiv kontakt mellom pedagog og barn. Sett i fra et spesialpedagogisk perspektiv er voksen-barn-relasjonen altså avgjørende for barnets utvikling, så det er viktig at pedagoger har relasjonelle ferdigheter. I denne studien ønsker jeg å skape en større forståelse for de relasjonsprosessene som skjer i barnehagen. Det er gjort mye forskning på voksen-barn-relasjonen, og i det følgende skal jeg presentere forskning som understreker den avgjørende betydningen relasjonen har for barnets vekst og utvikling.

1.2 Tidligere studier av voksen-barn-relasjonen og omsorg

En viktig oppgave som pedagoger har er å fremme læring, mestring, vekst og bevisstgjøring hos barnet, og tilrettelegge for at barnet skal utvikle seg (Røkenes og Hanssen, 2006). Røkenes og Hanssen (2006) hevder at en trygg og stabil relasjon tåler mye, og at pedagogen må tilrettelegge for god kommunikasjon og møte barnet som et selvstendig, handlende individ, altså møte barnet som et subjekt. En *bærende relasjon* vil si at: “(...) relasjonen både skal kunne *bære* den hjelpen som gis, det vil si være et medium for forandring, samtidig som det å være i en slik relasjon i seg selv *er* en hjelp” (Røkenes og Hanssen, 2006, s. 16). En god relasjon skapes gjennom samhandling mellom pedagog og barn, og når tillit, trygghet, troverdighet og tilknytning skapes i relasjonen så utvikles en bærende relasjon.

Relasjonen mellom pedagog og barn er en asymmetrisk relasjon, noe som vil si at den voksne har mer makt enn barnet (Juul og Jensen, 2003). Juul og Jensen (2003) hevder at i en slik relasjon er det den voksne som har ansvar for samspillet kvaliteten og at barnet er medskapende

(ikke medansvarlig), og at barnet har behov for å bli sett, hørt og tatt på alvor. Hvis pedagogen ikke tar barnet på alvor eller interesserer seg for det barnet sier, men heller forsøker å selge sin sannhet til barnet, kan det føre til at den asymmetriske relasjonen blir fastlåst fremfor å bli myket opp. Juul og Jensen (2003) hevder at for å skape likeverdige relasjoner så må pedagogen ha kunnskap om relasjoner og utvikle sin kompetanse om hvordan relasjoner etableres, endres og utvikles.

En viktig kilde for meg har vært Berit Bae, som er professor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo. Hun har forsket på blant annet voksen-barn-relasjonens betydning for barnets vekst og utvikling (Bae, 1996), pedagogens definisjonsmakt (Bae, 1996), det å se barn som subjekter (Bae, 2014) og anerkjennende relasjoner (Bae, 1996). Hun har også forsket på kvaliteten i samspillsmønstre og skilt mellom romslige og trange samspillsmønstre (Bae, 2009), noe jeg kommer nærmere inn på i kapittel 5. Baes litteratur har preget min forforståelse da relasjoner har vært et viktig fokusområde i denne studien.

Tora Korsvold (1997) fant i sin doktoravhandling ut at voksne har vært barns beskyttere som skal gi dem beskyttelse, omsorg og trygghet. Hun fant også ut at pedagoger har vist empatisk atferd og gitt nødvendig trøst og oppmuntring (Korsvold, 1997). Else Foss (2009) har i sin doktoravhandling forsket på den omsorgsfulle væremåte, og funnet ut at pedagoger må ha en omsorgsfull grunnholdning for barna. Foss fant ut at når det kom til de voksnes væremåte så var: "Omsorg og oppdragelse (...) to sider av samme sak" (Foss, 2009, s. 191).

1.3 Presentasjon av forskningsfeltet og pedagogene

For å besvare problemstillingen har jeg observert Anne og Andreas i sin praksis. Anne er 23 år og har bakgrunn som assistent i ulike barnehager, og hennes nåværende stilling er assistent i Soltoppen barnehage. Her har hun blant annet en gang i uken ansvar for aktivitetene for de minste barna på storbarnsavdelingen. Andreas er 32 år og har stilling som fagarbeider, og har jobbet i Soltoppen barnehage i fire år. Et av hans ansvarsområder er å ha skolestarterklubb med de største barna. Anne og Andreas jobber pedagogisk, og vil derfor i denne studien bli omtalt som pedagoger. Soltoppen barnehage ligger i utkanten av en storby i Norge, og består av tre storbarnsavdelinger og to småbarnsavdelinger. Datamaterialet er hentet inn fra en av storbarnsavdelingene. På denne avdelingen er det 20 barn, en pedagogisk leder, en fagarbeider og to assistenter. Avdelingen har tilgang til tre fellesareal som de deler med de andre avdelingene på barnehagen. Storbarnsavdelingen har et oppholdsrom som består av to

lekekroker, samlingskrok, samt kjøkken, garderobe og bad. Utearealet er felles for alle storbarnsavdelingene.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne studien er bygd opp av sju kapitler, hvor det første er innledning. I kapittel 2 presenteres studiens teoretiske tilnærming, og hensikten med dette kapittelet er å vise ulike aspekter ved omsorg og belyse hvilken betydning voksen-barn-relasjonen har for barnets læring og utvikling. Her presenteres teori om omsorg og den pedagogiske relasjonen. Deretter kommer jeg inn på anerkjennelse og det å se på barnet som subjekt. Til slutt kommer en redegjørelse av begrepet læring.

I kapittel 3 gjør jeg rede for de metodiske valg jeg har tatt. Først presenteres teori om etnografiske studier, før jeg går nærmere inn på min forskningsprosess. Her blir det gjort rede for valg av forskningsdeltakere, og gitt en beskrivelse av prosessen før, underveis og etter datainnsamlingen. Dette innebærer blant annet bruk av videokamera og transkripsjon. Deretter beskriver jeg hvordan jeg har analysert datamaterialet og hvordan utviklingen av kategorier har foregått, før jeg til slutt kommer inn på noen etiske betraktninger og beskriver hva jeg har gjort for å kvalitetssikre studien.

Kapittel 4, 5 og 6 presenterer de tre kategoriene som er mine forskningsfunn, altså tre kjennetegn ved pedagogenes opprettholdelse av omsorg i relasjoner til barn. Hvert kapittel starter med å presentere teori som er spesifikk for den enkelte kategori. Deretter presenteres empiri i form av illustrasjon fra praksis og utdrag fra intervju. Empirien analyseres i lys av teori fra kapittel 2, samt fra den spesifikke teoridelen til kapittelet.

Kapittel 7 inneholder avsluttende kommentarer. Her gjør jeg kort rede for hvordan jeg har gått fram i denne studien, og ser mine tre forskningsfunn i sammenheng med hverandre og i forhold til problemstillingen. Som en forlengelse av forskningsrapporten har jeg valgt å ta med fem vedlegg. Transkripsjonsnøkkelen som ble brukt er det første vedlegget, mens det andre vedlegget er en oversikt over datamaterialet. I det tredje og fjerde vedlegget viser jeg eksempel på hvordan jeg har analysert datamaterialet. Det siste vedlegget viser informasjonen som forskningsdeltakerne med foresatte fikk, samt svarslipp med samtykke til deltakelse.

2. Teoretisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg presentere teori om ulike aspekter ved omsorg og belyse voksen-barn-relasjonens betydning for barnets læring og utvikling. Først presenteres hva jeg legger i begrepet omsorg og hvordan begrepet kan forstås i barnehagepedagogisk praksis. I omsorgspraksis er relasjoner et sentralt element, så derfor kommer en redegjørelse av hva en pedagogisk relasjon er. Deretter vil jeg beskrive hva som ligger i begrepet anerkjennelse, før jeg tar for meg hva det vil si å se barnet som subjekt. Til slutt vil jeg ta for meg begrepet læring, da omsorg og læring er nært knyttet til hverandre.

2.1 Omsorg

I en relasjon kreves det at begge parter – omsorgsgiver og -mottaker – skal bidra på en karakteristisk måte for at det skal være en omsorgsrelasjon (Tholin, 2003). Når pedagogen viser omsorg for et barn må barnet “svare” på omsorgen. Barnet må altså gjenkjenne og anerkjenne omsorgen som omsorg. Det er likevel viktig å understreke at pedagogen bryter med ekte omsorgsholdning ved å forvente eller kreve gjengjeldelse og takknemlighet. I følge Tholin (2003) stilles det visse krav til omsorgsgiveren, blant annet en empatisk holdning til omsorgsmottaker og at han eller hun har en åpen, ikke-selektiv mottakelighet overfor den som er mottaker av omsorgen. Omsorgsgiveren må kunne se situasjonen fra den andres perspektiv og ha en åpen, nærværende og mottakelig væremåte overfor omsorgsmottakeren. I barnehagen utøves profesjonelt omsorgsarbeid i asymmetriske relasjoner (Tholin, 2003). Pedagogen er forpliktet til å gi mer enn han eller hun får tilbake, blant annet gjennom å legge til rette for barnet.

Omsorg har vært og er sentralt i barnehagepedagogisk praksis (Bae, 2014). Begrepet omsorg kan dreie seg om fysisk-materielle forhold eller psykisk-mentale og følelsesmessige aspekter, og alle typer omsorg er viktig for barnet og dets familie (Bae, 2014). Fysisk omsorg kan dreie seg om stell, hygiene, ernæring og å passe på at barnet får tilstrekkelig med søvn/hvile. For at barnet skal bli møtt som subjekt – altså som individer med rettigheter til egne tanker og følelser – kreves også omsorg i forhold til det mentale, relasjonelle og følelsesmessige (Bae, 2014). Dette kan eksempelvis være at barnehagepersonalet ser barns behov for tilknytning og fellesskap, og gir barnet nødvendig støtte til å få til konstruktive samhandlingsmønstre med andre. Barnet må kjenne at det blir lyttet til og at det barnet sier blir tatt inn og møtt med

forståelse. Dette er en forutsetning for barnets selvfølelse, mentale helse og relasjoner til andre, og det er med på å skape medmenneskelighet hos barnet. Mangfoldet i norske barnehager er stort, og det enkelte barn er unikt og kommer til barnehagen med ulike familiebakgrunn og ulike behov. Noen barn har ulike former for funksjonshemming, noen har språkvansker og noen har minoritetsspråklig bakgrunn. Likevel har de samme rett til å bli møtt som subjekt og samme rett til å uttrykke seg. Å ha en bevissthet om mangfoldet og det enkelte barn sine behov er en viktig del av den psykiske omsorgen.

2.2 Den pedagogiske relasjonen

Pedagoger er yrkesutøvere hvor det å vise omsorg for barn er en sentral del av deres praksis, og for at pedagogen skal ivareta barnet på best mulig måte må den voksne og barnet inngå i en relasjon til hverandre (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006). Relasjoner er altså et viktig element i omsorgspraksis, og en pedagogisk relasjon kan defineres som:

En oppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning. Den pedagogiske relasjonen er grunnlaget for pedagogisk praksis, og relasjonens intensjon og kvaliteter blir dermed forutsetningen for at forholdet mellom barnet og den voksne, er en pedagogisk relasjon og ikke et annet menneskelig forhold (Sævi, 2007, s. 107).

Barn lærer best sammen med personer som de føler tillit og trygghet med, og der relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet (Spurkeland, 2011). Er kvaliteten på relasjonen dårlig så har det negativ betydning for barnets læring og trivsel. Derfor bør pedagogen i begynnelsen på ethvert samspill etablere sterke relasjoner bygd på fortrolighet og tillit, fordi han eller hun er avhengig av å ha en god relasjon til hvert enkelt barn. I relasjonspedagogikk så tar man utgangspunkt i kvaliteten på relasjonen mellom pedagogen og barnet. Juul og Jensen definerer begrepet relasjonskompetanse som: “Pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten” og “som pedagogens evne til å påta seg det fulle ansvar for relasjonens kvalitet” (2003, s. 145). Pedagogen må benytte relasjonelle ferdigheter, holdninger og evner under sin formidling og kontakt, fordi relasjonskompetanse har stor betydning for blant annet barnets opplevelse av mestring (Spurkeland, 2011). Pedagogen må benytte sin relasjonskompetanse til å skape så gode utviklingsbetingelser for barnet som

mulig, også i form av støtte i samspillet slik at barnet kan utvikle vennskap og sosiale relasjoner.

Barn er avhengige av voksnes omsorg, noe som gir pedagogen *definisjonsmakt* (Bae, 1996). Definisjonsmakt handler om den sterke posisjonen pedagogen er i overfor barnet, og kan utøves eksempelvis når han eller hun svarer barnet eller hvordan pedagogen reagerer i en situasjon. I relasjonen mellom pedagog og barn er barnet avhengig av den voksne, og denne maktposisjonen kan pedagogen benytte til å fremme barnets tro på seg selv, respekt for seg selv og andre, samt barnets selvstendighet (Bae, 1996). Definisjonsmakten kan også misbrukes, så det er viktig for barnets selvutvikling at pedagogen vet hvordan definisjonsmakten brukes. Definisjonsmakten kan misbrukes dersom eksempelvis pedagogen fordeler skyld og ansvar uten å spørre barna hva som har skjedd. Pedagogen kan i motsatt tilfelle la barna få komme med sine opplevelser av situasjonen.

Sævi (2007) sier at en kvalitet ved den pedagogiske relasjonen er at den påvirker barnets utvikling og vil det gode for barnet. Omsorg er en sentral del av barnehagens innhold og dermed også pedagogens rolle (Tholin, 2003). Barn er som allerede nevnt avhengig av den voksnes omsorg, så de er i en omsorgsrelasjon med hverandre der den voksne er omsorgsgiver og barnet er omsorgsmottaker. Omsorgsgiveren skal møte omsorgsmottakeren som et likeverdig subjekt, et element som karakteriserer begrepet *anerkjennelse* (Bae, 2009). Jeg kommer nærmere inn på hva en omsorgsrelasjon er i slutten av dette kapittelet. Først skal jeg gå nærmere inn på hva anerkjennelse er.

2.3 Anerkjennelse

Anerkjennelse innebærer “å se igjen”, gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke, og Schibbye påpeker at det hovedsakelig er noe vi *er*, ikke noe vi *gjør* (Schibbye, 2002). Schibbyes (1988) dialektiske relasjonsteori understreker sammenhengen mellom erkjennelse og anerkjennelse. Innenfor dialektisk relasjonsforståelse beskrives anerkjennelse som en grunnleggende holdning om at subjekter er likeverdige, og at subjektet selv er ekspert i forhold til sin opplevelsesverden (Bae, 2009). Anerkjennelse er et prosessuelt fenomen som kan komme til uttrykk eksempelvis når man lytter og når man prøver å endre perspektiv. Det blir antatt at det skaper forutsetninger for tillit til egne tanker og opplevelser når man blir møtt med anerkjennelse.

Forståelse, akseptasjon, toleranse, lytting, interesse og bekreftelse er væremåter som inngår i anerkjennelse (Schibbye, 1988). I det følgende skal jeg forklare begrepene ut i fra en dialektisk relasjonsforståelse. *Forståelse* handler om å forsøke å sette seg inn i den andres opplevelsesverden og se det fra den andres synspunkt, ved å være åpen og “mottakende”. Man ønsker å få en forståelse av situasjonen ut i fra den andres indre verden, altså hvordan den andre opplever situasjonen ut i fra *sine* forutsetninger. Pedagogen må kontakte tilsvarende følelser i seg selv for å “kjenne på” hvordan det føles for den andre (Schibbye, 2002). Pedagogen kan speile eksempelvis barnets triste følelser, men pedagogen *er* ikke trist selv, fordi pedagogen er avgrenset. Jeg kommer nærmere inn på selvavgrensning i kapittel 5. *Akseptasjon* vil si å akseptere den andres rett til sin følelse eller opplevelse – uavhengig av om man er enig eller ikke –, og pedagogen kan vise akseptasjon gjennom sin væremåte med barnet (Schibbye, 1988). Det handler her om å ikke bedømme barnet, men å forsøke å se noe fra barnets perspektiv. Akseptasjon og *toleranse* er begreper som ligner på hverandre. I begrepet toleranse ligger det å tåle barnets væremåte. I anerkjennelse er det viktig å *lytte*, både til det barnet sier og *ikke* sier (Schibbye, 2002). Pedagogen må lytte til det som barnet strever med å si, altså det som ligger bak ordene. Pedagogen må legge sin egen forutinntatthet til side og lytte til det som faktisk blir sagt – og ikke det som passer med pedagogen sine behov –, selv om det kan oppleves som ubehagelig. Lytting er aktivt og det krever at man er mottagelig (Schibbye, 2002). Pedagogen må formidle *interesse* for barnet gjennom en anerkjennende holdning og væremåte, slik at barnet blir hørt, forstått og bekreftet (Schibbye, 1988). *Bekreftelse* inngår i de begrepene jeg allerede har nevnt, og handler om å konkret vise at du har *hørt* hva barnet har sagt. Man trenger ikke å være enig, men signalisere at man forstår barnets ønske (Schibbye, 2002).

Man er mer sårbar og utsatt dess nærere og mer omfattende relasjonen er (Bae og Waastad, 1992). Man tar mot til seg og utsetter seg for å bli såret, men håper på å møte anerkjennelse. Å møte anerkjennelse hos den andre skaper tilknytning og fellesskap. At man er åpen utover, klarer å lytte og gå inn i den andres opplevelsesverden for en kort stund er forutsetninger for en anerkjennende relasjon (Bae og Waastad, 1992). Det kan være vanskelig å ta i mot anerkjennelse, fordi man kan få en påminnelse om eksempelvis fortvilelse, skamfullhet og sorg.

Tidligere sosialiseringserfaringer resulterer i at pedagogen har ulike forventninger til seg selv, og disse forventningene påvirker hvordan pedagogen handler i relasjon til barna. En del av disse forventningene antas å være ubevisste forventninger. Bae (1992) peker på at barn og

voksne utvikler gjensidige forventninger til hverandre, der pedagogen påvirker barnets utvikling samtidig som han eller hun også skaper betingelser for sin egen profesjonelle utvikling. Noe som er avgjørende for kvaliteten i voksen-barn-relasjonen er hvordan man forholder seg til hverandre, så samtalen må bære preg av gjensidig respekt for hverandre til tross for ulik maktposisjon, samt at det skal være et subjekt-subjekt-forhold mellom de to partene (Tholin, 2003).

2.4 Barn som subjekt

Voksenrollen i barnehagen blir påvirket av det synet på barn som er dominerende i samfunnet, og de siste tiårene har innsikt fra blant annet psykologi, sosiologi, pedagogikk og antropologi ført til et såkalt paradigmeskifte når det kommer til syn på barn (Bae, 2014). Forskning viser at barn er sosiale vesener, og de skal bli møtt som subjekter fra de blir født. I dette ligger å anerkjenne individets rettigheter til deres egne tanker og følelser. En objektivisering av barnet kan føre til psykiske forstyrrelser, kontaktløshet og svekket selvfølelse hos barnet, samt at det kan føre til mobbing og utvikling av voldstendenser (Bae, 2014). Bae (2014) argumenterer for å møte barn som “human beings” – altså som fullverdige mennesker med følelser, tanker og meninger –, fremfor “human becomings”, som vil si at barn møtes ut fra et mangelperspektiv med fokus på hva de skal bli, slik at de må forandres til noe annet enn det de er.

Selv om synet på barn har vært gjennom en stor endring, vil det variere i ulike barnehager hvordan og i hvilken grad dette kommer til uttrykk. For at barna skal bli møtt som subjekter kreves det at barnehagepersonalet tilegner seg ny kunnskap, og at de reflekterer over de tradisjoner og holdninger som er gjeldende for arbeidet. I det følgende skal jeg ta for meg noen forhold som i følge Bae (2014) krever bevisstgjøring av barnehagepersonalet, nemlig barns medvirkning og barnehagen som læringsmiljø. I barnehagelovens § 3, *Barns rett til medvirkning*, står det at: “Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet” (Lovdata, 2015). Barn kan uttrykke seg på forskjellige former helt fra fødselen, og for at barna skal være deltakende subjekter med rettigheter til egen opplevelsesverden, må de voksne forsøke å tolke barns nonverbale språk, lytte og observere hva de uttrykker når de handler (Bae, 2014). Et annet forhold er barnehagen som læringsmiljø. Barn skaper kunnskap når det er i aktiv samhandling med mennesker og ting, og for at samhandlingsprosessene skal bli positive for det enkelte barn med ulik bakgrunn og ulike behov så kreves det at de voksne

involverer seg (Bae, 2014). De voksne må gi rom for barns perspektiv og la barna være aktive medskapere av mening i læringsprosesser.

2.5 Læring

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* står det at omsorg, lek, læring og danning er sentrale deler av barnehagens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læring er nært knyttet til omsorg og skjer i de samspill som barnet er en del av, og derfor er kvaliteten på samspillet av stor betydning for kvaliteten på læringen (Tholin, 2003). Omsorg blir et viktig premiss for at læring skal finne sted. For å belyse nærmere hva dette innebærer skal jeg ta for meg læring ut i fra et sosiokulturelt perspektiv. Lev Vygotsky mente at sosial samhandling hadde en viktig betydning for læring, motivasjon og utvikling (Vygotsky, 1978). Barnets utvikling påvirkes altså av de sosiale omgivelsene som barnet er en del av, eksempelvis barnehagen. Et sentralt verktøy innenfor et sosiokulturelt perspektiv er språket (Säljö, 2001). Med språket kan man skape mening og lagre kunnskaper, innsikter og forståelse, og man kan i tillegg sammenligne erfaringer og lære av dem. Man kan også oversette språket til fysisk handling, som hvis man får en instruksjon om hva man skal gjøre. Kommunikative prosesser er derfor sentralt for menneskelig læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv.

Kommunikasjonen og samspillet i relasjonen har en sentral betydning når pedagogen utøver omsorg for barnet (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006). I denne oppgaven studerer jeg relasjonen mellom pedagog og barn, og må derfor se på samspillet mellom de to partene som gjensidig påvirker hverandre. Med andre ord ser jeg på den sosiale interaksjonen mellom pedagog og barn. Det er i samspill med andre at man lærer, så kvaliteten på samspillet er avgjørende for kvaliteten på læringen (Tholin, 2003). Dette poengterer betydningen som voksen-barn-relasjonen har for barnets læring. Et sosiokulturelt syn på læring innebærer at en ser på læring som deltakelse i sosiale praksiser, noe Vygotsky kalte for sosial mediering (Säljö, 2001). Et prinsipp som kjennetegner mediert læring er at det er en bevisst og målrettet aktivitet, der man utvikler barnets lyst til å lære gjennom å skape nysgjerrighet hos barnet og gi det hverdagslige et nytt innhold (Askland, 2011). I sammenheng med omsorg kan den voksne stille barnet spørsmål og vise interesse for det barnet gjør, i stedet for å kun gi kommandoer. Pedagogen må også formidle mening i sammenhenger som er viktige for barnet, og gjennom å formidle mening kan man formidle eksempelvis verdier, forskjell på rett og galt samt respekt. Barnet må få hjelp til å knytte mening til det som skjer i omgivelsene.

Vygotsky (1978) bruker begrepet *den nærmeste utviklingssone* når han skal forklare hva en optimal lærings situasjon for barnet er og hvilket læringspotensial barnet har. Der barnet er i sin utvikling kalles for den *aktuelle utviklingssone*, og dette er det barnet selv mestrer uten hjelp. Det potensialet barnet har til å lære, altså hva barnet kan mestre med hjelp og støtte, kalte Vygotsky for den nærmeste utviklingssonen. Vygotsky var opptatt av at gjennom samhandling mellom pedagog og barn så kunne man stimulere det enkelte barn til å nå nye trinn i sin utvikling (Bråten og Thurmann-Moe, 1996). Pedagogen skal hjelpe barnet med å mestre det som er innenfor den nærmeste utviklingssonen, noe som vil si at samspillet mellom pedagog og barn er sentralt. En god voksen-barn-relasjonen, hvor pedagog benytter en god dialog til å støtte og hjelpe barnet, har altså en viktig betydning for at barnet skal få utnyttet sitt potensial. I sammenheng med omsorg handler det eksempelvis om en pedagogisk relasjon der pedagog støtter det trengende barnet slik at det blir mindre trengende (Tholin, 2003).

3. Metodisk tilnærming

I dette kapittelet skal jeg ta for meg hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt, beskrive forskningsprosessen, etiske utfordringer og hvordan jeg har sikret kvalitet i studien. Underveis vil jeg begrunne valg som jeg har tatt.

Forskning starter med et spørsmål, og har til hensikt å belyse, eller aller helst besvare dette spørsmålet (Kleven, 2014). For å belyse eller besvare forskningen benytter vi en forskningsmetode. Forskningsmetode kan defineres på to måter: “(...) de framgangsmåtene vi bruker for å *besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt*” eller “(...) de framgangsmåtene vi bruker for å *få kunnskap*” (Kleven, 2014, s. 16). Det er problemstillingen som avgjør hvilken metode man benytter. I denne studien ønsket jeg å finne ut hva pedagoger gjør for å opprettholde omsorg i relasjoner til barn og hvordan de begrunner sin praksis, og for å kunne besvare problemstillingen fant jeg det hensiktsmessig å benytte kvalitativ forskningsmetode. Dette er en tidsavgrenset etnografisk studie (Pink og Morgan, 2013) hvor datainnsamlingsmetodene er observasjon og intervju, som jeg skal komme nærmere tilbake til under *datainnsamling*. Først skal jeg ta for meg hva som kjennetegner etnografiske studier.

3.1 Etnografisk studie

I etnografisk forskning er man ofte ute etter å beskrive og forklare spesielle fenomener (Hammersley og Atkinson, 1996). Det kan dreie seg om atferdsmønstre, språk og sosial interaksjon i en sosial gruppe eller sosialt system (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2011). Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, så kontakten til forskningsdeltakerne og kvaliteten på datamaterialet påvirkes av hennes egenskaper og væremåte (Thagaard, 2013). Ettersom all informasjon og alle inntrykk går gjennom forskeren er det viktig at forskeren er åpen om hvilke erfaringer hun har (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2011). Hvilken forforståelse forskeren har, påvirker hvordan man fortolker det man ser, samtidig som man er avhengig av forforståelsen for å forstå noe i det hele tatt (Hjardemaal, 2014). Den etnografiske forskeren skal på ulike måter presentere beretninger fra deltakerne (Hammersley og Atkinson, 1996). Deltakerne kan fortelle oss noe om det fenomenet vi studerer.

Den etnografiske forskeren benytter ofte deltakende observasjon hvor hun følger med fra sidelinjen (Hammersley og Atkinson, 1996; Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2011). I observasjon skal forskeren oppnå innsikt i miljøet ved å: “observere, lytte, stille spørsmål,

formulere hypotese og gjøre feil” (Hammersley og Atkinson, 1996, s. 128). Denne observasjonen blir gjerne utgangspunktet for intervjuer – både planlagte og strukturerte og ustrukturerte samtaler omkring temaer. Intervjuet kan gjennomføres for å få tilgang på deltakernes perspektiver på observasjonen, og Hammersley og Atkinson (1996) mener at spørsmålstypen avhenger av hva hensikten med intervjuet er, men at intervjusituasjonen likevel bør være åpen.

Den etnografiske forskeren forsøker å lære å kjenne den nye kulturen, og de oppfatningene som kanskje tas for gitt skal også kartlegges (Hammersley og Atkinson, 1996). Etnografi har svært mange likhetstrekk til den måten mennesker orienterer seg på i hverdagen, og er en grunnleggende form for samfunnsforskning (Hammersley og Atkinson, 1996). For å belyse problemstillingen deltar den etnografiske forskeren i forskningsdeltakernes hverdagsliv over en lengre periode. Pink og Morgan (2013) argumenterer for at etnografi ikke nødvendigvis må være en langsiktig prosess hvor forskeren tilbringer eksempelvis ett år i feltet. Som et alternativ kan man gjennomføre en mer intensiv og tidsavgrenset etnografi for å komme nærmere forskningsdeltakernes erfaringer, noe Pink og Morgan (2013) kaller for *short-term ethnography*. Ettersom datainnsamlingen i denne studien foregikk over en relativt kort periode sammenlignet med annen etnografisk forskning, vil jeg kalle forskningen min for en tidsavgrenset etnografisk studie.

3.2 Min forskningsprosess

3.2.1 Forskningsdeltakere

Fra begynnelsen av høsten 2014 begynte tankeprosessen om hva jeg skulle skrive masteroppgave om, og voksen-barn-relasjonen ble raskt et tema jeg ønsket å studere nærmere. Samtidig ble jeg invitert av Marit Hoveid og Pål Aarsand til å være med på et prosjekt i en barnehage i en storby i Norge. Hensikten var at en gruppe studenter skulle samle inn datamateriale gjennom observasjon, og at alle skulle dele på innsamlet data (videomateriale). Til tross for at min bakgrunn er grunnskolelærer så syntes jeg dette hørtes ut som en god mulighet til å se nærmere på voksen-barn-relasjonen, spesielt med tanke på at pedagoger i barnehagen gjerne er enda tettere på barna enn det lærere i skolen er. Ragnhild Tronstad og Jeanett Hage er to andre studenter som ble med. Vi tre observerte og intervjuet sammen, og derfor finner jeg det naturlig å skrive “vi” i avsnittene om datainnsamling.

Forskeren må finne et miljø og forskningsdeltakere som kan bidra til at man får belyst sin problemstilling (Hammersley og Atkinson, 1996), noe jeg gjorde gjennom prosjektet i barnehagen. Hammersley og Atkinson (1996) sier at det kan være svært utfordrende å få adgang til forskningsfeltet, og derfor anså jeg prosjektet i Soltoppen barnehagen som en unik mulighet til å gjennomføre en tidsavgrenset etnografisk studie. Som jeg kommer tilbake til i avsnittet *Datainnsamling* så var det pedagogene i barnehagen som avgjorde hvilke barn vi fulgte. Noen pedagoger ønsket ikke å bli fulgt med kamera, så vi lot pedagogene selv avgjøre hvem som skulle bli filmet hver dag. Det var viktig for meg at forskningsdeltakerne var så komfortable som mulig med å bli filmet, både for deres egen opplevelse av situasjonen, for at situasjonen i stor grad skulle bli naturlig og for å få tilgang til pedagogenes tanker. Selv om man velger miljø ut i fra den problemstillingen man har sett for seg, kan miljøet påvirke formuleringen av problemstillingen (Hammersley og Atkinson, 1996). I min studie sørget datainnsamlingen til en avgrensning fra å se på voksen-barn-relasjonen til å se på omsorg i voksen-barn-relasjonen.

3.2.2 Før datainnsamling

Ragnhild, Jeanett, jeg og våre veiledere besøkte Soltoppen barnehagen i november. Vi hadde et møte med pedagogisk leder på avdelingen vi skulle observere, og hun viste oss rundt i barnehagen. I tillegg hadde vi i forskningsgruppa en rekke møter i forkant av datainnsamlingen for å sette i gang tankeprosesser hos den enkelte og for at vi sammen skulle planlegge hvordan datainnsamlingen skulle foregå.

Før jeg gikk ut i feltet planla jeg å fokusere på barna i skolestartergruppa, fordi jeg ønsket å studere barn så nært skolealder som mulig på grunn av min bakgrunn som grunnskolelærer. I løpet av tiden jeg observerte gikk jeg imidlertid bort fra dette, da en rekke andre situasjoner fanget min oppmerksomhet. Jeg erfarte at i de mer uformelle læringsaktivitetene, som eksempelvis i garderoben og i matstunda, var det mange en-til-en-samtaler mellom pedagog og barn. Disse situasjonene lot meg få tilgang til å se på interaksjonen mellom de to, og hvordan pedagogen opprettholdt omsorg i relasjonen med barnet. På forhånd hadde jeg ingen tilknytning til barnehagen jeg studerte, noe som var en fordel med tanke på at tilknytning kan føre til at jeg som forsker overser det som er ulikt fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2013). Jeg gikk inn i forskningsfeltet med et "ferskt" blikk. På den andre siden manglet jeg en del av grunnlaget for å forstå de fenomenene som jeg skulle studere, nemlig gjenkjennelse.

Spørsmålet om validitet avgjøres ikke ved om forskeren er kjent i miljøet eller ei, men forskeren må presentere sitt ståsted slik at den kritiske leseren kan vurdere på hvilken måte det har påvirket tolkningen av resultatene (Thagaard, 2013).

3.2.3 Bruk av videokamera

I denne studien ble videokamera benyttet som et verktøy i datainnsamlingen. Det har gjort det mulig for meg å henvende meg til “naturlige situasjoner”, samtidig som datamaterialet har blitt mer detaljert, fullstendig og nøyaktig enn det ville blitt uten dette verktøyet (Knoblauch, 2012). Når man har videoopptak kan man spole frem og tilbake og se sekvenser gjentatte ganger, noe som gjør at man kan legge merke til detaljer som man ikke så tidligere. Dette er med på å gjøre datamaterialet mer pålitelig enn feltnotater. Andre forskere kan se videoopptakene, og de kan oppdage nye ting og ha andre tolkninger på et fenomen. Samtidig kan man møte på en rekke utfordringer, eksempelvis hvor, hva og når det skal filmes og det å få tilgang til feltet (Luff og Heat, 2012), som jeg redegjorde for under *Forskningsdeltakere og Før datainnsamling*. Det er også viktig at man får god bilde- og lyd kvalitet, og datamaterialet i denne studien bar preg av klare bilder og god lyd, også når forskningsdeltakerne stod langt unna og det blåste ute. En utfordring vi møtte på var at batteriene gikk tom uten noe varsel, så vi måtte gjøre oss opp erfaringer om hvor lang tid batteriene holdt og skifte jevnlig og i god tid før de var tomme. Det kan også være utfordrende å velge en kameravinkel som gir et godt datamateriale (Luff og Heat, 2012). Her handlet det i stor grad om å prøve seg fram og se hva man syntes fungerte, og jeg gjorde meg raskt opp erfaringer slik at jeg fant hensiktsmessige plasser å stå og filme. Da måtte jeg tenke over hvor jeg stod og i hvilken høyde jeg hadde kameraet slik at jeg fikk med deltakernes ansiktsuttrykk og kroppsspråk på opptaket, samt at aktiviteten de gjorde ble med på film. Noe jeg også måtte tenke over var å unngå å filme for nært eller for langt unna handlingen, men greie å finne en balanse slik at jeg fikk en hensiktsmessig ramme for opptaket uten å forstyrre deltakerne (Luff og Heat, 2012). Når man skal filme forskningsdeltakerne så dukker det opp noen etiske utfordringer, noe som jeg kommer nærmere inn på under *Etiske betraktninger*. Først skal jeg gjøre rede for hvordan datamaterialet har blitt samlet inn.

3.2.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen er foretatt i to hovedbolker: observasjon og intervju (se vedlegg 2). Den første delen av datainnsamlingen var observasjon i barnehagen, og den ble gjennomført over totalt fem dager i uke 7, 8 og 9 mellom klokka 08:00 og 15:00 hver dag. Vi fikk tilgang til kameraene dagen før observasjonen startet. Jeg brukte noen timer til å prøvefilme og bli kjent med kameraet, hvordan mikrofonen fungerte og lignende, slik at jeg var trygg på å bruke kameraet og kunne fokusere på det jeg så under observasjonen. Vi hadde to kameraer til disposisjon, hvor det ene kameraet fulgte en voksen og det andre et barn. Hvem som ble filmet varierte fra dag til dag, og de ansatte i barnehagen byttet på å bli filmet, samt rådførte oss om hvilke barn de mente var hensiktsmessig å observere. Vi fant det hensiktsmessig å være to personer i barnehagen som filmet hver dag, mens den tredje personen begynte å se gjennom datamaterialet og skrive en kort beskrivelse av hva som skjedde i klippene. Jeg var i barnehagen og filmet tre av fem dager, og så gjennom videomaterialet de resterende to dagene. Jeg skrev refleksjonsnotater om situasjoner jeg syntes var interessant etter hver observasjonsdag, samt noterte tidspunkt for disse hendelsene. Disse notatene ble brukt i analyseprosessen. Under observasjonen forsøkte jeg å innta en nøytral rolle med balanse mellom å være nær og å være en fremmed (Hammersley og Atkinson, 1996). I begynnelsen var barna nysgjerrige på kameraene, og de fikk lov til å se seg selv, gjøre grimaser og lignende. Etter hvert foregikk filmingen stort sett uforstyrret. Observasjonen førte til omtrent 35 timer råmateriale. Når observasjonen var ferdig ble de neste ukene brukt til å se gjennom videomaterialet og skrive korte beskrivelser av klippene for å få en oversikt over datamaterialet.

Kameraet som fulgte en voksen filmet to forskjellige pedagoger, og de ble intervjuet i uke 10. Av hensyn til pedagogene lagde vi to intervjuer – ett per pedagog – som vi gjennomførte sammen. Vi ønsket å få innsikt i Anne og Andreas sin bakgrunn når det gjaldt utdanning og arbeidssituasjon, samt få tykke beskrivelser av videosekvenser av pedagogenes praksis. Beskrivelsene skulle i minst mulig grad være påvirket av oss, så dagen før intervjuet øvde vi på å stille åpne spørsmål i tilfelle de ikke visste hva de skulle si. I tillegg utformet vi noen spørsmål innenfor temaet voksen-barn-relasjoner som skulle være et supplement til de tykke beskrivelsene (se vedlegg 2). Disse skulle vi spørre etter at pedagogene hadde gitt tykke beskrivelser av videosekvensene, slik at beskrivelsene ikke ble påvirket av spørsmålene. Anne ble vist ni videosekvenser av seg selv i samspill med barn, mens i intervjuet med Andreas var det 13 sekvenser, og dette var hoveddelen av intervjuene. Videosekvensene av Anne var på

totalt 9 minutter og 17 sekunder, men Andreas' klipp varte i totalt 13 minutter og 17 sekunder. Pedagogene fikk observere korte sekvenser av seg selv og fikk en objektiv avstand til sine (og andres) handlinger, og etterpå evaluerte de sekvensen (Hoveid, Hoveid og Mogliacci, 2014). Dette kalles *thick descriptions*, og det støtter pedagogene til å reflektere over sine handlinger og utvikle deres lærerpraksis. Anne fortalte at hun slet litt med barnet i en av videosekvensene, men etter å ha sett sekvensen uttalte hun at: "Det er kult å se at jeg har vokst litt der". Hun sa at i konflikter med dette barnet ble det ofte til at hun lot det "renne i gjennom fingrene", og hun ble tilfreds da hun fikk se at hun var konsekvent i denne situasjonen og ikke ga seg. Anne uttalte før intervjuet startet at hun var litt nervøs. I intervjusituasjonen er det et overordnet mål å: "skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskaper om" (Thagaard, 2013, s. 109). Vi forsøkte å berolige Anne med å forklare hvordan intervjuet skulle foregå, og allerede etter å ha vist første videosekvens virket hun avslappet og naturlig. Hun uttalte etter intervjuet at dette slettes ikke var noe å være nervøs for. Kritiske reaksjoner på sekvensene og beskrivelsene til Anne og Andreas ble unngått, da dette kan føre til at tilliten mellom partene brytes og de føler seg krenket (Thagaard, 2013). Intervjuene ble filmet, noe som gjorde at vi kunne konsentrere oss om å lytte til det som ble sagt. En annen fordel er at opptakene kan ses igjen mange ganger og at man får ordrette utsagn (Thagaard, 2013). Intervjuet med Andreas varte i 41 minutter og 34 sekunder og intervjuet med Anne varte i 29 minutter og 36 sekunder.

3.2.5 Transkripsjon

Å transkribere vil si å gi en skriftlig framstilling av det talte ord (Hammersley, 2010). De videosekvensene som ble vist til pedagogene i intervjuet ble transkribert, samt intervjuene i sin helhet. Å transkribere er tidkrevende, og på grunn av tidsaspektet valgte vi i forskningsgruppa å samarbeide. Likevel er det en fordel å transkribere alt datamaterialet selv, blant annet fordi de tankene som man får ved å lytte og skrive ned datamaterialet er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012). To av oss i forskningsgruppa har samme dialekt som Andreas og barna. Derfor ble de transkribert på dialekt, da dialekten kan ha betydning for meningen i det som blir sagt (Vedeler, 2000). Ingen av oss hadde samme dialekt som Anne, og dermed ble disse transkripsjonene skrevet på bokmål. Under transkripsjonen benyttet vi samme transkripsjonsnøkkel (se vedlegg 1), og forsøkte å gjengi forskningsdeltakernes utsagn på en så korrekt måte som mulig, samt gi beskrivelser av kontekstuell informasjon og non-

verbal atferd. Vi hadde god kjennskap til konteksten vi studerte, noe som minsker sjansen for feiltolkninger i transkripsjonen (Nilssen, 2012). Når vi transkriberte ble fiktive navn brukt for å sikre deltakernes anonymitet. De transkriberte utdragene som jeg har benyttet i denne forskningsrapporten har jeg kontrollert og gjorde små endringer på. De transkriberte videosekvensene ga ti sider tekst for Andreas og ni sider for Anne. Transkripsjonene av intervjuene ga henholdsvis tolv og ti sider med tekst.

3.2.6 Analyse av materialet og utvikling av kategorier

I etnografiske studier er ikke analysen en atskilt del fra resten av prosessen, men en del man begynner med før datamaterialet i det hele tatt er samlet inn (Hammersley og Atkinson, 1996). Det er svært utfordrende å gjennomføre en formell dataanalyse før datainnsamlingen er ferdig, men forskeren bør likevel reflektere omkring datainnsamlingsprosessen for å unngå å havne i en “analytisk blindgate” (Hammersley og Atkinson, 1996).

Barnehagen er en kontekst for samspill hvor de voksne i svært stor grad omgås barna. I denne studien fokuserte jeg på den voksne, men måtte likevel se på både voksen og barn for å kunne se samspillet mellom partene. Jeg så på samspillet fordi partene påvirker hverandre, altså måtte jeg tenke relasjonelt. Når man tenker relasjonelt så er enheten for tenkninga vår individer i relasjon til hverandre, det vil si at vi har mellommenneskelige relasjoner i fokus (Wadel, 2005). Relasjonell erfaring handler om å se sammenhenger mellom egen atferd og andre menneskers atferd, eller andre menneskers atferd overfor hverandre. Individuelle handlinger blir skapt og utviklet gjennom samhandling (Wadel, 2005). For å studere samhandling må man foreta en relasjonell observasjon av samhandlingen (Wadel, 2005). For å forsøke å forklare samhandlingen kan man benytte relasjonelle forklaringer, for eksempel at pedagogen handlet på denne måten fordi barnet handlet på en spesifikk måte. En individuell forklaring kunne vært at pedagogen eller eleven handlet på denne måten fordi han/hun er slik. Samhandlingsforklaringer krever at du forstår både deg selv og den du samhandler med.

En induktiv tilnærming vil si at man tar utgangspunkt i empirien for å få en forståelse av det man studerer, mens man med en deduktiv tilnærming tar utgangspunkt i teori for å trekke forbindelseslinjer til empirien (Thagaard, 2013). Jeg hadde en blanding av induktiv og deduktiv tilnærming da jeg gikk inn i forskningsfeltet. Før datainnsamlingen leste jeg en del teori, noe som til en viss grad ga meg en teoretisk bakgrunn. Likevel forsøkte jeg å gå ut i forskningsfeltet med et åpent sinn og la observasjonene fange min interesse, for deretter å

avgrense fokuset i ettertid. I følge Hammersley og Atkinson (1996) bør analysen i etnografisk forskning ha en “trakt”-struktur. Med dette menes at forskeren i løpet av forskningsprosessen får et mer avgrenset fokus, noe som i mitt tilfelle innebar en avgrensning fra voksen-barn-relasjonen til å se på omsorgen i voksen-barn-relasjonen.

Den etnografiske forskeren jobber ofte med “ustrukturerte” data, det vil si at forskeren ikke har ferdig fastsatte analytiske kategorier av datamaterialet (Hammersley og Atkinson, 1996). Datamaterialet er heller eksempelvis åpne verbale beskrivelser og transkripsjoner av videoopptak. Klippene fra observasjonen hadde klippnummer, kameranummer og dato som filnavn, for eksempel: “Clip #13-A.17.02”. Vi utformet et felles dokument med en kort beskrivelse av hvert enkelt klipp, eksempelvis filnavn, hvem som er med i klippet, hvilken situasjon som filmes (for eksempel “garderobe”) og hva som skjer. Deretter ble videomaterialet sortert i mapper på en iMac (Apple) vi i forskningsgruppa hadde til disposisjon på et avlåst rom. Vi delte datamaterialet inn i to hovedkategorier, *Anne* og *Andreas*. Innad i de to mappene opprettet vi aktivitetskategorier som vi sorterte klippene inn i: *garderobe*, *lek*, *mat*, *samlingsstund*, *skolestarterklubb* og *ute*. Grunnen til at vi valgte å strukturere datamaterialet på en slik måte var fordi vi ville få et overblikk over datamaterialet, og aktivitetskategorier var noe som fungerte godt for alle tre forskningsprosjektene som en første strukturering. Filnavnene, beskrivelsene av klippene og aktivitetskategoriene gjorde det enkelt å finne fram i klippene, samtidig som jeg både bevisst og ubevisst analyserte og fant mønster i datamaterialet. Denne prosessen var også en del av “trakt”-strukturen (Hammersley og Atkinson, 1996); flere klipp ble forkastet da mitt fokus ble mer avgrenset.

Vi i forskningsgruppa gjennomførte som sagt intervjuene felles, dermed samarbeidet vi om å få til et intervju av Anne og et av Andreas (se vedlegg 2). Etter å ha sett gjennom alle klippene, og ved hjelp av klippbeskrivelsene og korte notater hvor jeg analyserte hva jeg så, kom jeg fram til totalt seks klipp som hadde fanget min oppmerksomhet. Det samme gjorde Ragnhild og Jeanett. Vi hadde valgt flere av de samme klippene, og diskuterte hvilke andre klipp vi burde ha med. Ut i fra korte analyser av klippene fant vi også ut at noen klipp var relativt like, og tok felles beslutninger på hvilke klipp som skulle forkastes og hvilke som skulle være med i intervjuet. På bakgrunn av analyseringer og felles beslutninger endte vi opp med et utvalg av videoklipp som jeg mener representerer en bredde i det totale videomaterialet. Disse klippene ble transkribert. Ideene, gjetningene, de analytiske notatene og de framvoksende begrepene som ble til i denne prosessen ble en del av analyseringen av datamaterialet (Hammersley og Atkinson, 1996).

Etter at både observasjon og intervju var gjennomført og transkribert, noterte jeg stikkord i margen på transkripsjonene. Jeg utformet en tabell hvor jeg skrev inn stikkordene jeg hadde notert for hvert klipp (både fra observasjon og intervju), og etterpå satte jeg streker mellom begreper som gjentok seg og fargela ord som var av lignende betydning (se vedlegg 3). Jeg ønsket å være så åpen som mulig uten å lete etter bestemte elementer, og skrev også stikkord som ikke nødvendigvis dreide seg om omsorg. Noen kjennetegn ved pedagogenes væremåte som gjentok seg både i mine refleksjonsnotater og i de analytiske notatene var følgende: trygghet, kjennskap til barnet, humor, anerkjennelse, fysisk omsorg, grensesetting, barnets opplevelsesverden og pedagogikk. For å strukturere dette lagde jeg en oversikt over stikkordene ut i fra hvilken farge jeg hadde gitt de (se vedlegg 4).

Transkripsjonene ble gjennomlest mange ganger, og noen stikkord ble utelukket mens andre ble slått sammen. Jeg la også merke til at noen stikkord gikk igjen langt flere ganger enn andre. Jeg reflekterte over de stikkordene som jeg hadde og diskuterte med de andre i forskningsgruppa om stikkordene dreide seg om pedagogenes omsorg i relasjonene med barna. Dette gjorde at jeg kunne reflektere over begrepene med nye "briller". Til slutt endte jeg opp med følgende kategorier som kjennetegner hvordan pedagogene opprettholder omsorg i relasjoner til barn: 1) Å skape trygghet. 2) Å uttrykke omsorg med kroppen. 3) Å sette grenser. Det er viktig å påpeke at disse kategoriene ikke er atskilt fra hverandre, men ofte opptrer i de samme situasjonene. Eksempelvis kan det være at pedagog holder rundt barnet for at barnet skal føle seg trygt, eller at pedagogen setter grenser for barnet ved å skape forutsigbarhet og trygghet. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i de ulike analysekapitlene.

3.2.7 Etske betraktninger

I desember 2014 sendte Ragnhild, Jeanett og jeg i samråd med veilederne våre en felles søknad til NSD om å få gjennomføre våre forskningsprosjekter, og prosjektene ble godkjent. Et viktig prinsipp for alle forskningsprosjekt er at man må ha deltakernes informerte samtykke (Thagaard, 2013). Det vil si at deltakerne ble informert om forskningsprosjektet og hva det innebar å delta, og respekten for individets råderett ble ivaretatt. Deltakerne ble også informert om hva videoopptakene skulle bli brukt til og at alt ville bli anonymisert. Under filmingen dukket det opp noen etiske utfordringer om hva som føltes greit og filme og ikke, eksempelvis unngikk vi å filme når pedagogen gikk for å hjelpe et barn på toalettet, og når et

barn var i en veldig sårbar situasjon ble det zoomet inn fremfor å stå tett inntil. For å sikre at datamaterialet ikke kom på avveie ble alt datamaterialet lagret på en iMac på et kontor ved Pedagogisk Institutt og slettet fra opptaksenheten. Kontoret var til enhver tid låst når ingen fra forskningsgruppa var der.

3.2.8 Kvalitet i studien

Det er viktig å sikre at studien blir av kvalitet, og i det følgende skal jeg ta for meg hvilke prosedyrer jeg har benyttet for å kvalitetssikre studien (Dalen, 2004). En begrensning ved etnografiske studier er at man har studert kun ett enkelt tilfelle, så man kan ikke generalisere til andre lignende kontekster da sosial interaksjon vil skape ulike kontekster (Hammersley og Atkinson, 1996). Jeg har forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen og de valgene som er tatt for å sikre kvalitet i studien.

I etnografiske studier forsøker man å studere og forstå meningen med atferdsmønstre, språk og samhandling i en gruppe, og datainnsamlingen foregår ved at forskeren observerer over en relativt lang tidsperiode (Johannessen, Christoffersen og Tufte, 2011). Datainnsamlingen i denne studien foregikk som sagt i totalt fem dager over tre uker.

I denne studien har jeg som sagt vært en del av et forskningsprosjekt, hvor studentene og veilederne har samarbeidet tett. Vi har jevnlig hatt møter, også for å se på datamaterialet sammen. Dette har ført til at flere, deriblant eksterne forskere, har sett på datamaterialet med ulike "briller", og gjennom å få tilbakemelding på min fortolkning har jeg fått støtte til å sortere ut subjektive opplevelser (Bae, 1996). Dette er et element som har vært med på å sikre kvaliteten i studien.

Studier kan validitetssikres ved *triangulering*, og en type triangulering er å samle inn datamateriale fra en kilde og sammenligne det med datamateriale fra en annen kilde (Hammersley og Atkinson, 1996). Jeg samlet først inn datamateriale ved å benytte videoobservasjon, og på et senere tidspunkt fikk forskningsdeltakerne komme med beskrivelser og kommentarer til videosekvensene de så. Dette ga meg mulighet til å sammenligne min fortolkning av videoobservasjon med pedagogenes fortolkning, og i tillegg øker dybden til beskrivelsen av datamaterialet (Hammersley og Atkinson, 1996). Dette er også med å sikre at jeg får beskrevet deltakerperspektivet, altså pedagogenes perspektiver og oppfatninger (Gudmundsdottir, 2011).

4. Å skape trygghet

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* står det at pedagogene skal tilrettelegge for at: “(...) hvert enkelt barns individualitet og behov for selvtillit kan skje i trygghet og innenfor fellesskapets normer og regler” (Utdanningsdirektoratet, 2015). Barnet skal altså få rom til å utvikle seg i trygge omgivelser. Trygghet er en sentral del av omsorg (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006), og i analysen av datamaterialet fant jeg ut at det å skape trygghet var et gjennomgående mønster i pedagogenes praksis. Jeg starter dette kapitlet med å presentere relevant teori om trygghet. Deretter illustrerer jeg dette mønsteret med empiri, før jeg til slutt analyserer og drøfter empirien i lys av teorien.

4.1 Trygghet

Bowlby omtales som tilknytningsteoriens far (Schibbye, 2002), og har vært sentral for å forstå blant annet relasjoner og barns behov (Bowlby, 2008). Han hevdet at det å knytte nære følelsesmessige bånd til andre var et grunnleggende behov for barnet, samtidig som trusselen om tap av tilknytning påvirker barnet gjennom hele livet. For barnet kan de voksne være en *trygg base* (Bowlby, 2008). Barnet kan forlate den trygge basen for å utforske omgivelsene, og returnere til basen og vite at det blir godt tatt i mot. Den voksne som barnet er tilknyttet til er barnets beskyttelse mot fare, som kan trøste barnet hvis det er trist eller berolige hvis det er skremt. Barnet kan få støtte fysisk og følelsesmessig, og sentralt i den voksnes rolle er å være tilgjengelig når barnet har behov for det og gripe inn når det er nødvendig. Etter hvert som barnet blir eldre beveger det seg lengre bort fra basen og for lengre tid av gangen. Trygghet er et viktig vilkår i barns oppvekst, men i barnets utvikling veksler det mellom trygghet og frustrasjon (Grandelius, 2000). Barnet utforsker og kontrollerer at tryggheten er sann og holdbar, og det betyr at det må være en overvekt av trygghet i forhold til frustrasjon. Barnet må oppleve kontroll over sin situasjon og forstå sin tilværelse som noenlunde forutsigbar, og ved å fjerne det som oppleves som truende så opplever barnet i større grad å ha kontroll (Eide og Eide, 2006). For barnet handler omsorg om pedagogens evne til å skape trygghet, og pedagogene må vise stabilitet og forutsigbarhet (Askland, 2011). I dette ligger blant annet å vite hvilke reaksjoner det får fra pedagogen når det søker kontakt, slik at barnet får en følelsesmessig trygg base (Bowlby, 2008). Om situasjonen er trygg kan relasjonen til pedagogen og de rundt utvikles.

Når barnet får vokse opp, utvikle seg og utforske i det som oppleves som en trygg tilværelse, så innebærer dette at de føler at kjærlighet og omsorg fra voksne er beskyttende (Van Manen, 1993). Barnet har behov for en trygg og sikker grunn, samtidig som det på den andre side kan ha behov for frihet og dristighet. Barnet behøver at voksne viser at de bryr seg om det og viser det omsorg og nærhet, samt støtter det gjennom å vise at barnet kan stole på den voksne. Trygghet og risiko er to motstridende prinsipper, og den voksne må hele tiden reflektere over sine handlinger overfor barn. Barnet trenger å oppleve kontroll for at det skal bli drevet mot større frihet (Van Manen, 1993). Pedagogen utøver omsorg for barnet når han eller hun klarer å uttrykke og tolke barnets behov i ulike situasjoner (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006). Pedagogen må ut i fra barnets behov vise nærhet og varme, og at barnet kan føle tillit, trygghet og stabilitet. Omsorgsrelasjonen skal bære preg av anerkjennelse og barnet skal få føle støtte.

Pedagogen må kunne sette seg inn i barnets perspektiv og ha kunnskap om hvilke omsorgsbehov det enkelte barn har. Som nevnt så framtrer vekstbehovene når mangelbehovene er tilfredsstilt, og for å få tilfredsstilt vekstbehovene så må barnet få oppgaver som det kan mestre. Pedagogen viser omsorg for barnet ved å legge til rette for mestring og utvikling (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006). Mennesker har behov for å føle seg kompetente, både fra sitt eget ståsted og andres. Barnet må få en følelse av å høre til og bli sett i situasjonen, og alle har mulighet til å påvirke situasjonen (Askland, 2011). At barnet skal få føle mestring, både av egen kropp og verden rundt, er et viktig prinsipp som kjennetegner mediert læring (Askland, 2011). Gode relasjoner er viktig for omsorg, og pedagogen skal styrke barnets tro på seg selv og følelse av tilhørighet i fellesskapet (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006).

Et barns selvbilde handler om det bildet det har av seg selv, og består av selvtillit og selvfølelse (Juul og Jensen, 2003). Selvtilliten handler om ytre ting og styrkes av ros (Pape, 2013). Det kreves ikke en nær relasjon når en voksen roser barnet med å si: "Så flink du er til å tegne", men den voksne må ha relasjonskompetanse for at selvfølelsen skal vokse. Barnets selvfølelse er: "knyttet til opplevelsen av den man er som menneske", og styrkes når den voksne er anerkjennende (Pape, 2013, s. 83). Den voksne må vise at han eller hun bryr seg om barnet, og i det inkluderende miljøet må barnet bli anerkjent som et likeverdig individ. De voksne i barnehagen bør ha kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for det enkelte barns utvikling sosialt, og arbeide for at alle barn skal være en del av fellesskapet. Gjennom å støtte barnet i samspillet kan man gi det et godt selvbilde. Gode erfaringer fra samspillet kan føre til

utvikling av tillit både til seg selv og de rundt, mens dårlige erfaringer derimot kan utvikle mistillit (Pape, 2013). De voksnes humør, innstilling, tilstedeværelse og oppmerksomhet påvirker det sosiale miljøet i barnehagen, i tillegg til god kommunikasjon og nære relasjoner (Fagerli, Lillemyr og Søbstad, 2011).

4.2 Å skape trygghet

I videomaterialet har jeg funnet flere eksempler der hvor pedagogene forsøker å skape trygge situasjoner for barn, noe som uttrykkes både verbalt og non-verbalt. I det følgende presenteres et eksempel fra videomaterialet der Andreas forsøkte å skape trygghet for en jente, etterfulgt av hans begrunnelse på valg han gjorde i den konkrete situasjonen og refleksjoner rundt trygge relasjoner generelt.

4.2.1 Forutsigbarhet for barnet

Ida er ei jente på fem år med spesielle behov som alltid har en voksen sammen med seg i barnehagen, og i følgende utdrag er det spesialpedagogen Randi som har ansvar for henne. Andreas skal passe på Ida litt mens Randi gjør noe annet, så Randi leier Ida bort til Andreas som sitter sammen med noen andre barn som spiser. Ida kikker ned mot gulvet og gnir seg i øynene før Andreas løfter henne opp på fanget. Han holder rundt henne og bøyer hodet sitt fram inntil Idas hode mens han snakker. Etter at spisepausen er ferdig skal de ha samlingsstund i kroken, der de synger sanger etter barnas ønske.

VID-01 – *Deltakere: Ida (barn), Randi (pedagog) og Andreas (pedagog).*

- | | |
|-------------|--|
| (1) Randi | Værra sammen med en Andreas litte granne |
| (2) Andreas | ((Løfter opp Ida og tar henne på fanget sitt og holder rundt henne)) Etterpå ska vi inn i kroken å spill litt sanga: Ida |
| (3) Andreas | Tenk ut en sang du har lyst te å spill da ((klapper Ida forsiktig på magen)) så må du rekk opp hånda når vi spør etterpå |
| (4) Ida | ((Rekker opp hånda)) |
| (5) Andreas | Så ska du få velg (.) så ska æ (.) ska æ spør dæ |
| (6) Andreas | Vente te vi kjæm i kroken ((tar tak i armen Ida rekker opp)) så kjæm æ te å spør ((klapper Ida forsiktig på låret)) (.) DA kan du rekk opp hånda (.) Veit du hvilken sang du vil ha eller? |
| (7) Ida | (2) Bæ bæ lille lam |

(8) Andreas

Bæ bæ lille lam ja (.) da må du husk på å si det ((klapper Ida forsiktig på magen og låret, før han legger armene sine rundt henne))

Omtrent fire minutter ut i samlingsstunda sier Andreas til alle barna at de som vil foreslå en sang kan rekke opp hånda. Ida sitter mellom beina til pedagogen Thea, men bøyer seg fremover med armene i bakken og trekker føttene fram og tilbake. Thea spør om ikke Ida har en sang hun har lyst til å synge, og Ida setter seg straks opp og rekker opp hånda. Hun sier ikke noe og lener seg tilbake mot Thea. Andreas sier: “Bæ bæ lille lam, Ida?” når Ida blir forstyrret av et annet barn som sender en lekebrannhjelme til Thea. Andreas sier at han tror at barna på småbarn også kan denne sangen, og spør et barn fra småbarnsavdelingen om hun kan sangen. Deretter begynner de å synge.

4.2.2 Forberedelse som en ressurs for mestring

I intervjuet kommer det fram at de voksnes behandling av Ida er basert på vurderinger som er tatt i samarbeid med ulike instanser, og for Ida er det viktig å forberede henne på hva som skal skje i ulike situasjoner:

INT-01: Her e det rett og slett måten vi har blitt enig om [med] forskjellige instansa om kordan vi jobbe med hu her (...) Om at vi ska forbered a veldig på at det e ting som skjer (2) og på en måte (.) ja: (2) så da: rett og slett prøv å forbered a på ka som ska skje i den samlingsstunda (.) og rett og slett for at hu ska hevd sæ i samlingsstunda (.) at hu ska på en måte rekk opp hånda og tørs å si det som hu har lyst te å si.

Andreas fokuserer på det som kommer i samlingsstunda skal være forutsigbart for Ida, og at hun skal tørre å rekke opp hånda og si det hun ønsker. I videosekvensen løfter Andreas Ida opp på fanget, og bøyer seg og klemmer hodet sitt inntil hennes som en klem. Han sier følgende om den fysiske nærheten han gir Ida:

INT-02: De:t e rett og slett for tryggheten hennes sin del (.) rett og slett (2) for hu: hu treng veldig my voksenkontakt (2) og ja (.) og da e det veldig my enklar å snakk med a (.) når du har a tett innte dæ (.) e:h for da føle a sæ trygg (2) rett og slett

Andreas reflekterer over hvordan han tror sin relasjon til barnet har betydning for barnet, og sier at det er tidkrevende å bygge en trygg voksen-barn-relasjon:

INT-03: Det har jo kjæmpebetydning, har det jo (2). Det har jo tatt lang tid å få den relasjon, men no e dæm kjempetrygg på mæ. Og ja, og ja. Dæm glæde sæ te å sjå mæ og på en måte dæm e vældig, enkelte e vældig sånn (.) dæm vil vær nær og sånne ting. Og (3) ja, æ bli jo glad i derre ongan, og dæm bli jo glad i oss og, føle æ. Ja, så det (.) ja, det har vældig stor betydning. Trur æ.

4.3 Å se barnet som subjekt

Dialogen mellom Andreas og Ida viser hvordan Andreas starter med å ta jenta fysisk nær seg før han tar initiativ til en samtale. Han begynner å fortelle henne om hva som skal skje når de om en liten stund skal ha samlingsstund (rad 2). Dette kan ses på som at Andreas forsøker å skape en trygg og forutsigbar situasjon for Ida. Samlingsstund kan være en sårbar situasjon for jenta, så Andreas forbereder henne på situasjonen som skal komme slik at stunden i samlingskroken skal oppleves trygg. Han forbereder henne på å allerede nå tenke hvilken sang hun vil de skal synge, og veileder henne i hva hun skal gjøre i samlingsstunda (3). Ida rekker deretter opp hånda (4), og Andreas forklarer henne at det er i samlingsstunda hun skal rekke opp hånda, og at da skal hun få svare (5, 6). Ved å sørge for forutsigbarhet i situasjoner Ida møter, skaper han rammer som hun kan utvikle seg innenfor. Andreas forklarer jenta hvilke reaksjoner hun vil møte når hun rekker opp hånda og ønsker seg sang, altså at da skal hun få svare (5, 6). Andreas legger til rette for en trygg base der deres relasjon og jentas relasjon til andre kan utvikles (Bowlby, 2008). Andreas tilpasser aktiviteten med å forberede Ida slik at hun har forutsetninger for å mestre situasjonen som snart kommer, noe som kan forstås i lys av Vygotskys nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). På den måten legger han til rette for at Ida, til tross for sin tilbakeholdenhet og behov for forberedelse, kan tre tydeligere fram i samspillet i kroken. Andreas' tilrettelegging gir Ida mulighet til selv å aktivt bidra til at hun blir inkludert i fellesskapet.

Ida kommuniserer på en tilbakeholden måte med lite ord og lite non-verbal kommunikasjon, noe som gir en ensidighet i kommunikasjonen. Fram til hun sier "Bæ bæ lille lam" (7) svarer hun ikke verbalt på noen av Andreas utsagn. Fjernheten i væremåten hennes kan tolkes som om hun er litt usikker eller distansert fra virkeligheten, men hun viser at hun lytter når hun rekker opp hånda umiddelbart Andreas har sagt at hun skal rekke opp hånda i samlingskroken (3, 4). Andreas forsikrer henne flere ganger om at han skal spørre henne. Ved å spørre om hun vet hvilken sang hun skal velge (6) kan han diskre kontrollere om jenta lytter og forstår det han sier, til tross for at han foreløpig ikke har greid å dra henne inn i samtalen verbalt. Ida tar

verbalt del i samtalen ved å si: “Bæ bæ lille lam” (7), og hun kan oppleve at pedagogen er interessert i og bryr seg om hva hun ønsker og føle at hun er et medvirkende subjekt.

Idas tilbakeholdenhet fører til at det gjennom hele dialogen er Andreas som må ta initiativ. I samlingsstunden noen minutter senere er det Thea som må ta initiativ til å få Ida til å medvirke i fellesskapet. Dette gjør hun ved å spørre Ida om hun har et sangønske, og påminnelsen får Ida til å rekke opp hånda. Hun sier ikke hvilken sang hun vil synge, så Andreas støtter henne ved å foreslå sangen hun ønsket seg før samlingsstunda. Til tross for Idas manglende initiativ, blir hun støttet til å rekke opp hånda og delta i fellesskapet ut i fra sine forutsetninger. Hun får delta som en likeverdig deltaker i fellesskapet, og kanskje har hun fått oppleve at hun har bidratt i samlingsstunda. Andreas anerkjenner Idas rett til egne tanker og følelser, noe som er i tråd med det Bae (2014) kaller å møte *barn som subjekt*. Gjennom å tilrettelegge for Idas deltakelse i fellesskapet formidler Andreas at også Ida har noe å bidra med i fellesskapet, så han møter henne som et *human being*. I intervjuet sier Andreas at han vil at Ida skal hevde seg i samlingsstunda (INT-01). Han ønsker altså at Ida skal oppleve positive erfaringer i samspillet, noe som kan gi henne et godt selvbilde og utvikle tilliten hun har til seg selv og andre (Pape, 2013). Positive mestringserfaringer kan føre til at jenta i lignende situasjoner i framtida opplever situasjonen litt tryggere, får mindre behov for assistanse og etter hvert kan føle seg så trygg at hun tørr å komme med ytringer i samspill med andre på eget initiativ. Dette er i tråd med det Hundeide (2003) kaller *gradert støtte*, som jeg kommer nærmere inn på i neste kapittel. Samtidig har Andreas vist jenta tillit ved å tilrettelegge for en trygg situasjon og støttet henne når hun rakk opp hånda i samlingsstunda.

Gjennom hele klippet holder Andreas rundt Ida, og gjentatte ganger stryker og klapper han henne forsiktig på magen og på låret. I tillegg bøyer han hodet sitt inntil hennes. Jeg tolker den fysiske kontakten han utøver som en måte å skape trygghet og uttrykke omsorg. Han gir jenta den nærheten og kontakten som hun trenger, og hun kan føle at hun blir tatt vare på og passet på. Andreas vier sin fulle oppmerksomhet til Ida. Verbalt skaper han en trygg situasjon gjennom å fortelle hva som skal skje og forsikre henne om at hun kan ha tillit til at han skal velge henne om hun rekker opp hånda. Kroppslig uttrykker han trygghet ved å vise nærhet, klappe, stryke og holde rundt Ida. Det er samsvar mellom det talte ord og det han uttrykker med kroppskontakt og nærhet, og Andreas' væremåte kan ses som en måte å skape trygghet og uttrykke omsorg på. I intervjuet bekrefter Andreas at den fysiske nærheten handler om jentas trygghet, fordi hun trenger mye voksenkontakt og føler seg trygg når hun er tett inntil den voksne (INT-02). Han sier også at det er lettere å snakke med henne når hun er nær. Dette

kan ses i lys av Bowlbys teori om den voksne som en trygg base for barnet (Bowlby, 2008). Andreas dekker Idas grunnleggende behov for følelsesmessige bånd, og ved å skape trygghet for jenta kan hun konsentrere seg om det Andreas sier. For Ida er et grunnleggende element når det kommer til trygghet det å få nærhet fra voksne, så Andreas tilfredsstillende Idas behov ved å holde rundt henne og stryke henne. Andreas viser en empatisk evne når han klarer å leve seg inn i Idas situasjon. Den fysiske nærheten utøves i respekt og forståelse for jenta, og omsorgen blir praktisert ved å gi Ida det hun trenger og som er positivt for henne. Andreas begrunner sine handlinger med at han har kjennskap til Ida, og dette uttrykker han gjennom å snakke om hennes behov for voksenkontakt (INT-02). Dette er erfaringer som han har gjort seg blant annet ved å bli kjent med Ida, samt en felles beslutning blant de ulike personene som jobber med jenta. Andreas følger opp det personalet har blitt enige om, noe som bidrar til at det pedagogiske miljøet blir en trygg base (Bowlby, 2008). Han viser en bevissthet om Ida sine behov, noe som er en viktig del av den psykiske omsorgen (Bae, 2014). Måten han støtter Ida på har ikke bare betydning for at hun skal få en god opplevelse i samlingsstunda, men også for hennes læring og utvikling på lang sikt. Han unngår å objektivisere jenta, men møter henne heller som et subjekt med rettigheter til å uttrykke seg.

Andreas sier i intervjuet at han tror at hans relasjon til det enkelte barn har stor betydning for barnet, og at det har tatt lang tid å bygge opp "kjempetrygge" relasjoner til barna (INT-03). Han forteller også at noen barn vil ha nærhet, og at han er glad i barna og at han føler at de er glad i de voksne også. Andreas reflekterer over den kjærligheten og omsorgen som er mellom pedagog og barn, og virker ikke å ta en god relasjon som en selvfølge. Han setter av god tid. Ida er et av de barna som vil ha nærhet, og for henne skaper han trygghet ved å vise tillit, nærhet, skape forutsigbarhet og tilrettelegge for gode samspillserfaringer og mestring. For Ida er gode relasjoner til de voksne av avgjørende betydning for at hun skal føle tilhørighet, for de voksne er trygge baser som skaper trygge og forutsigbare situasjoner hvor hun får rom til å utvikle seg (Bowlby, 2008).

5. Å uttrykke omsorg med kroppen

I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* legges det vekt på nærhet i den omsorgsfulle relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015). I analysen av datamaterialet fant jeg fysisk omsorg som et gjennomgående mønster i pedagogenes praksis. I dette kapitlet skal jeg presentere tre ulike måter som pedagogene viste fysisk omsorg på. Kapitlet starter med relevant teori, deretter presenteres eksempler fra observasjon og utdrag fra intervjuene. Til slutt analyseres og drøftes empirien i lys av teori.

5.1 Det gode blikk

Pedagoger må utvikle en kompetanse til å sanse og oppfatte hvordan det enkelte barn ønsker å bli møtt, og da må man bruke tid til å finne ut hvordan barnet har det (Tholin, 2003). Hvis man ikke greier å oppfatte barnets behov kan det skyldes eksempelvis at man ikke klarer å “lese” barnet og situasjonen eller at man ikke greier å fortolke det man ser på egnet måte. Pedagogen må vise innlevelse, altså lytte til og fokusere på det barnet meddeler, uten å være selektiv til det som blir sagt. Man må forsøke å forstå barnets virkelighet. Gjennom å aktivt lytte kan man vise interesse, nysgjerrighet og engasjement til barnet. Kroppsspråket har betydning for hvordan vi oppfatter hverandre, så pedagoger må være bevisst hva sitt kroppslige uttrykk signaliserer (Juul og Jensen, 2003). Små gester, nikking, kroppsholdning, øyekontakt og smil er eksempler på non-verbal kommunikasjon som kan være utslagsgivende for hvordan barnet tolker den voksne (Tholin, 2003). Man kan bruke den non-verbale kommunikasjonen til å underbygge anerkjennende holdninger. Stillhet, stemmeleie, lydrikk (“Oi!”, “Å?”) og sukking har også betydning for hvordan pedagoger blir oppfattet av barnet. I en artikkel om samspill mellom barn og voksne benytter Sandvik (1999) uttrykket “det gode blikk”. Det gode blikk innebærer å se uten fastlåste forestillinger, å lytte for å ta i mot det som skjer og å bruke hodet, hjertet og magen til å tolke det man ser.

Pedagog og barn kan lese hverandres blikk, og det er viktig at pedagoger er i stand til å lese barnets sinnsstemning ut i fra barnets ansikt (Van Manen, 1993). Da må pedagoger vende sin oppmerksomhet mot barnet, og tolke det uttrykket som vises i barnets ansikt. Samtidig må pedagoger være oppmerksom på at også barnet kan tolke den voksnes ansiktsuttrykk og blikk. Pedagogen kan komme i situasjoner der hvor barnets atferd utfordrer, og gjennom blikket avsløre sin irritasjon overfor dette barnet. Det bør være samsvar mellom den

pedagogiske intensjonen man har for barnet og det ansiktet uttrykker. Ansiktet og munnen kan motsi hverandre, og i følge Van Manen (1993) vil barnet da ofte stole mest på pedagogens blikk. Ved å ha øyekontakt gir man tilgang til seg selv, og øynene kan si ord som ikke blir sagt med munnen. Man har en direkte personkontakt med den andre, og kan vise en åpenhet og sårbarhet gjennom øyekontakt. Med øyekontakt kan man oppnå en bedre kontakt med den man samtaler med, og uttrykke den kjærligheten og omsorgen som behøves i en pedagogisk relasjon. Det kan være snakk om eksempelvis å gi barnet et oppmuntrende nikk, ha et imøtekommende ansikt eller å vise barnet et forståelsesfullt blikk.

Når et barns intensjoner og egne motiv er ulik fra noen andres intensjoner, interesser og motiver så kan det oppstå en konflikt, og når det skjer så får man kjennskap til hverandres ønsker og det er nødvendig å tilpasse seg hverandre (Askland, 2011). I konflikter kan man få en økt forståelse for hvilke normer, regler og verdier som gjelder i gruppa. I en konflikt forsøker man å formidle et budskap, og når det oppstår en konflikt må pedagogen spørre seg selv om han eller hun har forstått situasjonen riktig, og om partene deler den samme opplevelsen av situasjonen. Om atferden til barnet må korrigeres er det å lytte til barnets forklaring en hensiktsmessig måte å gjøre det på (Tholin, 2003). Den voksne og barnet må ha en gjensidig respekt for hverandres personlige integritet (Juul og Jensen, 2003). For at relasjonen skal være anerkjennende må man kunne lytte og for en kort stund gå inn i den andres opplevelsesverden (Bae og Waastad, 1992). Det handler om å anerkjenne barnets følelse og opplevelse som reell, og gi støtte og trøst etter barnets ønske og behov (Tholin, 2003). Når man jobber med barn så må man ha et relativt avklart forhold til seg selv. Selvavgrensning og selvrefleksivitet er sentrale begreper i den dialektiske relasjonsmodellen (Schibbye, 2002). Selvrefleksivitet handler om individets evne til å forholde seg til seg selv, å være sitt eget objekt og å observere seg selv. I den dialektiske relasjonsmodellen innebærer refleksivitet selvavgrensning. Selvavgrensning handler om å skille mellom opplevelser, synspunkter, oppfatninger eller representasjoner i eget selv og andres selv (Schibbye, 2002). Selvavgrensning er en prosess, der trykk fra indre følelser og emosjonell pågang i relasjoner fører til et stadig press på individet (Schibbye, 2002).

En dialektisk relasjonsforståelse gir mulighet til å se hvordan flere parter bidrar, samtidig som man får et komplekst og mangfoldig bilde av det som foregår i relasjonen (Bae, 2009). Bae (2009) har forsøkt å avdekke forskjeller mellom samspillprosesser når det kommer til kvalitet, og har skilt mellom *romslige og trange samspillmønstre*. I romslige samspillmønstre er den voksne lyttende og velvillig, og lar barnet få rom til å uttrykke seg. Den voksne

forsøker å forstå barnets opplevelser og perspektiv, og stiller oppklarende spørsmål om noe er uklart. Pedagog og barn er ikke fastlåste i sine roller, slik at både voksen og barn kan stille spørsmål. Hvis pedagogen misforstår, kan han eller hun hente seg inn igjen (Bae, 2009). I trange samspillsmønstre er den opplevelsesmessige stemningen “flatere” og fjernere, det vil si manglende uttrykksfullhet og ufokusert kommunikasjon, noe som fører til at barnet får mindre støtte til deltakelse i dialogen (Bae, 2009). I trange samspillsmønstre er rollene mer låste, og det er den voksne som tar initiativ og barna må tilpasse seg pedagogens spørsmål. Hvilke konsekvenser trange samspillsmønstre har for barna er individuelt, fordi noen barn har en robust samspillstil, mens andre er følsomme og sårbare.

5.2 Fysisk nærhet

Videomaterialet inneholder mange tilfeller der pedagogene, uttrykker omsorg gjennom fysisk kontakt. Den fysiske omsorgen uttrykkes på ulike måter i ulike situasjoner, noe jeg skal illustrere gjennom tre eksempler fra observasjonen. Etter hvert eksempel presenteres utdrag der pedagogene reflekterer over sin bruk av fysisk omsorg.

5.2.1 Å stryke barnet for å gjøre det trygt

Emilie på fire år sitter ved et bord sammen med flere andre barn. De leker med et dinosaurspill der man skal få en dinosaurfigur til å snurre rundt og “kjempe” mot andre spilleres dinosaurer. Det er ikke nok dinosaurer til alle, så barna må dele. Emilie har for øyeblikket en dinosaurfigur som hun holder på med, men Thomas vil også ha den og forsøker å ta den fra Emilie. Anne sier at han ikke skal dra den ut av hånda hennes, men heller bruke stemmen sin til å spørre. Emilie mener at hun kun har hatt den kort tid, men Anne sier at hun får prøve etterpå igjen. Emilie vil likevel ikke gi fra seg leken og sier at noen andre kan dele, og begynner å gråte når Anne bøyer hodet mot ansiktet hennes og sier at Emilie like gjerne kan dele hun også. Anne bærer en gråtende Emilie ut til naborommet og setter seg på en stol med henne i fanget. Anne gjentar flere ganger at Emilie må “puste litt”, og at hun skal fortelle henne noe når hun har roet seg ned litt. Fra da diskusjonen om dinosaurleken startet og til Anne og Emilie går tilbake til de andre går det i underkant av 4,5 minutter, og i følgende utdrag sitter de i naborommet for seg selv:

VID-02 – Deltakere: Emilie (barn) og Anne (pedagog).

- (1) Anne Du Emilie (.) puste litt puste litt (2) puste litt
(2) Emilie ((Hulker))
(3) Anne ((Setter seg i en stol med Emilie på fanget mot seg)) Ja når du er ferdig (.) når du e ferdig (.) puste litt (2) når du er ferdig så kan du snakke (2) når du har roet deg ned litt
(4) Emilie ((Hulker))
(5) Anne Puste litt så skal jeg fortelle deg noe ((åpner jakken til Emilie))
(6) Emilie ((Hulker))
(7) Anne Jeg skjønner (.) jeg skjønner at du blir lei deg
(8) Emilie ((Hulker))
(9) Anne Ja: men [du
(10) Emilie [Xxx ingen ((hulker mens hun snakker))
(11) Anne Men du (2) jeg skal fortelle deg noe når du har roet deg ned litt (2) puste litt
(12) Emilie ((Hulker))
(13) Anne Du det her går ikke Xxx Emilie
(14) Emilie ((Hulker mens hun drar opp glidelåsen på jakken igjen))
(15) Anne Har du roet deg ned litt? ((tørker bort tårene til Emilie)) så skal jeg fortelle deg noe
(16) Emilie ((Hulker))
(17) Emilie Men ((hulker)) han Thomas (.) han spurd itj xxx ((hulker))
(18) Anne Nei men du vet du (.) vet du (2) puste litt så snakker vi når du har roet deg ned litt
(19) Emilie ((Hulker)) Ha[n
(20) Anne [når du ikke er så lei deg ((stryker Emilie nedover armen))
(21) Emilie Han spurd ikke engang om å få den
(22) Anne Det gjorde han (.) jeg stod der men vet du (.) Emilie (2) lekene her på barnehagen (2) det er alle (.) alle sammen må få leke sammen med det
(23) Emilie ((Hulker))
(24) Anne Ikke sant?
(25) Emilie Men [han
(26) Anne [Ja (2) du ikke sant? ((tørker bort tårer hos Emilie))
(27) Emilie ((Mumler noe mens hun hulker))
(28) Anne Du vet du hva jeg hører ikke hva du sier for nå bruker du (.) nå bruker [du
(29) Emilie [Han heill på alltid å gjør slemme ting te mæ: ((hulker mens hun snakker))
(30) Anne Nei men vet du ((stopper å snakke og kikker nedover)) (2) det er jo ikke noe godt å høre

Videre fortsetter det med at Anne sier at alle må dele på tingene i barnehagen, og at når Emilie får beskjed om å dele så skal hun gjøre det. Hun forklarer at denne gangen var det Emilie som skulle dele, mens neste gang kanskje det er Erik eller Kristine som må dele. Emilie følger med på Annes forklaring og nikker bekreftende til det Anne sier.

Etter å ha sett klippet om Emilie som ikke vil dele på dinosaurleken, uttaler Anne at hun er usikker på om hun “gjorde det riktig” i denne situasjonen, men reflekterer over at hun er fornøyd med hvordan hun løste situasjonen. Anne synes det er lettere å snakke med barna når man tar dem ut av situasjonen, og hun sier at hun ikke tror Emilie hadde turt å si så mye som hun gjorde om denne dialogen hadde foregått med de andre barna i rundt. Anne sier følgende om den fysiske kontakten mellom henne og Emilie:

INT-04: Hun er jo (.) De fleste tar jeg i fanget. Men hun er jo (.) Hun trenger det. Altså nærheten, at man klapper på kinnet og stryker på kinnet. Da blir hun rolig. (...) Så det er litt forskjellig med barn, men hun krever det og da (.) eller behøver det.

I slutten av intervjuet snakker Anne om hva hun legger i en god relasjon:

INT-05: Dem skal (.) dem skal komme til deg dem skal føle seg trygg helt enkelt (1) e:h og at dem har (.) at man har respekt begge to for hverandre (.) e:h at jeg respekterer deg om du respekterer meg (1) e:h Jeg lytter til deg om du lytter til meg (.) ehm (1) det tror jeg er veldig viktig og utrolig utrolig mye kjærlighet tror jeg (1) jeg tror faktisk på det (.) at dem behøver det (.) at man at man skal være streng men at man (.) også skal være.. (.) man skal være veldig generøs med klemmer og kroppsberøring og sånn der (1) det tror jeg bygger mye ((nikker)) ja

5.2.2 Kiling som en ressurs for å komme i kontakt med barnet

Dette utdraget er tatt fra en annen situasjon der flere barn sitter rundt bordet og leker med dinosaurspillet. Tom, en litt beskjeden og tilbaketrukket gutt på fire år, står oppreist ved bordet og hviler armene på bordet mens han følger med på leken. Han står ved siden av Anne, som sitter med Mari på fanget.

VID-03 – Deltakere: Tom (barn) og Anne (pedagog).

- (1) Anne ((Kiler Tom på ryggen))
(2) Tom ((Smiler og snur seg mot Anne))
(3) Anne Hva du har gjort i helgen da?
(4) Tom ((Tar tak i hånda til Anne)) Vært på hytta
(5) Anne >Å< (.) har du gått på ski eller har du ((tar et bedre tak i hånda til Tom og stryker den mens hun snakker)) (.) hva du har gjort for noe? Xxx
(6) Tom Æ sykla
(7) Anne Sykla?
(8) Tom Mm
(9) Anne Mm (.) Xxx
(10) Tom ((Kiler Anne på halsen))
(11) Anne Xxx ((smiler og kiler Tom))
(12) Tom ((Vrir seg og smiler av kilingen))
(13) Anne Gikk det bra da?
(14) Tom Ja
(15) Anne Ja flott ((holder rundt hendene til Tom))

I intervjuet begrunner Anne sin væremåte når hun er sammen med Tom med at hun kjenner til gutten og hans behov, og at hun må “kile i gang” han:

INT-06: E:h (.) jeg har jo kjempegod kontakt med Tom (.) Han er (.) han og jeg har supergod kontakt og (.) men han er jo litt blyg. Så man må nesten leke inn han til det (.) at man tuller litt og så kan man prate (.) prate med han da (.) han er jo (.) han er også sånn der som (.) han er nesten litt for seigstartet når det gjelder det der at man nesten kan e:h (.) kile i gang han litt for mye (.) men akkurat det her nivået (.) det handler om e:h (.) jeg kjenner han (.) ja (.) det holder liksom da tror jeg (.) at man prater i gang han også er han fornøyd også er jeg fornøyd at han har tenkt over også

5.2.3 Å ta barneperspektivet

Lisa på fem år har fått i oppgave å dele ut kopper til barna før de skal spise mat. Emilie på fire år sitter ved bordet sammen med flere andre barn. Koppene har forskjellige farger, og Emilie sier flere ganger at hun vil ha rosa kopp. Petra, en annen pedagog som jobber i barnehagen, sitter også ved bordet sammen med barna. Andreas sitter på en stol rett bak Emilie.

VID-04 – *Deltakere: Lisa (barn), Emilie (barn), Petra (pedagog) og Andreas (pedagog).*

- (1) Lisa ((Deler ut en gul kopp til Emilie))
- (2) Emilie Æ vil ikke ha gul
- (3) Andreas ((Bøyer seg mot Emilie)) No fikk du gul (.) Enten så får du gul eller så får itj du nå kopp ((Bruker hendene sine til å forflytte Emilie på stolen slik at hun sitter ordentlig, og dytter stolen inntil bordet))
- (4) Emilie ((Begynner å gråte))
- (5) Andreas Nei
- (6) Petra Nei
- (7) Andreas ((Bøyer seg inntil Emilie og holder rundt armen hennes)) Veit du (.) hvis du ska sitt her (.) sånn går itj det an å hold på nei. Du får den koppen du får. (2) du får den koppen du får (.) Det er ikke nå å s[krik for
- (8) Petra [Emilie, vi har også gul. Sjå
- (9) Emilie ((Gråter))
- (10) Andreas Det va ingen som fikk velg sjøl. (2) Emilie (.) det e ingen ting å skrik for. For enten så får du den gule'n her (.) eller så får itj du nå kopp

Andreas forteller i intervjuet at Emilies reaksjon er gjenganger, og at de tidligere anerkjente den gråten som kom, men at han mener det er unødvendig å ta denne diskusjonen hver eneste gang:

INT-07: Eh ja (2) nei altså: det e på måte en gjenganger det der da (.) at hu e sta som et beist (2) så på en måte æ huske i starten liksom så mått vi (.) så va vi my på en måte litt “flinker” ((lager “gåseøyne” med hånda)) på en måte anerkjenn på en måte den gråten som kjæm da (...) Men på en måte etter hvert så e det på en måte heile tida (.) så tenke æ at e: (2) da treng itj man å ta den (.) ja no sjer æ at du e lei dæ og sånn og sånn og sånn men no e det sånn og sånn (.) å ta den diskusjon hver bidige gang (.) det føle æ hvertfall bli unødvendig (.) for hu veit akkurat kor landet ligg hænn hu prøve bare å (2) lur mæ litt

Andreas sier at det å sette seg tett inntil Emilie er noe som skjer naturlig:

INT-08: Æ driv itj å rope på a æ prøve på en måte å si det med en vanlig stemme på en måte (.) æ driv itj å rope te a (.) så: æ går no innte a og bare ja (2) ja det kjæm veldig naturlig egentlig

5.3 Å uttrykke omsorg gjennom fysisk kontakt

VID-02: I det første eksemplet er det en konflikt som oppstår blant barna som fører til at Anne tar initiativ til en samtale med Emilie. Hun bærer jenta ut i naborommet slik at de kan sitte for seg selv, og løfter henne opp på fanget med jentas fjes mot seg. Da får hun Emilie fysisk nær seg, og i tillegg får hun øyekontakt med jenta. Med øyekontakt får de mulighet til å tolke hverandres ansiktsuttrykk underveis, og de gir tilgang til seg selv ved å rette den fulle oppmerksomhet mot hverandre. Anne viser at hun har empati for jenta ved å si at hun skjønner at hun er lei seg (rad 7) og ser på henne med et forståelsesfullt blikk, så det er samsvar mellom det verbale og det ansiktsuttrykket Anne har. Dette kan skape trygghet og forutsigbarhet i den sårbare situasjonen jenta er i, og de oppnår en direkte personkontakt. Emilie kan tolke den voksnes blikk som at hun blir møtt med forståelse, slik at hun føler seg sett og hørt ut i fra sin opplevelsesverden.

Emilie gråter, mens Anne gjentar at hun skal “puste litt” (1, 3, 5). Anne lar Emilie få tid til å gråte og være lei seg en stund. Gråten blir tatt på alvor, fremfor avledninger om å gjøre noe annet. Trøst er en sentral del av det å utøve omsorg, og Anne går inn i et trøstelig forhold (Martinsen, 1996). Anne trøster Emilie ved å tørke bort tårene hennes (15, 26) og ved å stryke henne nedover armen (20). Annes lyttende og mottagelige væremåte kan tolkes som at hun forsøker å gå inn i barnets opplevelsesverden. Hun forsøker å være mottagelig for det som sies både verbalt og non-verbalt. Anne aksepterer jentas rett til sine følelser og opplevelser til tross for at hun kanskje ikke er enig, og forsøker å vise toleranse for Emilies væremåte ved å anerkjenne de følelsene som uttrykkes og den gråten som kommer. Barn har behov for å ha en trygg base (Bowlby, 2008), og jeg tolker det som at Anne forsøker å dekke jentas behov for å bli ivaretatt av en voksen som bryr seg om henne. Selv om jenta er trist og lei seg så skiller Anne hennes opplevelser og oppfatninger fra sine egne, altså greier hun å stå i mot presset og ha en avgrensede væremåte til situasjonen (Schibbye, 2002).

Etter at Emilie har fått gråte en stund sier Anne at “det her går ikke” (13), og hun setter dermed grenser for Emilie. Hun uttrykker seg tydelig i normalt stemmeleie, og viser også vennlighet og omsorg kroppslig gjennom eksempelvis å stryke Emilie nedover armen (20). Anne setter også grenser når Emilie påstår at Thomas ikke spurte om å få leken (21), ved å si at hun vet at han spurte fordi hun stod der selv (22). Her forsøker hun også å snu fokuset i samtalen mot å handle om at alle må dele på lekene. Anne signaliserer at hun vil ha bekreftelse på at Emilie henger med i samtalen, og sier: “Ikke sant?” (24, 26).

Når Emilie sier at Thomas pleier å være slem med henne (29) så sier Anne først: “Nei men vet du”, før hun plutselig stopper opp og kikker nedover (30). Deretter ser hun Emilie inn i øynene og sier: “Det er jo ikke noe godt å høre” (30). Det tolker jeg som at Anne først bedømmende forsøker å sette grenser for Emilies atferd, før hun innser at Emilies beskrivelse av Thomas’ oppførsel må tas på alvor. At hun vender blikket oppover igjen og kikker Emilie inn i øynene signaliserer en akseptasjon for Emilies rett til sine følelser. Ved å si at hun ikke synes det er godt å høre at noen er slem mot henne, så viser hun omsorgsfullt at hun bryr seg om hvordan Emilie har det og at hun tar henne på alvor. Anne uttrykker seg med en brå kommunikasjon, som hun endrer til og heller vise at hun lar seg bevege av Emilies ord og at hun er åpen, mottakende og forståelsesfull for jentas opplevelse.

Når Emilie har sluttet og gråte så forklarer Anne henne at alle må dele på lekene, også Emilie (22). Noen ganger er det Erik eller Kristine som må dele, mens denne gangen så var det Emilie, og hun må gjøre som hun får beskjed om. Emilie nikker bekreftende til Annes forklaring, og går til slutt tilbake til de andre barna igjen for å leke videre med dinosaurspillet. Anne har fungert som en veileder for at Emilie skal komme inn i leken igjen, og dermed bidratt til Emilies utvikling når det kommer til sosial samhandling med andre.

I intervjuet forteller Anne at Emilie trenger den nærheten som skapes når hun får sitte på fanget og blir strøket på kinnet, fordi hun blir rolig av den (INT-04). Anne har utviklet en kompetanse til å oppfatte hvordan Emilie ønsker å bli møtt, og dermed klarer hun å “lese” situasjonen som oppstår og løse konflikten på en egnet måte gjennom å ta del i Emilies opplevelsesverden og lytte til og vise toleranse for det hun forteller. Dette viser hun eksempelvis gjennom øyekontakt og kroppskontakt, og med det underbygger hun anerkjennende holdninger til Emilie.

VID-03: Det andre eksemplet starter med at Anne tar initiativ til samtalen ved å kile Tom på ryggen (1), og Tom bekrefter den non-verbale kommunikasjonen ved å snu seg mot henne og smile (2). I intervjuet sier Anne at Tom er litt blyg og at hun må “leke inn han” og “kile i gang han” (INT-06). Hun viser interesse for Tom sine opplevelser når hun spør hva han har gjort i helgen (3), og når han svarer at han har vært på hytta (4) så går hun videre med det og spør entusiastisk om hva han har gjort (5). Tom uttrykker seg med korte setninger i samtalen, og Anne støtter Tom i dialogen ved å komme med forslag og gjetninger om hva han gjorde på hytta (5).

Anne har i hele dialogen et konsentrert fokus på Tom, og tar tak i det Tom sier. Hun er åpen for det Tom har å komme med, og forsøker å møte hans tilbakeholdenhet og korte svar med støtte og interesse ved å diskre komme med forslag til aktiviteter. Samtidig kan det virke som at Anne ikke er komfortabel med stillhet og derfor utålmodig presser frem et svar hos Tom kjapt. Anne viser et romslig samspillsmønster ved å forsøke å forstå barnets opplevelser, stille oppklarende spørsmål (“Sykla?”) og lytte til gutten. Samtidig virker hun noe stresset med å få svar hos Tom. Når han sier at han har vært på hytta (4), spør Anne med en gang om han gått på ski (5). Dette kan føre til at hun “låser fast” Tom og at han får mindre rom til å uttrykke seg enn det som er hensiktsmessig. Hun “henter seg inn igjen” ved å spørre et mer åpent spørsmål: “Hva du har gjort for noe?” (5). Anne utfordres på å finne balansen mellom å gi tid og rom til Tom og benytte språklige kommentarer og spørsmål for å få han til å svare. Likevel tilpasser hun sin samspillstil til et tilbaketrukket og noe sårbart barn ved å benytte et positivt stemmeleie, lydrikk, øyekontakt, smil og kroppskontakt, slik at Tom kan føle seg trygg og komfortabel i samspillet med Anne.

Anne sier i intervjuet at hun har kjempegod kontakt med Tom (INT-06), og jeg tolker hennes interesse for gutten og kroppskontakten hun gir ham som et uttrykk på omsorg for Tom. Med en anerkjennende væremåte legger Anne til rette for at Tom skal føle seg hørt og sett, noe som skaper tilknytning og fellesskap mellom de to. Anne sørger for nærhet og en optimistisk grunntone i samtalen, noe som uttrykker hennes oppriktige varme og omsorg for barnet. Tom smiler til henne og tar i mot hendene hun strekker ut mens han svarer på spørsmålene hennes, noe som kan gi Anne en bekreftelse på at hennes initiativ til samhandling er blitt satt pris på. Dette viser den gode kontakten og den nære kjærligheten i relasjonen mellom pedagog og barn. Anne tilpasser sin væremåte ut i den kjennskapet hun har til Tom sine behov, altså ved å “kile i gang” gutten, vise interesse for hans opplevelser og gi han kroppslig nærhet. Hennes tilpasning overfor barnet og varmen hun utstråler i relasjonen kan tolkes som at Anne vet hva som er fremmede for akkurat Tom og at hun har en omsorgskompetanse.

VID-04: Det siste eksemplet starter med at Lisa deler ut kopper til barna, og at Emilie får en gul kopp (1). Emilie sier at hun ikke vil ha gul (2), og Andreas er kjapp med å lese situasjonen og si at hun fikk gul og sånn er det (3). I intervjuet sier han at denne situasjonen er en gjenganger (INT-07), noe som kan være grunnen til at han bryter inn i interaksjonen med et kontant og grensesettende utsagn (3). Han snakker i et tydelig stemmeleie uten å heve stemmen. Samtidig markerer han grenser ved å løfte Emilie ordentlig på plass på stolen og dytte stolen inntil bordet (3). Dette gir jenta lite rom for å komme med innspill. Emilie gråter

resten av samtalen, så kommunikasjonen bærer preg av en ensidighet. Andreas forklarer henne at dette ikke er noe å gråte for (7) og at de andre barna heller ikke fikk velge kopp (10). På den ene siden kan man si at det er et trangt samspillsmønster i dialogen fordi den voksne bryter inn i kommunikasjonen med sin definisjonsmakt, og gir barnet lite rom til å uttrykke seg. Samtidig har pedagogen en oppdragende rolle overfor barnet, og han skal oppdra barnet i forhold til barnets situasjon (Van Manen, 1993). Andreas har møtt lignende situasjoner med Emilie gjentatte ganger da hun er et barn som ofte kan gråte om hun ikke får viljen sin. Emilie har behov for grenser for å bli det som i barnehagens rammeplan kalles et verdifullt medlem av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hun må lære seg at hun ikke alltid kan få det som hun vil, noe Andreas forsøker å forklare henne ved å si at: “Det va ingen som fikk velg sjøl” (10). Andreas hjelper Emilie i samhandlingen med andre barn slik at hun støttes til å få til positive samhandlingsprosesser med andre.

Selv om Andreas tydelig setter grenser for jenta, så viser han henne en nærhet når han bøyer hodet inntil hennes og holder rundt henne (7). I intervjuet forklarer han at han sier det med “vanlig stemme” og at det faller ham naturlig å være inntil henne (INT-08). Da viser han på en omsorgsfull måte at han vil henne godt, og gjør situasjonen tryggere for jenta. Han kommer ned på Emilies nivå høydemessig, altså han snakker med henne i øyehøyde. Det gir han mulighet til å ha øyekontakt med henne, noe som kan føre til at han oppnår bedre kontakt med henne. I tillegg kan det at Andreas kommer ned på Emilies nivå tolkes som at han til en viss grad jevner ut den sterke maktposisjonen han har overfor jenta, og heller skaper en trygg og forutsigbar situasjon for henne. Da unngår han å misbruke den makten han har over henne. Ved å holde rundt henne kan han uttrykke den kjærligheten og omsorgen som Emilie har behov for. I tillegg kan det være at Andreas viser jenta øyekontakt og nærhet for å oppnå bedre kontakt med henne.

Jeg har nå analysert og drøftet tre ulike eksempler på hvordan pedagogene uttrykte omsorg gjennom fysisk kontakt. Det første utdraget er eksempel på en situasjon hvor barnet har behov for trøst, og pedagogen har jenta i fanget og stryker henne på kinnet og nedover armen. I intervjuet begrunnet Anne den fysiske kontakten med at hun har kjennskap til barnets behov, og at Emilie behøver den nærheten for å bli rolig. I det neste eksemplet tok Anne initiativ til kontakt ved å “kile i gang” Tom. Kilingen fungerte som en starter for å få i gang en samtale. Også her begrunnet pedagogen den fysiske kontakten med at hun har kjennskap til barnet. I den siste delen av intervjuet forteller Anne at hun vektlegger trygghet, gjensidig respekt og “utrolig mye kjærlighet” i en god relasjon (INT-05). Hun forteller også at barna trenger at

man er streng, men at man er: “veldig generøs med klemmer og kroppsberøring og sånn der”. I første og andre eksempel fra observasjonen i dette kapitlet kan man ut i fra min analyse og tolkning se de elementene som hun i intervjuet vektlegger i en god relasjon. I det siste eksemplet satte Andreas grenser for Emilie, og kom da ned på barnets øyehøyde. Han hadde henne tett inntil seg hele samtalen og holdt rundt henne, og begrunnet den fysiske kontakten med at det er noe som kommer naturlig. Han sa også at denne situasjonen var en gjenganger, så han satte tidlig grenser fordi han kjenner til hennes typiske handlingsmønster.

6. Å sette grenser

I følge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* skal barna utvikle seg til å bli verdifulle medlemmer av fellesskapet, og de skal bli i stand til å håndtere livet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Omsorgsarbeidere skal tilrettelegge for og ivareta den svake part, og “yte det beste for vår neste” (Tholin, 2003, s. 121). Trygghet og nærhet er sentrale deler ved omsorgen, men å yte sitt beste for barnet handler også om å sette grenser for barnet. I analysen av datamaterialet viste det seg at grensesetting er et gjennomgående mønster i pedagogenes praksis, så *å sette grenser* er derfor den siste kategorien i denne studien. I dette kapitlet starter jeg med å presentere relevant teori, før jeg illustrerer mønsteret med empiri. Til slutt vil jeg analysere og drøfte empirien i lys av teorien.

6.1 Grensesetting

Omsorg er en sentral del av oppdragelse fordi de voksne gjennom målrettet og verdibasert omsorg skal støtte barnet til å bli en verdifull samfunnsborger med et meningsfullt liv (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006). Pedagogen er en oppdrager, og i en pedagogisk situasjon må pedagogen/oppdrageren handle på en pedagogisk, oppdragende måte i forhold til barnets situasjon (Van Manen, 1993). I det Van Manen (1993) kaller for en *oppdragelsesorientert forståelse* understreker han behovet for kjennskap til barnet, og oppdragelsesorientert forståelse dreier seg om oppdragelsen av barnet. Pedagogen ønsker gjerne det beste for barnet, og det handler om å ta avgjørelser på barnets vegne ut i fra hva en mener er til det beste for at det enkelte barn skal bli ansvarlig og modent. Å tilrettelegge for barnets læring og utvikling er et viktig element i omsorgspraksis (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006). Barnet har behov for betydningsfulle voksne som gir dem god veiledning og nødvendig støtte i situasjoner der det behøves. Både for foreldrene og pedagogen gjelder det å finne balansen mellom å: “Stå barnet nært nok til å ønske det beste for det, og å stå langt nok unna barnet til å kunne se hva som er best for det” (Van Manen, 1993, s. 88). Van Manen (1993) uttrykker at for pedagogens vedkommende står han eller hun ofte langt nok unna til å kunne se objektivt på barnets sterke og svake sider, mens den største utfordringen kan være å føle nærheten som skaper et intellektuelt og følelsesmessig engasjement for de forutsetninger som barnet har.

Barnehagen er en arena hvor små barn skal medvirke og lære ansvarliggjørelse for sine valg og handlinger, og barnehagen har i oppgave å ruste barnet på framtida blant annet ved å støtte

dem til å bli selvstendige individer som opptrer på en ansvarlig måte for seg selv og andre (Glaser, 2013). Barnet skal bli i stand til å få til konstruktive samhandlingsmønstre med andre og være et medmenneske (Bae, 2014). Barnet skal utvikle sosial ansvarlighet, og skal vokse opp og forvandle seg fra et umyndig til myndig individ (Glaser, 2013). En slik oppdragelse krever at pedagogen selv er myndig og evner å være fremtidsrettet. Myndiggjøring handler om å bli i stand til å handle selv på en fornuftig måte, og i pedagogisk sammenheng må den voksne forholde seg til barnet som subjekt. En viktig del av å bli myndig er å lære at det følger et ansvar med de valgene en tar, og valgmulighetene barnet har kan – om de ikke er for mange – bidra til mestringsfølelse. Noen ganger må pedagogen ta valget for barnet (Bae, 2006). Pedagogen må vurdere barnets muligheter og begrensninger. Barnet trenger pedagoger som kan veilede og støtte i de valg og beslutninger som det møter på, og barnets utvikling skjer i det Glaser (2013) kaller for en *kvalifiserende og omsorgsgivende praksis*. Da må pedagogen yte omsorg og legge til rette for læring. Den voksne støtter barnets myndiggjøring ved å: “tilføre individet kunnskap slik at det kan frigjøre seg” (Glaser, 2013, s. 140). Om den voksne ikke ser på barnet som kompetent og likeverdig, blir det vanskelig å myndiggjøre barnet. Men man må likevel ikke glemme at barn er avhengige av andre, og en måte pedagogen kan støtte barnets utvikling på er gjennom det Hundeide (2003) kaller *gradert støtte*.

Læring skjer i samhandling med kompetente andre som veileder barnet (Vygotsky, 1978). En måte å utøve omsorg for barn på er når pedagogen veileder barnet (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006). Hundeide (2003) snakker om *ledet samspill* eller *gradert støtte* som den veiledningsprosessen som skjer i naturlige hverdagslige sammenhenger. Det kan være målrettede hverdagslige oppgaver som barnet gjennomfører ved hjelp av veiledning på en indirekte måte. Gradert støtte kan identifiseres ved hjelp av følgende komponenter:

1. Graden av assistanse er tilpasset barnets kompetansenivå.
 2. Graden av assistanse minsker jo mer barnets ferdighet øker.
 3. Graden av assistanse er regulert i forhold til oppgavens vanskelighetsgrad.
 4. Assistanse har preg av fint justerte og kompletterende svar på barnets handlinger.
 5. Det skjer en internalisering (eller “appropriering”), slik at de lærte prosedyrer etter hvert kan utføres av barnet på egen hånd.
 6. I svært mange tilfeller er læreren ikke oppmerksom på den uformelle pedagogiske aktiviteten han utfører i slike uformelle situasjoner.
- (Hundeide, 2003, s. 64).

Barnets utvikling skjer når det deltar i typiske hverdagsdiskurser og aktiviteter som gjentar seg, og oppdragelse skjer i samspillspraksisen mellom barn og voksne (Hundeide, 2003). Hundeide (2003) har delt inn i tre typer dialoger som beskriver hvordan man kan kommunisere med barn på en måte som fører til utvikling hos barnet. De tre dialogene er *den emosjonelle, den meningsskapende og utvidende og den regulerende og grensesettende*, hvor jeg skal gå nærmere inn på sistnevnte. Det er som oftest i situasjoner der hvor barnet må korrigeres eller justeres at omsorgsgiver kan benytte en regulerende og grensesettende dialog. Det kan her være snakk om å gi tilpasset støtte til barnet i en situasjon uten at man tar fra barnet initiativet, eksempelvis gjennom ledende kommentarer. Det kan også være snakk om å støtte barnet til å handle strategisk og reflektert, altså gi barnet *gradert støtte*. I tillegg handler denne dialogen om grensesetting, altså å regulere barnet fra å bryte sosiale normer. Grensesetting kan deles inn i positiv og negativ. *Negativ grensesetting* skjer vanligvis når barnet opptrer utagerende og trassig, og den negative oppmerksomhetssøkingen fører til at voksenpersonen regulerer atferden med kommandering og trusler. *Positiv grensesetting* skjer ved å forklare – med vennlighet og gjensidig respekt – barnet hvorfor noe ikke er tillatt.

6.2 Grensesetting gjennom veiledning

I videomaterialet har jeg funnet mange eksempler på episoder der pedagogene setter grenser. Dette gjelder i situasjoner i lek, mat, samlingsstund og skolestarterklubb, samt i garderoben slik som i eksemplet jeg presenterer under. I tillegg presenteres et utdrag fra intervjuet der Andreas reflekterer over det å sette grenser.

6.2.1 Å veilede barnet

Etter utetid har Lilly på fire år kledd av seg kjeledressen sin, lagt den på gulvet i garderoben og gått inn i fellesarealet hvor barna leker og spiser. Klippet starter med at Andreas går fra garderoben og inn i fellesarealet for å hente Lilly. Fra klippets start og til dressen er hengt på knaggen tar det 8 minutter.

VID-05 – *Deltakere: Lilly (barn) og Andreas (pedagog).*

- | | |
|-------------|--|
| (1) Andreas | LILLY (.) Trur du at du bærre kan hopp ut av dressen du uten å heng opp?
Trur du (.) trur du det? |
| (2) Lilly | Oi hehe |

6.2.2 Å gi barnet grenser å forholde seg til

Andreas reflekterer over at man ikke alltid er konsekvent med grensesettinga, men at det fungerte bra i denne situasjonen. Han sier at i denne situasjonen ble Lilly tvunget til å følge opp oppgaven, og at hun trenger mange repetisjoner med lignende situasjoner:

INT-09: Ja (.) Lilly ja (.) mm (2) ja nei hu utnytt aill mulig hjelp som kjæm te a (2) så her e det bare for oss å vær tålmodig (2) for hu ei lita nøtt å knekk hu der (.) men det funka veldig bra der da (.) gjør det (2) for hvis man har frøktelig dårlig tida så får a sikkert mer hjelp enn hu treng (...) E:h (2) men der vart a tvunge te å (.) å få det te (.) og hu treng bare masse sånne situasjona (.) så hu venne sæ te det (2) for ja (.) håpløs hu der ass hehe

Andreas sier følgende om å bygge gode relasjoner til hvert enkelt barn:

INT-10: Nei, det e rett og slett å (2) varsomt (1) på en måte tre inn i ka dæm heill på med. Prat litt med dæm og finn ut ka dæm syns e artig. Og ikke nå sånn grensesetting og sånn i starten, det må på en måte vær en gradvis prosess, ikke sant. (1) Sånn at dæm på en måte bli trygg på dæ først, det som alltid e viktigst. Så på en måte når den e te stede så kan man byinn å (2) kan man på en måte byinn å sætt grensa og sånne ting. Og det like dæm også, for dæm like å ha grensa å forhold sæ te. Og dæm som e mest sur på mæ av og te e også dæm som e mest glad i mæ. Sånn e det gjerne. (2) Kort fortalt.

Andreas tror det er viktig at barna har grenser å forholde seg til, og at grensesetting også er noe barna liker.

6.3 Å skape sammenheng mellom ord og handling

Klippet starter med at Andreas med en tydelighet og strenghet i stemmen irettesetter Lilly med å spørre om hun tror hun kan handle på den måten hun har gjort (rad 1). Lilly reagerer med å si “Oi” og le (2), noe som kan tyde på at hun tolker Andreas’ ytring som spøkefull fremfor alvorspreget. Andreas setter seg derfor ned slik at han kommer på samme høyde med Lilly, og forklarer henne at hun nesten hver dag slenger i fra seg dressen på gulvet (3). Mens Andreas snakker så begynner Lilly å gå mot garderoben, men han stopper henne med hånda. Dette kan tolkes som at han gjennom ikke-verbal kommunikasjon setter grenser for Lilly med å signalisere at hun skal høre ferdig det han har å si før hun kan gå. På denne måten får han oppmerksomheten hennes, slik at han sikrer at jenta får en forståelse for at handlingen er uakseptabel og hva hun skal gjøre når hun kommer til garderoben.

Handlingen Lilly skal gjøre er sammensatt. Skoene sitter fast i dressen, så Andreas veileder henne i at hun skal henge opp dressen sin og ta av skoene (3, 5). Denne instrueringen er en side ved mediert læring (Askland, 2011). Lilly svarer med “Jada” og “Ja” (4, 6), og Andreas understreker at det skal skje “med en gang”. Andreas benytter en regulerende og grensesettende dialog til å korrigere Lilly, og signaliserer med tydelighet i stemmen at denne atferden ikke er akseptabel. Gjennom verbal kommunikasjon uttrykker Andreas hvilke normer som gjelder. I intervjuet forklarer han at de voksne må være tålmodig overfor Lilly, fordi hun liker å utnytte all hjelp hun kan få (INT-09).

Lilly sier at hun ikke klarer å henge opp dressen (8), og Andreas vil se at hun prøver (9). Lilly insisterer på at hun ikke klarer det (10), men blir avbrutt av Andreas som tar fra henne ullbuksen hun holder i hendene slik at hun får hendene fri til å henge opp dressen (11). I tillegg sier han at han vil se at hun prøver. Når hun nok en gang sier at hun ikke klarer det (12), legger Andreas til at han skal hjelpe henne om hun ikke får det til, men at hun må prøve selv først. Dette kan tolkes som at Andreas er ute etter jentas initiativ. Andreas gir Lilly gradert støtte gjennom å tilpasse og regulere assistansen ut i fra barnets kompetansenivå og oppgavens vanskelighetsgrad (Hundeide, 2003)

Lilly insisterer fortsatt på at hun ikke får det til (14), og Andreas forklarer at han fortsatt ikke har sett henne prøve (15). Det blir altså en kamp mellom Andreas og Lilly om hvem som skal holde ut og hvem som skal gi etter. Lilly gir til slutt etter, og prøver (16). I intervjuet reflekterer han over at det kan være utfordrende å være konsekvent i grensesettinga når man har dårlig tid (INT-09). Hvis man ikke er konsekvent kan det føre til at barnet vet at det av og til slipper unna. Denne strategien, lært hjelpesløshet, kan det kan se ut som at Lilly benytter. Fra den første irettesettelsen og til dressen er hengt opp tar det 8 minutter, og det er sannsynlig å anta at dette er en tidstyv i hverdagen. Likevel holdt Andreas på sitt, slik at Lilly sannsynligvis til slutt fant ut at hun ikke kom noe videre før hun prøvde å henge opp dressen selv. Han tar seg tid på barnets premisser, og ved å sette seg ned å vente til Lilly har hengt opp dressen så lar han henne få tid til å bearbeide det han har forklart.

Ved å ikke gi etter Lillys forsøk på å unnsnippe en handling hun til stadighet forsøker å unngå, skaper Andreas en sammenheng mellom ord og handling. Han lar henne få erfaring med hva ordene betyr. Gjennom å tydeliggjøre hva som er uakseptabel handling (å slenge dressen på gulvet) og få henne til å prøve selv, har Andreas vist jenta hva forholdet mellom ord og handling i denne sammenhengen er. For at Lilly skal klare handlingen, viser han omsorg ved å

veilede henne i hva hun skal gjøre og ved å si at hun skal få hjelp om hun ikke klarer det, så fremt at hun prøver selv først. Fremfor å kommandere og komme med trusler, snakker Andreas til jenta med vennlighet og gjensidig respekt, noe som kjennetegner positiv grensesetting (Hundeide, 2003). Andreas tilrettelegger for at en internalisering skal skje, slik at Lilly kan utføre de lærte prosedyrene selv etter hvert (Hundeide, 2003).

Lilly henger til slutt opp dressen sin og går mot utgangen av garderoben (17). Andreas sier navnet hennes, og spør hva det var hun sa hun ikke fikk til (18). Dette kan ses på som at han bevisstgjør henne om hva hun faktisk klarte, selv om hun sa hun ikke klarte det. Han ga Lilly en oppgave som var innenfor hennes nærmeste utviklingszone, og la dermed opp til en situasjon hvor Lilly kunne få en positiv mestringserfaring. Jenta har fått utnyttet sitt potensial gjennom at han har satt grenser for at hun skal mestre aktiviteten selv. Lilly ville ikke fått denne erfaringen hvis Andreas hadde hengt opp dressen for henne. Heller har han gitt jenta tilpasset støtte uten å ta fra henne initiativet, noe som kjennetegner den regulerende dialogen (Hundeide, 2003). Lilly brukte Andreas som et medium for å utvikle sin læring, noe som kalles mediert læring (Askland, 2011). Etterpå gir Andreas jenta ros: “No klart du det ja. Bra”. Som vi så i kapittel 4 om trygghet, så styrkes selvtilliten av ros.

Å få Lilly til å henge opp dressen er ikke bare et gode for de rundt, men også for jenta selv. Hun skal læres opp til å bli et sosialt ansvarlig og myndig individ (Glaser, 2013), og det å gjøre noe positivt for et annet individ er å praktisere omsorg. Andreas gjør noe positivt for Lilly ved å støtte hennes utvikling til å bli sosialt ansvarlig og myndig. Han forsøker å lære henne til å ta ansvar for sine handlinger slik at hun i fremtiden kan ta fornuftige valg. Andreas vurderte at oppgaven var innenfor Lillys kompetansenivå, og la til rette for at jenta kunne utvikle seg ved hjelp av veiledning og støtte i en omsorgsgivende praksis (Glaser, 2013). Den kunnskapen Andreas forsøkte å tilføre Lilly skal støtte henne til å i fremtiden *selv* ta det fornuftige valg som å henge opp jakken, og på den måten støtter Andreas Lilly til å frigjøre seg og bli myndig.

Relasjoner er et sentralt element i omsorgspraksis (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006), og i intervjuet sier Andreas at når han bygger gode relasjoner til barna så prater han først litt med barna og finner ut hva de synes er artig (INT-10). Det er i tråd med Schibbyes forståelse av begrepet anerkjennelse (Schibbye, 1988). Interesse er en væremåte som inngår i anerkjennelse, og er viktig for at barnet skal føle seg hørt, forstått og bekreftet. Han sier at barna først må bli trygg på en, og deretter kan man begynne å sette grenser. Dette stemmer

godt med Bowlbys teori om trygg base (Bowlby, 2008). Andreas reflekterer over at barn trenger å ha grenser å forholde seg til, og at det faktisk er noe de liker. Forutsigbarhet er en viktig del av trygghet (Skaalvik og Skaalvik, 2013), og grenser skaper forutsigbarhet og stabilitet for barna. Omsorg handler om at pedagogen skal ivareta barnet på best mulig måte (Bratterud, Emilsen og Lillemyr, 2006), og i mange tilfeller er det å sette grenser det beste for barnet.

7. Avsluttende kommentarer

I denne studien ønsket jeg å studere hva pedagoger gjør for å opprettholde omsorg i relasjoner til barn, og hvilke tanker pedagogene har om sin egen praksis. Min hensikt med denne todelt problemstillingen var å få en dypere forståelse av hva som skjer i samspillet mellom pedagog og barn. For å besvare problemstillingen ble videoobservasjon gjennomført over totalt fem dager. To pedagoger ble filmet, noe som ga meg mulighet til å se ulike aspekter ved omsorgsutøvelse. Etter gjennomgang og transkribering av datamaterialet, gjennomførte jeg i samarbeid med forskningsgruppa mi et intervju av hver av pedagogene. I intervjuet ble pedagogene vist korte videosekvenser av seg selv, og de fikk reflektere rundt sin egen praksis.

Analyseprosessen bestod i hovedsak av å gjentatte ganger lese gjennom transkripsjonene fra observasjon og intervju, og finne mønster ved å se etter sammenhenger og kjennetegn i de utvalgte sekvensene. Å streke under stikkord med ulike farger var nyttig for å finne mønster i datamaterialet. Jeg kom frem til tre kjennetegn som karakteriserer hva pedagogene gjør for å opprettholde omsorg i relasjonen til barna. Det å skape trygghet for barna var et grunnleggende element i pedagogenes praksis, og ble det første kjennetegnet: “Å skape trygghet”. I intervjuene formidlet pedagogene at de er opptatt av at barna skal føle seg trygge med dem, noe de tilrettela for på ulike måter, eksempelvis gjennom å støtte barna til deltakelse i fellesskapet. En annen måte å skape trygghet på var å uttrykke omsorg ved nærhet, noe som ble til kjennetegnet: “Å uttrykke omsorg med kroppen”. I dette kapittelet viste jeg tre ulike måter å uttrykke fysisk omsorg på. Det var å klappe og stryke barnet for å få det til å føle seg trygt i en trøstesituasjon, å “kile i gang” et barn som er beskjedent som initiativ til å få kontakt, og til sist å sette seg ned i barnets øyehøyde når pedagogen skal kommunisere med barnet. Omsorgsgiveren skal “yte det beste for vår neste” (Tholin, 2003, s. 121), og det innebærer å gjøre barnet i stand til håndtere livet og gjøre det til et verdifullt medlem av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2015). I enkelte situasjoner er det behov for å sette grenser for barnet, noe som var et gjennomgående mønster i datamaterialet. “Å sette grenser” ble det siste kjennetegnet på pedagogenes utøvelse av omsorg i relasjonen til barn. Et fellestrekk for alle kjennetegnene var at pedagogene begrunnet sine handlinger ut i fra at de kjente barnet og dets behov, noe som er i tråd med Rammeplanens føring om at pedagogene skal: “(...) støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I lys av teori konkluderer jeg med at det å ivareta barnets behov for trygghet er det grunnleggende elementet i alle kategoriene jeg kom fram til, og at det dermed kan ses på som en rød tråd i denne studien. Kjennetegnene ved pedagogenes praksis gjenspeiler et syn på barnet som et likeverdig subjekt med rett til sin egen opplevelsesverden. Dette er i tråd med hvordan begrepet anerkjennelse forstås innenfor dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye, 2002).

I de tre kategoriene jeg har kommet fram til har pedagogene lagt til rette for at barna ut fra sine forutsetninger skal få oppleve mestring, føle trygghet og utvikle seg til å bli ansvarlige, myndige deltakere av fellesskapet. Pedagogene reflekterte om betydningen deres relasjon til barna har å si for det enkelte barn. Andreas uttalte at: “Æ bli jo glad i derre ongan, og dæm bli jo glad i oss og” (INT-03), mens Anne sa at hun trodde det var viktig med: “Utrolig mye kjærlighet” (INT-05). Disse to utsagnene illustrerer den innstillingen pedagogene har til barna, og jeg konkluderer med at det handler om å “yte det beste for vår neste” (Tholin, 2003, s. 121).

I denne studien fulgte jeg to pedagoger over totalt fem dager. Om jeg hadde tilbragt lengre tid i forskningsfeltet kunne det ha styrket studien. De tre kategoriene som jeg har kommet fram til er det som kjennetegner Anne og Andreas sin praksis, og ved å studere andre barnehager og andre pedagoger kunne man fått andre forskningsresultater. I denne studien har jeg rettet oppmerksomheten mot pedagogenes stemmer, men det hadde også vært interessant med en studie hvor man hadde fått med barnas opplevelse av omsorgsrelasjonen. Jeg håper at denne studien kan bidra til å bevisstgjøre for pedagoger hvordan de opptrer i den pedagogiske relasjonen, slik at de kan reflektere over og forbedre egen praksis.

Referanser

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn. Innføring i førskolelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. og Waastad, J. E. (1992). Erkjennelse og anerkjennelse – en introduksjon. I: B. Bae & J. E. Waastad (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse – perspektiv på relasjoner* (s. 9-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I: B. Bae & J. E. Waastad (red.), *Erkjennelse og anerkjennelse – perspektiv på relasjoner* (s. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. I: *Barn* nr. 1. s. 9–28.
- Bae, B. (2014). *Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 22. februar 2015 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noenkonskvenser.html?id=440489>
- Bowlby, J. (2008). *A Secure Base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Bratterud, Å., Emilsen, K. og Lillemyr, O. F. (2006). *Menn og omsorg – i familie og profesjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, I. og Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Eide, H. og Eide, T. (2006). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fagerli, O., Lillemyr, O. F. og Søbstad, F. (2011). *Hva er førskolepedagogikk? En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: En studie av de voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Bergen: Universitetet.
- Glaser, V. (2013). Ansvarliggjøring og myndiggjøring av barnet – i et dannelsingsperspektiv. I: K. Steinsholt og M. Øksnes (red.), *Danning i barnehagen : Perspektiver og muligheter* (s. 134-149). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oversatt av T. M. Anderssen og A. Sjøbu. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M. (2010). Reproducing or constructing? Some questions about transcription in social research. *Qualitative Research*, 10 (5), 553-569.
- Hjordemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Hoveid, M. H., Hoveid, H., og Mogliacci, R. (2014). *A Framework for Interpretation of Meaningful Action in Teaching and Learning*. Paper, presentert på ECER, European Educational research Association, Porto 2. sept. 2014.
- Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P. A. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrerende fag*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Juul, J. og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.

- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I: T. A. Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 9-24). Oslo: Unipub.
- Knoblauch, H. (2012). Videography: Focused Ethnography and Video Analysis. I: H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab og H.-G. Soeffner (eds.), *Video Analysis: Methodology and Methods* (s. 69-84). Frankfurt: Peter Lang.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom : statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU, Det historisk-filosofiske fakultet / Norsk senter for barneforskning, Historisk institutt. (Nr. 20 i Skriftserie fra Historisk institutt).
- Lovdata (2015). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet 22.02.15 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2
- Luff, P. og Heat, C. (2012). Some 'technical challenges' of video analysis: social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Qualitative Research*, 12 (3), 255-279.
- Martinsen, K. (1996): *Fenomenologi og omsorg: tre dialoger*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pape, K. (2013). *Jakten på den gode barndom. Lekende og inkluderende miljøer i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Pink, S. og Morgan, J. (2013). Short-term Ethnography: Intense Routes to knowing. *Symbolic interaction*, 36 (3), 351-361.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røkenes, O. H. og Hansen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (1999). Det gode blikk! I: T. Alvestad (red.), *Utfordringer og muligheter i barnehagen* (s. 41-48). Oslo: Pedagogisk Forum.

- Schibbye, A.-L. L. (1988). *Familien: tvang og mulighet – om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse: I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skaalvik E. M. og Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – En relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther og J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen: en utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 27.03.15 fra:
http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Oversatt av K. M. Thorbjørnsen. Nordås: Caspar Forlag og Kursvirksomhet a/s.
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadel, C. (2005). *Motivasjon og læring i skolen*. Flekkefjord: Seek a/s.

Vedlegg 1: Transkripsjonsnøkkel

Symbol	Meaning
?	Inquiring intonation
=	Contiguous utterances
:	Prolongation of preceding vowel
[...]	Lines left out
(2)	Pause 2 seconds
(.)	Pause shorter than 0.2 second
Xxx	Something was said but the transcriber could not discern its content.
Wo[rd	The bracket indicates the onset of overlapping speech.
<u>Word</u>	Underlined means stressed word (or part of it).
WORD	Loud speech
((laughing))	Comments made by the researcher
>Word<	Embeds faster speech than surrounding speech
Hehe	Laughter

Vedlegg 2: Oversikt over datamaterialet

I dette vedlegget gis en kort beskrivelse av datamaterialet i denne studien. Alt datamaterialet blir ikke brukt i selve forskningsrapporten, men denne oversikten kan illustrere viktige aspekter i denne studien.

Videobservasjon

Alle videoopptakene ble filmet mellom klokka 08:00 og 15:00 på følgende dager:

Uke 7	Torsdag 12.02.15
	Fredag 13.02.15
Uke 8	Mandag 16.02.15
	Tirsdag 17.02.15
Uke 9	Tirsdag 24.02.15

Vi filmet alle aktivitetene som pågikk i løpet av dagen (garderobe, lek, mat, samlingsstund, skolestarterklubb og ute). Vi hadde tilgang til to kameraer, hvor et kamera fulgte en pedagog og det andre et barn i løpet av den dagen. Pedagogene avgjorde hvem av de som skulle bli filmet, samt rådførte oss i hvilke barn som var hensiktsmessige å filme. Det varierte fra dag til dag hvem som ble filmet. Pedagogene som vi observerte var Anne (23 år) og Andreas (32 år), og i de sekvensene som jeg har valgt ut har jeg fokus på følgende barn: Ida (5 år), Emilie (4 år), Tom (4 år) og Lilly (4 år). Det er også andre pedagoger og barn som deltar i mindre grad i de utvalgte sekvensene. Alle navnene er fiktive. Videobservasjonen ga omtrent 35 timer råmateriale, og i intervjuet viste vi fram 13 klipp av Andreas og ni klipp av Anne. De utvalgte videosekvensene var på totalt 13 minutter og 17 sekunder for Andreas og 9 minutter og 17 sekunder for Anne. Dette ga henholdsvis ti og ni sider transkribert tekst.

Videsekvensene fra observasjon har fått navnene VID-01, VID-02, VID-03 og så videre, hvor VID står for video(observasjon). Nummeret representerer den rekkefølgen sekvensen er presentert i teksten, og ikke den rekkefølgen som sekvensene hendte i det virkelige liv. I det følgende kommer en kort beskrivelse av hva som skjer i de videosekvensene som jeg har presentert i denne forskningsrapporten:

- VID-01** **Andreas og Ida:** I denne videosekvensen sitter Ida på fem år på fanget til Andreas. De skal like etter ha samlingsstund hvor de synger sanger som barna rekker opp hånda og ønsker seg. Andreas forbereder Ida ved å forklare hva som skal skje, og forsøker å få henne til å hevde seg i samlingsstunda ved å tenke ut hvilken sang hun vil syngre allerede nå. Han har jenta tett inntil seg mens han snakker, og stryker henne.
- VID-02** **Emilie vil ikke dele:** En rekke barn sitter rundt et bord og leker med et dinosaurspill hvor barna må dele på dinosaurene. Emilie på fire år synes at noen andre barn kan dele leken, for hun har hatt leken så kort tid. Anne sier at

hun får leken igjen etterpå. Emilie begynner å gråte, og Anne tar henne med seg til naborommet for å snakke. Hun stryker henne og tørker bort tårene hennes for å få henne trygg og rolig, før hun forklarer at alle barna må dele på lekene, også Emilie.

VID-03 **Hva Tom har gjort i helga:** Barna står rundt et bord og leker med dinosaurspillet, og Tom på fire år står bøyd forover mot bordet. Anne kiler han for å få kontakt med han, og spør hva han har gjort i helga. Mens samtalen pågår kiler de hverandre og holder hender.

VID-04 **Emilie vil ha rosa kopp:** Barna skal spise, og Lisa har fått i oppgave å dele ut fargekopper til barna. Emilie på fire år uttrykker flere ganger at hun vil ha rosa kopp, men når Lisa skal gi henne kopp får hun gul. Hun begynner å gråte, og Andreas bøyer seg ned til hennes øyehøyde og sier at hun får ta den koppen hun får.

VID-05 **Lilly henger ikke opp dressen:** Lilly på fire år har slengt fra seg kjeledressen sin på gulvet etter utetida, og Andreas går inn i fellesarealet for å snakke med henne. Han setter seg ned og sier at dette er noe som skjer hver dag, og at nå må hun gå og henge opp dressen. Jenta går i garderoben, men gjentar flere ganger at hun ikke får det til. Andreas sier at hun må prøve først selv før han hjelper henne.

Refleksjonsnotat

De tre dagene jeg observerte, benyttet jeg refleksjonsnotater hvor jeg etter endt dag skrev ned umiddelbare tanker og mulige mønstre som jeg hadde sett. Jeg noterte også hvordan jeg opplevde å filme i barnehagen, samt tidspunkt for situasjoner og episoder som jeg fant interessante. Refleksjonsnotatene er ikke brukt i selve forskningsrapporten, men var et nyttig verktøy i analyseprosessen. Nedenfor har jeg i korthet sammenfattet hva refleksjonsnotatene handlet om. REF er forkortelse for refleksjonsnotat, og tallet bak er datoen notatet ble skrevet.

REF-120215 Dette refleksjonsnotatet omhandler først filminga. Barna er vant til å ha kamera rundt seg, så inne virket de relativt uforstyrret av filmingen. Ute fungerte derimot filmingen dårlig, da barna var mest opptatt av å hoppe foran kamera for å bli filmet hele tiden. De fikk lov til det. Ellers var det utfordrende å finne gode vinkler å filme fra, men det ble bedre når man ble vant til rommene og stedene, og fant ut hva som fungerte. Pedagogen Andreas virket relativt avslappet til å bli filmet. Refleksjonsnotatet omhandler også en del situasjoner jeg fant interessant, deriblant episoden med Lilly som ikke henger opp kjeledressen sin, og her noterte jeg ordene grensesetting, veileder og barnets nivå i marginen. Jeg fant det også interessant hvordan Andreas ufarliggjorde situasjonen når barna skrev feil/speilvendte tall i skolestarterklubben, for eksempel ved å si: “Æ sjer at det e et sjuttall,

men egentlig skrives det sånn ((viser))” og “Helt riktig, men speilvendt som vi kalle det”.

REF-160215 I dette refleksjonsnotatet står det at barna begynner å bli mer vant til kameraet, men at barnet jeg filmet la igjen og mistet mikrofonen til stadighet, og jeg vurderte det til at han kanskje ikke ville bli filmet likevel. Jeg byttet derfor til å filme et annet barn. Ellers hadde vi litt utfordringer med kamera da filmingen pågikk en stund med tomt batteri i mikrofonen.

REF-170215 I dette notatet har jeg skrevet at Andreas tar seg tid til å veilede barna gjennom oppgaver. Han gjør ikke oppgaven for dem, men gir dem rom til å klare det selv. En annen episode som jeg fant interessant var når en gutt på fire år forsøker å skrive navnet sitt, og stolt viser fram noen “kruseduller”. Andreas skriver guttens navn ved siden av, men poengterer at også gutten har skrevet navnet sitt, bare på en annen måte. Han sier ikke at gutten har skrevet feil, og utnytter denne anledningen til å skape en mestringsituasjon når barnet har interesse for skriving. I dette notatet har jeg også notert meg tidspunkt for episoden der Emilie ikke får rosa kopp og begynner å gråte, og notert ordet grensesetting i marginen. I notatet står det også om situasjonen hvor Ida skal velge sang i samlingsstunda, og her har jeg notert ordene trygghet, inkludering og mestring i marginen.

Intervju

Fredag 6. mars i uke 10 gjennomførte forskningsgruppa i fellesskap to intervjuer, et med Andreas og et med Anne. Intervjueneutdragene kaller jeg for INT-01, INT-02, INT-03 og så videre, hvor INT står for intervju og nummeret bakerst er rekkefølgen det kommer i teksten. Det vil si at det ikke nødvendigvis har sammenheng med hvilken rekkefølge utsagnene er sagt i det faktiske intervjuet.

Etter at pedagogene hadde gitt tykke beskrivelser av videosekvensene, stilte vi noen generelle spørsmål om voksen-barn-relasjonen. Disse ble stilt sist i intervjuet for å ikke påvirke pedagogenes beskrivelser:

- **Hva legger du i en god relasjon?**
- **På hvilken måte tror du din relasjon til barnet har betydning for barnet?**
- **Hvordan bør man jobbe for å sikre seg at alle har en god barnehagehverdag?**
- **Hvordan bygger du gode relasjoner til hvert enkelt barn?**

Intervjuene ble filmet slik at vi kunne konsentrere oss om å lytte. Intervjuet med Andreas varte i 41 minutter og 34 sekunder og intervjuet med Anne varte i 29 minutter og 36 sekunder, noe som ga henholdsvis tolv og ti sider med transkribert tekst.

Vedlegg 3: Eksempel på analyse av datamaterialet 1

Som en del av analyseprosessen noterte jeg stikkord mens jeg leste gjennom transkripsjonene fra observasjon og intervju. Dette sammenfattet jeg i en tabell, før jeg streket under ord av lignende betydning og fant sammenhenger mellom stikkord fra observasjon og intervju. Dette er et eksempel på hvordan jeg analyserte datamaterialet.

Andreas		
Klipp	Observasjon	Intervju
Andreas og Ida	<ul style="list-style-type: none"> Nærhet, fysisk omsorg Forberede Inkludere Ida i fellesskapet Trygghet Forutsigbarhet 	<ul style="list-style-type: none"> Kjennskap til barnet Avtale mellom de voksne Forberede Mestring Inkludere Fysisk omsorg Trygghet
Emilie vil ha rosa kopp	<ul style="list-style-type: none"> Grensesetting Nærhet 	<ul style="list-style-type: none"> Før: Anerkjennelse gråten Nå: Grensesetting Oppdragelse Sosial kompetanse Nærhet, fysisk omsorg
Lilly henger ikke opp dressen	<ul style="list-style-type: none"> Får henne til å prøve Tålmodighet Grensesetting Oppdragelse Bevisstgjøring Ros Nærhet, barnets nivå 	<ul style="list-style-type: none"> Tålmodighet Kan gi etter ved dårlig tid Tvunget til å få det til Komme ned på hennes nivå (setter seg ned). Nærvær, Barnets opplevelsesverden

Anne		
Klipp	Observasjon	Intervju
Emilie vil ikke dele	<ul style="list-style-type: none"> Grensesetting Oppdragelse Sosial kompetanse Tar Emilie bort fra situasjonen Roer Emilie ned for snakking Fysisk, nærhet, kroppskontakt Anerkjennelse, empati Forståelse Anne: Emilies opplevelse av situasjonen Tar til seg det Emilie sier Lager eksempler for Emilie som hun har forutsetning for å forstå 	<ul style="list-style-type: none"> Ta ut av situasjonen Roe ned Trygghet → Gjorde situasjonen trygg for Emilie Fysisk omsorg Kjennskap til Emilie Anerkjenner Emilies følelse/opplevelse som reell.
Hva Tom har gjort i helga	<ul style="list-style-type: none"> Nærhet, fysisk berøring, kroppskontakt Interesse for Tom 	<ul style="list-style-type: none"> Kroppskontakt Interesse Sosial trening God kontakt med Tom Kjennskap til barnet

Vedlegg 4: Eksempel på analyse av datamaterialet 2

Etter å ha streket under med farger og funnet sammenhenger mellom stikkordene, sammenfattet jeg dette på et eget ark:

<ul style="list-style-type: none">- Ros	<ul style="list-style-type: none">- Lek	<ul style="list-style-type: none">- Kjennskap til barnet
<ul style="list-style-type: none">- Trygghet- Tillit (gi og få)- Avtale- Ansvarliggjøre- Forberede- Inkludere/inkludering- Forutsigbarhet	<ul style="list-style-type: none">- Humor- Ironi- Ler sammen- Ha det moro sammen- Tulle sammen- Skape positive øyeblikk (humor)	<ul style="list-style-type: none">- Anerkjennelse- Empati- Bekreftelse- Interesse- Lytte- Forståelse- Vise at hun ser han
<ul style="list-style-type: none">- Fysisk omsorg- Fysisk nærhet- Kroppskontakt- Nærhet- Fysisk berøring- Klemmer og kroppskontakt- Trøst og kjærlighet	<ul style="list-style-type: none">- Grensesetting- Oppdragelse- Sosial kompetanse- Tvunget til å få det til- Får henne til å prøve- Nå: Mer konsekvent- Sosial trening	<ul style="list-style-type: none">- Lager eksempler som barnet har forutsetning for å forstå- Forklarer hvorfor det er slik- Teknisk de voksne prøver ut- Glad hun ikke gikk- Sier ikke at det er feil- Får prøve på nytt- Nærmeste utviklingszone- Kan gå etter ved dårlig tid- Begrepslæring
<ul style="list-style-type: none">- Barnets opplevelsesverden- Deltar på barnets premisser- Ta del i barnets opplevelsesverden- Fantasi- Barnets nivå- Komme ned på hennes nivå- La barn være barn- Er med på leken- Barnets opplevelse av situasjonen- Tar til seg det barnet sier		

Vedlegg 5: Informert samtykke



Pedagogisk institutt

Pål Aarsand

Professor

Marit Hoveid

Førsteamanuensis

NTNU

Pedagogisk Institutt

7491 Trondheim

Digitale verktøy og sosialt samspill i barnehagen

I samarbeid med [REDACTED] har en forskergruppe ved pedagogisk institutt på NTNU satt i gang et prosjekt med fokus på barns bruk av digitale verktøy/medier for å få kunnskap om hva barn lærer ved bruk av disse verktøyene, hva som skjer med barnehagens praksis, og hvordan det sosiale samspillet mellom barn samt samspillet mellom voksne og barn i barnehagen ser ut når.

Hva gjør vi?

Helt enkelt, vi filmer barnegrupper under en uke i barnehagen. Vi er i første omgang interessert i å se nærmere på de situasjoner hvor barn bruker digitale verktøy slik som Ipad, Smartboard og digitale kameraer. Vi kommer til å studere disse innspillingene, hva de sier og gjør når de bruker disse mediene. Vi er ikke interessert i enkeltbarn men i det sosiale samspillet.

Håndtering av videoinnspillingene

Videoinnspillingene kommer bare til å brukes i forskning og i undervisning. Bruker vi bilder eller film i publikasjoner og presentasjoner kommer vi til å aidentifisere de personene som er med, det vil si at ingen skal kunne se hvem som er med på bilde eller film. Når vi skriver eller snakker om deltagerne kommer vi til å bruke andre navn enn de opprinnelige. Videoopptak og utskrifter behandles og oppbevares slik at ingen utenfor prosjektet får tilgang til disse.

Fortsatt informasjon til deltagerne

Om du er interessert i å se hvordan vi har brukt opptakene der ditt barn er med kan du kontakte oss. Da vil vi gi deg informasjon om hva og hvordan vi har publisert fra studien

Frivillighet

Deltagelse i studien er frivillig og du og ditt barn kan når som helst og uten forklaring trekke dere fra studien.

Ansvarlig

Professor Pål Aarsand er sammen med Marit Hoveid hovedansvarlig for prosjektet. Har dere spørsmål angående prosjektet er dere velkommen til å kontakte oss via mail eller telefon.

Med hilsen Pål Aarsand & Marit Hoveid

Digitale verktøy og sosialt samspill i barnehagen

Samtykke foresatt

Jeg er innforstått med prosjektets mål og gir herved tillatelse til at forskningsteamet

kan filme

ikke kan filme

Sted

Dato

Navn: