

# BACHELOROPPGAVE

## Ser du meg?

Av

Kandidatnummer: 1

Heidi Borge

Førskolelærerutdanningen  
PE 3-312  
mai, 2012



## Innholdsoversikt

Ser du meg? .....	3
1.0 Innledning.....	3
1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema .....	3
1.2 Problemstillingen.....	3
1.3 Avgrensninger av problemstillingen og definisjon av begrep .....	3
2.0 Metode .....	4
2.1 Observasjon .....	5
2.1.1 Video som verktøy.....	6
2.2 Intervjupersonen .....	6
2.3 Halvstrukturert intervju.....	7
2.3.1 Utarbeidelsen av intervjusamtale .....	7
2.3.2 Gjennomføring av det halvstrukturerte intervjuet .....	7
2.4 Transkribering og analyse.....	8
2.5 Etske overveielser.....	9
2.6 Utvalg.....	10
3.0 Teori.....	10
3.1 De livsviktige følelsene – affekter .....	10
3.1.1 Glede .....	11
3.1.2 Redsel over til bedrøvelse .....	12
3.1.3 Forbauselse.....	13
3.2 Se og høre barnas affektsuttrykk .....	13
3.2.1 Tone seg inn på barnets affektsuttrykk.....	14
3.2.2 Speiling .....	15
4.0 Teoretiske svar som er relatert til problemstillingen .....	15
5.0 Presentasjon av det empiriske materialet .....	16
5.1 Observasjon nr.1. Glede .....	16

5.2	Observasjon nr. 2. Redsel til bedrøvelse .....	18
6.0	Drøfting.....	19
6.1	Glede.....	19
6.2	Forbauselse til redsel og bedrøvelse .....	23
7.0	Sammenfatning .....	27
7.1	Reliabilitet og validitet i undersøkelsen .....	29
7.2	Veien videre.....	30
	Referanser .....	32

# Ser du meg?

## 1.0 Innledning

”Jeg former uttrykket i mitt ansikt

så nøyaktig som mulig,

alt etter uttrykket i hans.

Så venter jeg for å se hvilke tanker

eller følelser som oppstår i hjerte eller sinn.” Det stjalne brev (Edgar Allan Poe i Lyne, 1991, s. 48).

Jeg vil sette dette diktet inn i en kontekst som kan handle om samspillet mellom barn og primær- og/eller sekundæromsorgspersoner. Siden små barn nå tilbringer så stor del av barndommen sin i institusjoner, vil de være svært avhengige av hvordan sekundæromsorgspersonene ser og hører dem. Små barns ansiktsuttrykk formidler noe om hvordan de opplever og føler seg. De “venter på” å få respons på “det følte” fra de voksne. Dette diktet var med å motivere meg til å prøve å lære mer om særlig små barns uttrykksmåte siden de ikke har tilegnet seg verbalspråket ved barnehagestart.

## 1.1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

Gjennom mine praksisperioder som førskolelærerstudent har jeg registrert at små barn kommuniserer mye gjennom ansiktsuttrykk og at de naturlig nok har begrensninger i å uttrykke seg gjennom språket. I rammeplanen for barnehagen står det følgende: ”De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdning, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk” (KD, 2011, s. 18: 1:5). I dette sitatet var det de *andre følelsesmessige uttrykk* som fanget interessen min, men i utgangspunktet hadde jeg lite forkunnskaper om dette temaet. Dette gjorde at jeg ville finne mer ut om hvordan små barn uttrykker sine følelser ved å bruke begrepet affektsuttrykk. Og hvordan kunnskap om dette kan gi bedre bevissthet om kommunikasjon med små barn i barnehage. På bakgrunn av dette ønsket jeg å få bedre forståelse for hvordan og hvorfor pedagoger helst bør respondere på småbarns affektsuttrykk.

## 1.2 Problemstillingen

Jeg kom frem til følgende problemstilling: **Hvordan og hvorfor bør pedagoger respondere på 1 ½ åringene sine affektuttrykk slik at de blir sett og hørt?**

## 1.3 Avgrensninger av problemstillingen og definisjon av begrep

Det å se og høre barn handler i korte trekk om å se barns behov, følelser, motiver. Vi må lytte og prøve å leve oss inn i hvordan dette spesielle barnet forstår livet. Det innebærer at vi klarer å setter

oss inn i barneperspektivet (Öhman, 2007). Vi må oppfatte deres intensjoner, forstå den nonverbale kommunikasjonen, være lydhøre for barnas følelser, bruke hele sanseregisteret i møtet, og tone seg inn på deres følelser (Stern, 2003). Jeg var usikker på om det var *kan* eller *bør* som egnet seg best i problemstillingen. Jeg kom frem til at *bør* var bedre egnet enn *kan* i denne forbindelsen grunnet at små barn *bør* få respons på det affektsuttrykket som formidles. Jeg tror at en stor del av hverdagen i barnehagen vil by på utfordringer når det gjelder å respondere på de yngste barnas affektsuttrykk. "Affekter er kroppslige, men opplevelsen av affektene finnes i bevisstheten. Affektene er like for alle og utgjør i følge affektteorien det biologiske grunnlaget for følelsene" (Brodin & Hylander, 2004, s. 19). Affektsuttrykkene har hvert sitt kroppslige uttrykk og sin egen mimikk. Det vil si at ansiktsuttrykket forandrer seg ved hjelp av 30 forskjellige muskler i ansiktet. For å uttrykke affektene er det et samspill mellom de ulike musklene. For eksempel om øyene er åpne, lukket eller munnen trekker seg oppover eller nedover (Brodin & Hylander, 2004).

Før hovedundersøkelsen bestemte jeg meg for å se etter affektene skam, glede, forbauselse både positive og negative ved å benytte meg av videoobservasjon. Jeg ble for fokusert på de affektene, så underveis ble det gjort endringer. Jeg valgte istedenfor å se hvilket materiale jeg fikk inn. Jeg innhentet et større materiale med affektsuttrykk, men jeg vil fordype meg i affektene *glede* og *forbauselse til redsel og bedrøvelse*. Grunnen til at valget falt på de to grunnleggende affektene var barnas tydelige ansiktsuttrykk, og svarene jeg fikk i intervjusamtale med pedagogen.

## 2.0 Metode

Jeg ønsket altså ikke bare å finne noen svar på "*bør*" i problemstillingen ved å lese om fenomenet, men også bruke noe empiri for å kunne ha kontakt med det praktiske barnehagelivet. Dette ville kunne for eksempel gi meg litt mer innblikk i muligheter og utfordringer knyttet til problemstillingen. Jeg har benyttet meg av metodene observasjon og intervju. Jeg filmet affektsuttrykkene til barna og hadde samtale med intervjuperson som deltok i filmsekvensene etterpå. På den måten fikk jeg knyttet det intervjupersonen sa i tråd med observasjonene.

Metode er i følge Vilhelm Aubert i Dalland (2007, s. 83) "en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener det formålet, hører med i arsenalet av metoder". Metode skal hjelpe, å anskaffe og etterprøve kunnskap slik at oppgaven blir løst på en god måte. I tillegg er metode avgjørende for å finne gode data og belyse problemstillingen på en faglig, men interessant måte (Dalland 2007). Vi skiller mellom to ulike metoder, kvantitativt- og kvalitativt orientert metode. I hovedsak går skillet ut på hvordan vi velger å samle inn relevant data til arbeidet. *De kvantitative metodene* handler mye om tall, prosenter og

andeler, altså målbare enheter. Målet blir å forme informasjonen som hentes inn, slik at man videre kan bruke dette til å foreta forskjellige regneoperasjoner. *De kvalitative metodene* har fokus på å få frem mening og opplevelse som ikke kan tallfestes eller måles. På denne måten går en mer i dybden og får frem stoffet i en helhetlig sammenheng(Dalland, 2007). Jeg valgte kvalitativ metode, fordi min tilnærming til å finne svar på problemstillingen var blant annet å utdype eksempel knyttet til det jeg ville undersøke.

Kvalitativ orientert metode kan for eksempel være; kvalitativt forskningsintervju, som er å få tak på livssituasjonen til intervjupersonen. En annen metode som blir nyttet er kvalitativ observasjon, den som observerer vil forsøke å få en helhetsforståelse, av relasjoner og samspill mellom menneskene. Observasjon er også prosessorientert, det vil si at den er opptatt av utviklingsprosessen, for å få dybde og forståelse for det som studeres og hvor individene befinner seg(Dalland, 2007).

## 2.1 Observasjon

”Observasjon er systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, istedenfor indirekte gjennom beretning fra andre” (Vedeler, 2000, s. 9). For å finne ut hva som ligger bak observasjonene må en reflektere og finne betydningen av den informasjonen som er innhentet. Dette gjøres ved å ordne og fortolke materialet som er mottatt (Vedeler, 2000). Det finnes forskjellige observasjonsmetoder som for eksempel strukturert og ustrukturert observasjon. Jeg har benyttet meg av strukturert observasjon som krevde en større grad av planlegging enn ustrukturert observasjon (Dalland, 2007). Jeg hadde som utgangspunkt å observere affektsuttrykkene skam, glede, forbauselse både positive og negative i av og på kledning, samlingsstund og måltid, men nye valg ble gjort underveis. Jeg ble for fokusert på de affektene noe som gjorde at jeg gikk meg blind på de varierte uttrykkene barna viste. Derfor bestemte jeg meg underveis for å ikke se etter utvalgte affekter, men se på det materiale jeg fikk. Intervjupersonen var til stede i observasjonene, det var på bakgrunn av de erfaringene jeg gjorde i pilotundersøkelsen. Intervjupersonen kunne lettere sette seg inn i situasjonene og reflektere over hvordan situasjonene ble håndtert og eventuelt burde blitt håndtert.

Jeg syntes det var litt skummelt å velge observasjon som metode med videofilming som verktøy siden det var første gang jeg benyttet meg av videofilming. Det ble en ny måte for meg å innhente empiri. Jeg valgte å prøve ut denne metoden for å bli tryggere på meg selv i observatørrollen. Det kan være krevende å være observatør fordi vi skal ved å bruke sansene våre betrakte andre mennesker og situasjoner som forekommer (Dalland, 2007). Jeg prøvde å være observatør, men samtidig være deltager(Vedeler, 2000). Jeg tok ikke direkte del i situasjonene, men sto på utsiden å filmet det som oppsto. Den deltagende rollen var å ikke usynliggjøre meg, men ta i mot barn med et

åpent blikk om de henvendte seg til meg. Utfordringen var å ikke ødelegge det empiriske materiale fordi under pilotundersøkelsen henvendte barna seg til meg i de situasjonene jeg filmet dem.

### 2.1.1 Video som verktøy

”Videobeskrivelse er en registrering og fastholdelse av fysisk rom og tid, som muliggjør en detaljerig analyse av kommunikasjon som forløb, helhet og proces- og ikke minst en slagfærdig dokumentation” (Alrø & Dirckinck- Holmfeld, 1997, s. 59). Forhåndsavklaringer, viser til punkt(2.5). Jeg valgte video som et verktøy for å lettere kunne få med meg detaljene i kroppsspråk, mimikk, affektsuttrykk og ikke minst lyder barna brukte. Ved å bruke denne observasjonsmetoden kunne jeg gå i dybden av affektsuttrykkene barna viste og hvordan kroppsspråket forsterket affektsuttrykkene. Det var enkelt å spore opp affektsuttrykkene til de barna jeg observerte fordi de viste tydelige ansiktsuttrykk og brukte høye lyder som forsterket affektene.

I pilotundersøkelsen erfarte jeg at kamera ikke burde monteres opp, men være i bevegelse noe Harelv i Alrø og Dirckinck – Holmfeld (1997) kaller personlig notatblokk. Da ville jeg komme nærmere inn på detaljene i uttrykkene barna formidlet. Hadde det vært montert opp ville jeg bare fått et oversiktsbilde. Selv om kameraet var bevegelig merket jeg at viktige affekter gikk tapt fordi affektsuttrykkene kun varte i noen sekunder. Jeg rakk ikke skru på kameraet før affekten var over. Jeg kunne eventuelt hatt kamera på til en hver tid å fulgt etter barna, men da ville jeg fått et omfattende arbeid å gjøre i analysen av materialet fordi jeg måtte lett etter de frekvensene barna uttrykte affektene. Jeg mener at dette var den metoden som passet best for den informasjonen jeg søkte. Om jeg hadde brukt en annen type observasjon ville det vært vanskeligere å få med seg helheten i situasjonene fordi det kunne vært viktige momenter som uteblir. Fordelen med videokamera var at jeg kunne spole frem og tilbake etter ønske. Noe som åpnet opp for det jeg ikke så første gangen, ble lagt merke til andre gangen båndet spoltes igjennom.

## 2.2 Intervjupersonen

Det er flere begrep som kan bli nyttet på personene som intervjues, men jeg bruker betegnelsen intervjuperson. Dette er fordi det er nøytralt, men slår det fast at det er noen som blir intervjuet (Dalland, 2007). Siden intervjupersonen også er med i observasjonene, veksler jeg mellom å bruke betegnelsene intervjuperson og pedagogen.

Intervjupersonen var en kvinne på 51 år som utdannet seg til førskolelærer i 2000-2004. Hun har jobbet som pedagogisk leder i 8 år og har videreutdanning i IKT og filosofi.

## 2.3 Halvstrukturert intervju

For å få mest mulig ut av samtalen med intervjupersonen valgte jeg å bruke et halv strukturert intervju. "Forskningsintervjuet er en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse"(Kvale, 2001, s. 73). Ved å benytte denne intervjuformen mener jeg det er lettere å ha en samtale med den som intervjues. Det blir en dialog mellom partene fremfor et forhold der jeg stiller spørsmål og intervjupersonen svarer på konkrete avgrensede spørsmål. I interaksjonen mellom intervjuer og intervjupersonen blir partene påvirket av hverandre og reagerer på hverandres svar. Den kontakten som er i mellom individene er en helt avhengig av for å utvikle intervjuet. Dersom intervjuet hadde vært strukturert ville kanskje spørsmålene styrt samtalen fremfor den interpersonlige interaksjonen(Dalland, 2007). Ved å bruke et kvalitativt forskningsintervju er jeg i interaksjon med intervjupersonen for å få frem tankene, meningene og livssituasjonen til intervjupersonen, som er et jeg-du forhold(Dalland, 2007).

### 2.3.1 Utarbeidelsen av intervjusamtale

Til pilotundersøkelsen skrev jeg ikke ned spørsmål, men la opp til at pedagogen skulle tolke situasjonen slik hun oppfattet den. Jeg merket at det var lettere å gå utenom tema som skulle tas opp når det ikke var fast holdepunkt i form av en samtaleguide. Derfor valgte jeg å sette opp et halvstrukturert intervju i hovedundersøkelsen. Denne intervju formen er ikke like detaljert som strukturert intervju, men tar for seg temaene som skal belyses(Dalland, 2007) og forslag til spørsmål (Kvale, 2001). Jeg skrev ned 4 forslag til spørsmål på et ark, uten fast rekkefølge (vedlegg 1). Etersom jeg ikke hadde gjort observasjonene var det vrient å finne ut hva jeg skulle spørre om. Siden spørsmålene ikke trengte å være fastlagte på forhånd, åpnet jeg opp for justeringer underveis. Når jeg hadde gjort observasjonene, kunne spørsmålene som var utformet brukes i flere av klippene. For eksempel var det ene spørsmålet: *Hva ser du ut av ansiktsuttrykket til barnet?*(vedlegg 1) Spørsmålene var formulert åpne for at intervjupersonen kunne komme med egne tanker og meninger i forhold til det som oppsto.

### 2.3.2 Gjennomføring av det halvstrukturerte intervjuet

Jeg intervjuet en pedagog som arbeidet på den småbarnsavdelingen jeg filmet, som var et strategisk valg(Dalland, 2007). Dette var fordi intervjupersonen hadde god kunnskap om barna og dermed kunne komme med andre synspunkter på barnas affektsuttrykk og hvorfor barna reagerte som de gjorde. Siden jeg skulle ha et halvstrukturert intervju er mye av samtalen basert på dialogen mellom partene. Derfor fikk intervjupersonen vite at hun skulle ha fokuset på ansiktsuttrykkene og det som oppsto i filmklippene. I observasjon nr 2, fikk intervjupersonen i ettertid føle på en situasjon som ble vurdert feil, og vanskeligheten i å tolke affektsuttrykket til barnet. Under samtalen ble rekkefølgen på



spørsmålene forandret fra den ene observasjonen til den andre (vedlegg 1). Det første spørsmålet ble stilt på bakgrunn av hvordan jeg oppfattet observasjonen, mens de påfølgende spørsmålene kom i den rekkefølgen som de gjorde på grunn av svarene jeg fikk fra intervjupersonen. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg trengte utdyping(vedlegg 1). Jeg merket at intervjupersonen var mer opptatt av hvordan situasjonen kunne forandres fremfor hvordan hun kunne bidratt til å forsterke barns opplevelsesverden og intensjoner eller forstå det affektsuttrykket som ble formidlet.

Som verktøy benyttet jeg meg av *båndopptaker*. Jeg erfarte i pilotundersøkelsen at det intervjupersonen svarte ikke ble skrevet ned slik hun sa det når jeg brukte penn og papir. Det var lettere å ty til egen dialekt. Dette var fordi jeg måtte skrive raskt ned det som ble sagt. Derfor brukte jeg båndopptaker i hovedundersøkelsen for at intervjuet skulle bli mer pålitelig. Med båndopptaker snakker intervjupersonen rett inn i en høyttaler med sin dialekt og formuleringer. Å bruke forskjellige verktøy for å ta opp lyd, kan en lettere konsentrere seg om emnet som tas opp og dynamikken. Det blir tatt opp alt fra ordbruk, tonefall og pauser. På den andre siden gir det en dekontekstualisert versjon på intervjuet der de visuelle aspektene uteblir inkludert kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Kvale, 2001). Intervjupersonen brukte ansiktet og materialer som var til stede for å visualisere når hun snakket. Jeg kunne skrevet ned det ved siden av spørsmålene, siden kroppsspråket er 70 prosent av det som blir sagt.

## 2.4 Transkribering og analyse

"I transkripsjonsarbeidet filtreres virkeligheten gjennom forskeren, denne gangen via hender og papiret. Beskrivelsen, ordvalg og språkdrakt er alltid observatørens" (Sandvik, 2000, s. 73). I transkripsjonsprosessen ble observasjonene tolket slik jeg oppfattet det og skrevet om til ord. Dette var for at leseren skulle få et bilde av det som hendte (Johannesen, 2002). Filmsnuttene har jeg skrevet til små observasjoner, der jeg fokuserte på å se etter detaljene i barns affektsuttrykk og kroppsspråket. Det er hvordan jeg fremstiller materiale som overføres til leseren (vedlegg 2). Det er for at leseren skal kunne sette seg inn i beskrivelsene som er vesentlige for problemstillingen (Vedeler, 2000). For å samle informasjonen jeg fikk fra intervjupersonen transkriberte jeg ord for ord. Jeg skrev ordrett ned det som ble sagt på båndet (Dalland, 2007). Det er mer troverdig for leseren at det blir gjengitt med direkte sitater, enn å bearbeide teksten. "Når vi skriver ut intervju, overfører vi den muntlige samtalen til ord og bokstaver på et stykke papir" (Dalland, 2007, s. 174).

Før jeg begynte å analysere materialet, så jeg på klippene, men filmklippene var av så god kvalitet at den bærbare pc-en min ikke hadde kapasitet til å spille de av uten å lagge. Ettersom jeg skulle se på ansiktsuttrykkene til barn, var det vanskelig å få med seg hele sammenhengen. Dermed falt valget på å bruke den stasjonære pc-en i analyse arbeidet. Jeg begynte å sile ut materialet mitt, tilslutt endte

jeg på to observasjoner; en om ren glede på 00:11.3 sekunder og den andre forbauselse til redsel/bedrøvelse på 00:29.7 sekunder. Den ene observasjon sa mye om hvordan barn samhandler ved å bruke affektsuttrykket glede og hvordan pedagogen delte denne gleden og den andre observasjonen viste pedagogens responsmåte på barnets affektsuttrykk. Videre arbeid var å skrive ned ansiktsuttrykkene, kroppsspråket og bevegelsene til barna. Ved å se filmsnuttene "live" fikk jeg en helt annen oversikt over situasjonen og kunne gå inn på detaljene i filmklippene. Det var flere timer som gikk med til hver observasjon, for å få med meg den minste bevegelse og uttrykk i ansiktet. Det tar tid å spole frem og tilbake for å få det så "riktig" som mulig. Men siden jeg spolte i langsomt tempo frem og tilbake tror jeg at det er gjengitt slik situasjonen oppsto. Det er ikke sikkert det jeg skrev ned var slik barna opplevde situasjonen. Det er min beskrivelse av slik jeg så situasjonen. Dalland (2007) peker på det at vi ikke kan skille tolkning og beskrivelse fra hverandre fordi sansene våre velger ut det vi ser og ikke ser.

Etter at videoobservasjonene var skrevet inn, begynte jeg å analysere intervjuet noe som var tidskrevende. Jeg spolte frem og tilbake og stoppet opp båndet ved behov. Jeg merket at ulempen ved å bruke båndopptaker var at småordene flyter litt over i hverandre. Ettersom jeg hørte båndet flere ganger fikk jeg med meg de ordene som manglet. Men samtidig ville det å skrive ned underveis gi enda større utfordringer. Det kunne vært større sjanse for å bearbeide teksten der dialekten uteble og små ord og setninger som ikke kom med.

## 2.5 Ethiske overveielser

Jeg søkte om tillatelse til å bruke filmkamera fra Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (vedlegg 3). Jeg sendte også et samtykke-skriv med til barns foreldre for å få godkjenning. Jeg fortalte litt om hva jeg skulle gjøre i barnehagen og hvilket formål filmene skulle gå til (vedlegg 4). Dagen før empiri innhentningen ringte jeg barnehagen for å høre hvor mange foreldre som hadde samtykket. På den ene avdelingen hadde foreldrene til 5 barna i alderen 1 ½ år samtykket. På den andre avdelingen hadde ingen svart. Jeg bestemte meg for å gjøre observasjoner på den avdelingen der alle foreldrene hadde samtykket. Selv om foreldrene godtok at barna kunne være med i filmingen, er det ikke sikkert barna selv har lyst. Derfor fulgte jeg med på kroppsspråket, mimikken og uttrykkene til barna. Jeg så vanskeligheten i å tolke signalene til en gutt. Første dagen var han veldig engasjert i videokameraet, men andre dagen var han litt tilbakeholden. Etter en stund følte jeg på hele kroppen at dette ikke var greit. For å respektere gutten stoppet jeg å filme og vil ikke bruke han som en del av mitt empiriske materiale. Sandvik (2000) mener at det er viktig å være lydhør for signalene barna viser i den perioden en observerer i barnehagen.

For å skille mellom barna i observasjonene bruker jeg fiktive navn. For at barna ikke kan identifiseres er de anonymisert (Dalland, 2007). Erickson (1992) sier:

”With audiovisual recordings, confidentiality is the ethical issue that seems most salient. It is indeed important, but not as an issue itself. Rather, confidentiality can be seen as part of a larger issue – the fundamental ethical requirement of the researcher to prevent harm coming to those studied (...)” (Erickson, 1992, s. 212).

Siden jeg ønsker å ha fokus på barn på 1 ½ år, ser jeg det ikke som nødvendig å nevne alder på hvert enkelt barn i empiri – og drøftingsdelen. Når oppgaven er bestått slettes det empiriske materiale jeg innhentet.

Jeg brukte den pedagogen som var involvert i filmklippene i samtalen fordi det var etisk riktig. Det å involvere andre er ikke en etisk god løsning siden de ikke har kjennskap barna. De momentene jeg har med under mulige feilkilder ”kan også ha” etiske perspektiv. For eksempel under kapitlet (7.2) kunne ikke barna gi uttrykk for hvordan de opplevde affektene verbalt. Så derfor er det bare en antagelse om hvordan barna følte det.

## 2.6 Utvalg

Innhentningen av observasjonene gikk over tre dager i en kommunal barnehage, med til sammen 12 barn i alderen 1 ½ år. Jeg observerte fem barn, og valgte å trekke ut tre av barna i oppgaven, to jenter og en gutt.

## 3.0 Teori

Det er nødvendig for meg å gå dypere inn i sentrale fagområder relatert til problemstillingen slik at denne kunnskapen jeg da får er med på ulike måter å gi meg noen svar på denne problemstillingen. Jeg kommer til å ha hovedfokus på fire av Tomkins sine grunnaffekter. Disse affektene har jeg trukket ut på bakgrunn av observasjonene og affekten jeg ville ha mer kunnskap om. *Jeg har fokuset på den positive affekten glede og den nøytrale affekten forbauselse som går over til redsel og bedøvelse.* Jeg brukte boka ”*Selv- følelse*” av Brodin og Hylander, 2004 som er basert på Tomkins affekter. I tillegg har jeg brukt Demos, 1995 som har redigert et utvalg av Tomkins forskning om affektene og Tomkins (1991) sitt materiale om affekten redsel. Videre tar jeg for meg relevant teori om å se og høre barn.

### 3.1 De livsviktige følelsene – affekter

Tomkins utviklet teorien om affektssystemet og følelsens betydning, ved å se det sammen med psykologisk kunnskap om menneskets indre liv på 1960 tallet. Tomkins har kartlagt at vi har ni grunnaffekter. Det er to positive affekter, velbehag- glede og interesse -iver, som ofte inntreffer

samtidig og avlaster den andre affekten i et varig samspill. De negative affektene, redsel - skrekk, bedrøvelse - fortvilelse, sinne - raseri, skam - ydmykelse, motvilje - vemmelse og avsky kjennes ubehaglige, og noe vi helst vil unngå. Det er ikke slik at følelsene symboliserer det positive eller negative, men det som er avgjørende er om de oppleves som lystfylt eller ubehaglig. Den såkalte nøytrale affekten forbauselse - overraskelse er ikke negativ eller positiv, men det bestemmes ut fra hvilken affekt forbauselsen går over i (Brodin & Hylander, 2004). Affektsuttrykkene er en del av menneskenes biologi, psykologi, kultur, det sosiale og historien de har med seg (Ekman, 1995).

### 3.1.1 Glede

Glede vises når kroppen og ansiktet er avslappet, øynene får smilerynker, munnen smiler og munnvikene trekkes oppover og ut (Demos, 1995). Glede kan gi en følelse av relasjon og samhørighet. Når barnet viser glede smitter gleden over på andre og det gjør at barnets glede forsterkes. Det er når barnet og den andre deler opplevelsen som lystfylt at det vil skape tilknytning og relasjon mellom dem. Samspill med gjensidig bekræftelser vil være grunnlaget for å utvikle en positiv selvfølelse. I barnehagen kan det å le samme være med på å skape et fellesskap i barnegruppen som kan øke samholdet mellom individene (Brodin & Hylander, 2004). Derfor er det viktig at personalet lærer å kjenne egen sans for humor og hva vi syntes er morsomt. Vi må oppdage humoren på avdelingen, og det gjøres ved å ha alle sansene åpne for den humoren som oppstår i det daglige, som vi ikke alltid legger merke til. Om voksne bruker sin egen humor i det daglige vil det være med på å styrke det humoristiske klimaet for barn. Derfor må vi gi tid og rom for at barn skal få mulighet til utforske den kroppslige humoren samt være lekende og blende (Søbstad, 2005). Det er ikke alltid barns humor blir sett på som en positiv gest, men at det heller skaper kaos og bråk. Om vi skal akseptere barns humor kan en ikke alltid tenke orden og ryddighet. For å bekrefte og akseptere barns humor må vi tolerere litt kaos, samtidig som det er trygge rammer for barn (Brodin & Hylander, 2004).

Barn viser glede gjennom smil, latter og gledesrop som både er synlige og hørbare. Når barn uttrykker denne formen for smittende aktivitet og kommunikasjon dannes det et spontant fellesutbrudd som kan knyttes til en flirekonsert, som kommer av det engelske ordet *group glee* (Løkken, 1996). Den dannes når barn imiterer hverandre hver sin gang og lager et fellesuttrykk som de viser glede over, å være en del av. Som regel er det en "dirigent" som gir flirekonserten form ved å ta initiativet, men innholdet forandrer seg ut fra de individuelle bidragene til "konserten" (Løkken, 1996). Den latteren som fremtrer blir beskrevet i toddlerstudier som overdreven. Det er et synlig signal som formidler at barn enten har det artig eller får det litt artig. Derfor kan vi forstå at latteren har en klar mening og intensjon for barn, nemlig å ha det artig. Når barn bruker fenomenet humor

har de en agenda om å få andre til å le eller at andre får oss til å le (Løkken, 2004). I noen tilfeller kan pedagoger mene at barn truer frem latteren som en bevisst herming (Brodin & Hylander, 2004). Rønneberg i Løkken (1996) mener at barns herming er en bevisst overdrivelse på en kritisk måte, men det kan også være at barn tar avstand fra forbilder og roller. Barn som klarer å bruke herming som lek har evnen til å utvikle seg. Tanken barn kan ha bak hermingen er at de vil at andre skal være med å dele den herlige følelsen av å kunne le sammen (Brodin & Hylander, 2004). Om småbarn klarer å få med seg de andre barna på det morsomme, bestemmes ut fra gestene og den kroppslige kommunikasjonen. I humoristiske opplevelser med andre får barn en forståelse av hva som er morsomt ved å kjenne på sin egen kropp og andres kropp. På den måten sitter ikke barn inne med tanker om hva som kan være gøy, men det er kroppsupplevelsene til den enkelte som gjør at det blir morsomt (Søbstad, 2005). Sandvik (2000) fant ut i hovedfagsoppgaven "Når munterhet rommer livets alvor" at barn uttrykte det som var morsomt på en gjenkjennelig måte for andre barn. Denne kjente gleden lagrer seg som et lært minne for det som har vært morsomt tidligere eller reaksjoner andre har hatt på det morsomme (Demos, 1995).

### 3.1.2 Redsel over til bedrøvelse

Det er når barn opplever inntrykkene alt for sterke eller forvirrende at det kan forårsake redsel og barn blir veldig oppmerksomme på det som skjer. I de situasjonene hvor det er mye som oppstår samtidig klarer ikke barn å sortere det som skjer fra hverandre (Brodin & Hylander, 2004). Kroppen kan reagere på redsel ved at øynene er fastlåst åpne, kroppen blekner og er kald, svettende, ansiktet skjelver og hårene reiser seg (Demos, 1995). De fleste musklene i kroppen blir avslappet og personen fryser seg fast der de står eller sitter (Tomkins, 1991). Indre tegn på frykt kan være at hjertet slår raskere, pusten øker og blodet strømmer raskere rundt i kroppen (Demos, 1995). Da søker barn som regel etter den voksnes blikk. Får barn bekreftelse på det følte med et nikk eller et smilende fjes fra den voksne reduseres eller forsvinner redselen og de slapper av. Det kan være at barn i noen anledninger trenger å nærme seg det skremmende for å oppdage at det ikke var så farlig som de først antok (Brodin & Hylander, 2004).

Dersom det skremmende ikke avtar går redselen over til bedrøvelse, og tårene siler nedover kinnet og barnet hikster (Brodin & Hylander, 2004). Affektsuttrykket vises ved at øyenbrynene rekket nedover, munnvikene synker ned mot haken og underleppen dirrer. Gjennom gråt kommuniserer barna til seg selv og andre for å fortelle at det ikke har det bra og vil at andre skal gjøre noe for å redusere gråten (Demos, 1995). Dette fremkaller følelser av ømhet og empati hos voksne, og resulterer i at barn får oppmerksomhet. Hvis barn får bekreftelse på bedrøvelsen slik at følelsene tones inn, vil gråten avta. Om de voksne vil at gråten skal gå raskt over ved å vise det bevisst eller

ubevisst, istedenfor å gi bekreftelse på barnets følelser, vil gråten vedvare. Dersom barn ikke får bekreftelse på sine følelser kan de etter hvert opparbeide et forsvar mot følelser, bli innesluttet eller svelger gråten, noe som medfører at barna ikke vil vise følelser. Over lengre tid kan det føre til at barn selv ikke vet hva det føler. Når barn ikke klarer å se egne følelser vil de ikke kunne forstå hvorfor andre er lei seg (Brodin & Hylander, 2004).

### 3.1.3 Forbauselse

Den siste grunnaffekten som jeg har valgt å fokusere på er forbauselse. Denne affekten er nøytral og fremtrer når noe nytt og uventet oppstår. Som for eksempel når barn møter en person de ikke hadde forventet å møte kan forbauselsen gå over til glede, men om barn møter en person de misliker kan forbauselsen gå over til redsel (Demos, 1995). Da retter barna oppmerksomheten mot det som skjer der og da (Brodin & Hylander, 2004). Når barn opplever denne affekten hever øyenbrynene seg oppover og øynene blunker. Forbauselsen er som regel kortvarig og kan variere fra en mild nøytral form til mer negativt kvalitet, som er en intens form for forbauselsesrespons. Det som er avgjørende for om forbauselsen oppleves positiv eller negativ, er hvilken affekt forbauselsen umiddelbart går over i (Demos, 1995). Forbauselsen blir som oftest erstattet med glede, når barna har fått tid til å bearbeide det som var uventet. Når barn forstår at det ikke er farlig vil affekten, erstattes med humor (Brodin & Hylander, 2004). Det forekommer når de voksne imøtekommer barnet med et smil, noe som gir barnet en trygghetsfølelse og responderer med et smil tilbake (Demos, 1995). Om barn ikke blir møtt med blikk eller får hjelp i den situasjonen forvirringen oppstår går det over til redsel eller bedøvelse (Brodin & Hylander, 2004). Denne negative formen for forbauselse er veldig intens og gjør at kroppen trekker seg sammen og hele kroppen stivner (Tomkins, 1991). Når forbauselsen er som verst klarer ikke barnet å fortsette aktiviteten det gjorde før forbauselsen, det klarer heller ikke å sette i gang en ny aktivitet før forbauselsesresponsen er over (Demos, 1995).

## 3.2 Se og høre barnas affektsuttrykk

I Bae sin artikkel (1988) som er vist til i Skram 1997, har hun fokus på at vi må se barns metakommunikative signaler, som blir uttrykt nonverbalt. Barn tar i bruk kanaler som kroppsspråk, mimikk, øyekontakt, stemmeleie og tonefall. Disse uttrykkene er en reaksjon på noe barn følte i forhold til det som ble sagt. Askland (2006) har samme forståelse for barns uttrykksmåter, men kaller språket mangfoldig. Det vil si at vi må være bevisste på å tolke ansiktsuttrykk, muskelspenning, retningen av oppmerksomheten og stemmeleie, for å kunne oppfatte helheten i kommunikasjonen. Når vi er oppmerksomme på det barn formidler, gir vi barn det vi tror de vil ha. "De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdning, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk" (KD, 2011,s. 18). I dette sitatet er oppmerksomheten rettet mot kroppsspråket og andre uttrykksmåter

små barn tar i bruk for å formidle sine meninger (Bae, 2012). Derfor er det viktig at voksne er observante på barns blikk og hvor de peker i det øyeblikket handlingen inntreffer (Sandvik, 2006).

Askland (2006) tar videre for seg begrepet *aktiv lytting* som ikke bare innebærer at vi skal *høre*, men like viktig er det å se og legge merke til uttrykkene barna bruker. Det er når barn merker at voksne både hører, ser og forstår, at de er med på å bekrefte egenverdien deres. For å registrere barns nonverbale signaler må en hele tiden ha en grunnholdning som sier at barn alltid vil fortelle oss noe. Det er det barnet uttrykker som er grunnlaget for hvordan vi tolker. Det som er bakenforliggende for tolkningen er hvordan vi og andre oppfatter barnet ut fra tidligere erfaringer med dette barnet (ibid) - og faktisk også kunnskap om hvilke livsverden det enkelte barnet representerer (Öhman, 2007). I tillegg vil den sosiale situasjonen, konteksten barnet er i, og om vi klarer å fange opp det som skjedde før barnets affektuttrykk kom, ha betydning for om vi klarer å tolke barnet "riktig" (Askland, 2006). Sandvik (1999) har skrevet en artikkel om å se barn med *det gode blikk*, det betyr at vi må lytte med kropp og sjel for å oppfatte det som skjer. Dermed er det viktig å tolke med magen, hjertet og hodet. Det er fornuften som skal være medhjelper slik at vi får forståelse for det som oppstår rett foran øynene våre. Om barn som er kontaktsøkende ikke blir møtt med blikk fra de voksne eller om de voksne ikke er engasjerte eller bekreftende mener Hamilton i Öhman (2007) at barna får et *nullbudskap*. Dette kan ødelegger barns opplevelse av seg selv, fordi de blir sittende igjen med en følelse av tomhet. De kunne ikke se seg selv i øynene til den voksne eller speile seg i den andre. Dette kan resultere i at barn ikke vil søke seg til denne pedagogen i andre sammenhenger (Öhman, 2007).

Cannella (1997) fant ut i sin forskning at pedagogenes rolle var å lære barn hvordan de skal kontrollere kroppene sine, når det er riktig å snakke og hva de skal prate om, hva de skal føle og tenke. Et eksempel kan være måltidssituasjonen som er en fast rutine i løpet av barnehage dagen. Personalet bestemmer når barn skal spise, hvor raskt de skal spise og at de drikker melken sin, slik regulerer vi matinntaket til barn. Derfor bør en stille seg spørsmål med hvordan barna oppfatter måltidssituasjonen. Målsetningen for måltidet er at de voksne vil skape koselig atmosfære med et godt samspill. Vi må se kritisk på hvem det er måltidet skal være koselig for og for hvem det er viktig å ha et godt samspill for (Johannesen & Sandvik, 2008).

### 3.2.1 Tone seg inn på barnets affektuttrykk

Hvordan pedagoger skal tolke og svare på barns uttrykk kan ses ut fra begrepet til Daniel Stern, affektiv inntoning. Det kan være vanskelig å registrer inntoning, men en mulighet er å se på det slik: " Eksistensen av en inntoning er ved første blikk et klinisk inntrykk, kanskje en intuisjon. Hvis man vil operasjonalisere dette inntrykket, må man identifisere de aspektene ved en persons adferd som kan matches uten egentlig å imiteres" (Stern, 2003, s. 213). Stern mener at omsorgspersonene ikke skal

imitere barn, men svare på deres affektsuttrykk ved å ta i bruke andre sanseområder. Det vil si at omsorgspersonene benytter en annen måte å uttrykke seg på, enn barnet selv brukte. Når voksne leser og svarer på barns nonverbale kommunikasjon får de en følelse av å bli sett og hørt. For at barn skal kunne lese og tolke signalene som blir sendt må det være et felles holdepunkt i kommunikasjonen. (Stern, 2003). Denne følelsesmessige responsen er barn avhengig av for å kunne tilpasse seg aktiviteten eller uttrykket sitt etter den. Barn regulerer sine handlinger etter de følelsene og signalene de leser i omsorgspersonene sitt ansikt(Askland & Sataøen, 2009). Om responsen ikke samsvarer med følelsen barnet uttrykker blir det ikke god nok tilpasning. Dette er en feilinnstilling som etter hvert kan skade barnet (Stern, 2003). Derfor mener Abrahamsen (1999) at vi må utvikle følelsesmessig oppmerksomhet for å bli tilgjengelige for barna. Men det er først når barnet berører oss at vi vil se det og faktisk prøve å forstå hva de formidler.

### 3.2.2 Speiling

Vi får en følelse av å bli sett av den andre gjennom felles øyekontakt og blikkontakt. Det som er avgjørende for barnets utvikling av selvet, er at de speiler seg i den andres øyne. Speiling er en del av selvet, og omhandler selvrespekten, selv vurdering og selvbildet. Disse delene av personligheten er ikke entydige, men positive og negative ut fra de tolkningene individet har etablert for det øyeblikket som oppstår. Selvet dannes på grunnlag av de meningene som er skapt i dialog mellom det indre, og er som regel et resultat av ubevisst selvfølelse, krav og forventninger som omsorgspersoner har ovenfor barnet. Det er viktig at speilingen er forbeholdt barnas premisser, uten press og vurderinger. På den måten vil samspillet utgjøre en positiv utvikling for barnet (Askland & Sataøen, 2009). Johannesen (2012) viser til Levinas som mener at det unike mennesket ikke henger sammen med speiling. Vi kan ikke forstå den andre fullt ut ved å møte dem ut fra bare egne erfaringer, vi må også ta hensyn til erfaringene til personen vi møter. Hvert møte med den andre er nytt og unikt, for hver person vi møter har sin egen historie og egne preferanser, ønsker, behov, dagsform og problemer. Videre sier Levinas, for å kunne se meg selv som den man er, må en oppfatte andre som unike og annerledes. Johannesen (2012) overfører teorien til Levinas inn i barnehagekonteksten og mener at vi ikke alltid kan vite barns tanker, interesser, hva de gjør eller hvordan de oppfatter situasjonen de er i. Personalet kan kanskje ikke alltid få det hele og fulle bildet av barns uttrykk, av og til må de leve i det uvisse.

## 4.0 Teoretiske svar som er relatert til problemstillingen

Jeg har sett på ulike perspektiver som sier noe om hvordan og hvorfor pedagoger bør se, høre og respondere på småbarns affektsuttrykk, *glede, redsel, bedrøvelse og forbauselse*. De bør respondere med et *godt blikk* (Sandvik, 1999), med et smilende ansikt (Demos, 1995), være *aktiv lyttende*, men



også se og legge merke til uttrykkene(Askland, 2006) Dette gjøres ved å gå inn kommunikasjonen med kroppen, sjelen og hjertet (Sandvik, 1999). Vi må ha en grunnholdning om at barn alltid vil fortelle oss noe (Askland, 2006). Om barn verken får bekreftelse eller voksne som er engasjerte vil de ikke kunne speile seg i den andre og det sendes ett *null-budskap*. Barn vil da sitte igjen med en følelse av tomhet (Öhman, 2007). Stern (2003) mener at vi bør "tone oss inn" på barns følelser, ved å bruke ett annet sanseregister. Dersom ikke kommunikasjonen stemmer overrens kan det oppstå en *feilinnstilling* som kan skade barnets selvfølelse.

For å forstå humoren til småbarn og hva de syntes er artig, kan en mulighet være å gå tilbake til egne humoristiske minner. Ved å tydeliggjøre humoren på avdelingen kan fellesskapet og samholdet i barnegruppen øke. Når barn opplever disse samspillene gledesfulle vil det være med å utvikle en god selvfølelse. Vi må også gi barn et møtende blikk eller trøst/ vise empati når de negative affektene inntreffer fordi barn skal ikke bli unødvendig lei seg eller redde, og affektsuttrykket går raskere over. Det samme gjelder affekten forbauselsen, om pedagogen viser; jeg ser deg, smiler eller nikker på hodet at dette ikke er farlig, vil forbauselsen erstattes med glede. Dersom barnet ikke får hjelp til å komme seg ut av forbauselsen kan affekten gå over til det ubehaglige. Dette er fordi barn ikke klarer å skille det som oppstår fra hverandre og aktiviteten avsluttes. Når vi ser, hører og forstår barn forsterker vi deres egenverdi.

## 5.0 Presentasjon av det empiriske materialet

Jeg hadde et stort omfang av filmklipp som kunne brukes i oppgaven, men det var to av observasjonene som vekket oppmerksomheten min. Jeg valgte disse to ut fra at barna her hadde tydelige affektuttrykk, måten den voksne responderte på og de påfølgende svarene/kommentarene som kom fra pedagogen i samtalen. Den ene er en observasjon av affektuttrykket *glede*, den andre av *forbauselse til redsel som går over til bedrøvelse*. Jeg har tatt ut de svarene i samtalen som var mest relevante for problemstillingen. Utgangspunktet for samtalen var et halvstrukturert intervju, men når jeg skulle ta spørsmålene inn i oppgaven valgte jeg å sette det i en kronologisk rekkefølge for at det skulle se mer ryddig ut (vedlegg nr 2). I observasjonene er tre barn i alderen 1 ½ år med. Det er to jenter og en gutt. Jeg har valgt å kalle dem Rikke, Lise og Lars. I tillegg var intervjupersonen til stede i begge observasjonene og fagarbeideren var med i en observasjon.

### 5.1 Observasjon nr.1. Glede

Varigheten på filmklippet var et par minutter, men jeg tok med et lite utsnitt på: 00:11.3. Dette er et samspill mellom tre barn under en måltidssituasjon.

Lise sitter skrått ovenfor meg ved matbordet. Hun henvender seg til Rikke og Lars som sitter ved

siden av hverandre på andre siden av bordet, skrått fra hennes posisjon. Lise kontakter Rikke og Lars ved å begynne å le, munnvikene vendes oppover og munnen åpnes helt, øynene er trukket sammen med smilerynker. Lise har munnen helt åpen med latter i stemmen når hun peker bort på Rikke og Lars. Rikke svarer på Lises latter med en høyere tone enn Lise. Lise imiterer tonen og svarer tilbake. Rikke har munnen helt åpen med litt mat inni, munnvikene hennes trekkes oppover med en liten rynke på nesen og i pannen. Lars sitter ved siden av Rikke med hendene i munnen, mens han ser på Rikke. Lars snur seg til den andre siden med hendene nesten ut av munnen, han smiler med åpen munn, mens han sier "øyy". Lars blir oppmerksom på latteren som kom fra Lise. Lise søker kontakt med Rikke og Lars igjen ved å le høyt over bordet. Lars ruller med tungen, mens fingrene er på vei inn i munnen igjen. Rikke tygger maten sin og rister på hodet. Fra en gutt 2.8 år som sitter på andre siden av kommer det et kraftig uttrykt, "hysj". Samspillet med de tre barna dabber av og de fortsetter å spise maten sin. Under observasjonen observerte jeg at pedagogen gjentatte ganger responderte på barnas flirekonsert ved å le med dem.

Svar: intervjupersonen

#### **Hva ser du ut av ansiktsuttrykket til barnet?**

Intervjupersonen: *"Ditta derre (ler) var glad eg var der å såg det. Ditta var eit veldig godt eksempel på ein flirekonsert. Det er en som starta og ser dei andre mot seg og får respons mellom kontakt augekontakt og bevegelse og lyd. Og det er berre ein eksplosjon (...)Å det er jo veldig kjekt å se og det er masse bevegelse og masse lyd, men kan jo ofte bli litt masse og litt for mykje".*

#### **Tilleggsspørsmål - Hvorfor tror du barn uttrykker seg ved å le?**

*"Glede, det er så kjekt å å dra andre med seg og få respons på, sammen med andre. (...)Så er det då blikkene og det er lydane som gjer til at dei andre på ein måte henger seg på. Også blir det berre ein gledelig opplevelse for dei. Det ser ein jo med heile uttrykket for ho er jo berre heilt der, både armar og bein går jo i spinn vett, bare for å "åhh " her er eg, kan dokke le i lag med meg".*

#### **Hvorfor responderte du på denne måten?**

Intervjupersonen: *"Med glede, fordi det er kjekt å se at barn har det morsomt sammen. Og det er nokke vi bruker mykje på avdelinga også, prøver å fremme glede og humor. Det er så viktig i livet".*

#### **Kunne det bli gjort på en annen måte?**

Intervjupersonen: *"Vi kunne ha avslutta det, det er å kome litt vidare (...)Om vi stoppar med stemmene våres, det kan godt hende vi gjere. Men då er det i alle tilfeller at blir veldig mykje og det kan hende at heile bordet henger seg på (...)Det skal vere en setting som alle sammen skal kose seg i, med måltid som er like viktig å huske på som flirekonserten sjølv om det er veldig morsomt det og"*

### **Hvordan mener du barn bør blir sett og hørt i forhold til det de uttrykker i dette filmklippet?**

Intervjupersonen: *"Eg trur vi lo med dei og så det veldig tydelig at at detta var veldig gøy. Så eg trur vi var i alle fall med på det til å begynne med".*

## **5.2 Observasjon nr. 2. Redsel til bedrøvelse**

Varigheten på filmklippet er på: 00:29.7, i observasjonen deltar Rikke, intervjupersonen og fagarbeideren.

Samlingsstunden er over og Rikke sitter i tripptrappstolen og venter på at det er hennes tur til å avslutte samlingsstunden ved å synge "Tak over skapet". Pedagog og fagarbeideren holder hverandre i hendene for så å strekke armene over Rikke som sitter i tripptrappstolen mens de "synger Rikke inni skapet". Rikke sitter med hendene i fanget, har munnen halv åpen, med et lite smil og øynene er vid åpne. Fagarbeideren tar ansiktet sitt rett foran ansiktet til Rikke, mens pedagog ikke er fullt så nærme. Rikke tar hendene opp til bøylen, øyenbrynene trekkes ned, munnen begynner å vibrere. Hun strekker beina helt ut, sparker det ene beinet oppover, som møter det andre i fart, munnen åpnes helt opp, tungen vibrerer raskt halvveis utenfor munnen, hun vrir seg frem og tilbake på stolen i gråt. Rikke vrir seg rundt på stolen og hever armene mens hun gråter høyt, beina sparkes rundt. Pedagog skyver stolen litt frem og prøver å løfte Rikke. Hun gråter av full hals, pedagog sier: "Å detta blir feil". Pedagog klarer ikke å få Rikke opp alene fordi beina hennes er stive som stokker. Fagarbeideren hjelper til for å få beina til Rikke ut av bøylen mens hun sier: "Vi må gjøre det skikkelig, å du hendelse". Rikke gråter bare enda høyere. Pedagog løfter Rikke ned fra bøylestolen og sier: "Rikke kan du stå her da"? mens hun slipper jenta. Pedagog fortsetter å si: "tørke tårer" og strekker hendene sine frem. Fagarbeideren møter pedagogens hender mens hun gjentar: "tørke tårer, tørke tårer". Rikke fortsetter å gråte med full hals, holder hendene mot hverandre og vrir på kroppen, mens pedagog og fagarbeideren krummer hendene sammen. Fagarbeideren sier: "skal du komme inn i skapet"? Rikke rister på hodet, hendene er foldet, hun snur seg og går bort i fortvilet gråt.

Svar: intervjuperson

### **Hva ser du ut av ansiktsuttrykket til barnet?**

Intervjupersonen: *"Med det same så trur eg atte ho ville ha det same som dei andre, ville ikkje sitte i stolen, men no når eg ser det så tenker eg det å at det kan vere at ho vart litt redd når vi tok hendene over ho. At det kan vere det også som gjer til at ho begynte å grine. (...)At vi kom litt brått på, rett og slett fordi ho virka jo glad i begynnelsen når vi synger og følger godt med åsså plutselig så kommer vi med hendene hinnes over. Så det kan vere at ho blir redde".*

### **Hvorfor responderte du på denne måten?**

Intervjupersonen: *"For atte vi trudde det at, det var det ho ville. Kan hende vi tolka heilt feil, rett og slett. Vi trur at ho vi gjere det som dei andre gjere, men det er ikkje sikkert at ho vil det. At ho var soppas skremt at ho ikkje tørte meir.(...)Det er jo ofte slik når ein begynner så kraftig å grine så vil en ikkje fortsette på nokke så det må ein berre få fred å kome seg ut av situasjonen, da vil en ikkje prøve opp igjen. Det er fortidlig på ein måte. Dette er jo deires måte å gi uttrykk for nokke, med meir lyd enn ord".*

### **Kunne det bli gjort på en annen måte?**

Intervjupersonen: *"Akkurat der å då så trur ikkje eg vi kunne gjort nokken ting fordi ho ville ikkje nokken ting etterpå heller. (...)Dei får jo nokke nedover hauet på ein måte så eg trur kanskje at det er, atte ho vil være med når ho skjønner ka det er, men dette var ein litt sånn overraskelse eller sånn".*

### **Hvordan mener du barn bør blir sett og hørt i forhold til det de uttrykker i dette filmklippet?**

Intervjupersonen: *"Vi var ikkje nok oppmerksomme på det som skjedde. Ikkje slik eg ser det no. Det er ikkje like lett å tolke alle signalene ungane sender ut. Mykje av tiden på ein småbarnsavdeling går på å tolke signaler, men det er ikkje alltid vi forstår ka dei mener med ein gang".*

## **6.0 Drøfting**

Jeg tar for meg to av affektene jeg filmet i to underkategorier, *glede* og *forbauselse til redsel og bedrøvelse*. Jeg har tatt utsnitt av observasjonene med i drøftingen fordi hele observasjonen er skrevet ned i empirien og derfor ser jeg det ikke som nødvendig å kopiere den inn i drøftingsdelen. Videre tar jeg for meg spørsmålene som ble stilt til intervjupersonen og svarene jeg fikk og ser disse i lys av de teoriperspektivene som jeg oppfatter kan være aktuelle her. Ved å trekke disse parallellene mellom teorien og empirien vil jeg få frem hvordan affektsuttrykkene tydeliggjorde seg, hvordan intervjupersonen responderte eller burde respondert, noe som kunne blitt gjort annerledes og hvordan intervjupersonen mener barnet ble sett og hørt.

### **6.1 Glede**

Lise kontakter Rikke og Lars ved å begynne å le, munnen vikene vendes oppover og munnen åpnes helt, øynene er trukket sammen med smilerynker. Hun har munnen helt åpen med latter i stemmen når hun peker bort på Rikke og Lars(...)Under observasjonen observerte jeg at pedagogen gjentatte ganger responderte på barnas flirekonsert ved å le med dem. Fra en gutt (2.8 år) som sitter på andre siden av kommer det et kraftig uttrykt, "hysj". Samspelet med de tre barna dabber av og de fortsetter å spise maten sin.

### **Hva ser du ut av ansiktsuttrykket til barnet?**

Intervjupersonen sier: *"Ditta var eit veldig godt eksempel på ein flirekonsert"*. Videre sier intervjupersonen: *"Det er en som starta og ser dei andre mot seg og får respons mellom kontakt augekontakt og bevegelse og lyd. Og det er berre ein eksplosjon"*. Det kan kobles til Løkken (1996) som mener at i en flirekonsert er det som regel et barn som starter, og prøver å få de andre med seg ved å bruke smil, latter og gledesrop. Denne formen for aktivitet kan være med å danne en fellesskapsfølelse i barnegruppen. Sett ut fra hovedfagsoppgaven til Sandvik (2000) er måten barna uttrykker seg på veldig gjenkjennelig for andre og derfor kan de lett henge seg på i munterhetens rom. Jeg analyserer denne hendelsen som at det var et barn som startet "konserten" og henvendte seg til barn i samme alder. Lise brukte ansiktsuttrykk, latteren og bevegelser når hun pekte bort på Lars og Rikke. Intervjupersonen mente at sammensetningen av de elementene ble en eksplosjon. På den måten søkte Lise respons og fikk respons på det hun ønsket. Denne firekonserten varte i noen minutter, lengden bestemtes ut fra responsen hun fikk av de andre barna. Det virket som at samspillet ble avsluttet når Lise ikke fikk ønsket respons tilbake. Derimot om Lise ikke hadde fått respons ville det kanskje ikke blitt en så positiv opplevelse. Det som er avgjørende for om barn får med seg andre barn, er hvordan gestene og den kroppslige kommunikasjonen fremtrer. Det er ikke slik at barn sitter inne med en tanke om hva som kan være morsomt, men det er hvordan kroppsopplevelsene blir oppfattet for den enkelte som gjør det morsomt ved å kjenne på egen kropp og andres (Søbstad, 2005). Fra et annet synspunkt, så lagrer barn seg et lært minne om de gledesutbruddene som de har hatt tidligere og slik kan barn forutsi reaksjonen på gleden (Demos, 1995).

### **Tilleggsspørsmål: Hvorfor tror du at barn uttrykker seg ved å le?**

Intervjupersonen sier at: *"Glede, det er så kjekt å å dra andre med seg og få respons på, samen med andre. (...)Så er det då blikkene og det er lydane som gjer til at dei andre på ein måte henger seg på. Også blir det berre ein gledelig opplevelse for dei. Det ser ein jo med heile uttrykket for ho er jo berre heilt der, både armar og bein går jo i spinn vett, bare for å "åhh " her er eg, kan dokke le i lag med meg"*. Intervjupersonen oppfattet at Lise søkte kontakt med de andre barna ved å bruke blikket, lyder og kroppslige bevegelser. Intervjupersonen tolket det som at Lise ville oppleve den herlige følelse av å le sammen med noen (Brodin & Hylander, 2004). I toddlerstudier blir ofte denne latteren sett på som overdrivelse som kan bli tolket som at barn åpenbart formidler at de har det artig eller om de skal ha det litt artig. På den måten er barns latter bevisst med tanke på intensjonen og meningen med det de gjør og at det skal være artig. Barn går inn i samspillet med en agenda om at vi skal le eller få andre til å være med på det morsomme. På den måten er humor kulturelt betinget siden vi er avhengig av om vi får med oss andre, tid og sted (Løkken, 2004). Sett fra et annet

synspunkt kunne pedagogen avsluttet samspillet, fordi noen kan mene at gleden og latteren barna viste var tilgjort. Derimot er det ikke bevisst herming fra barns side. Det å oppleve glede i samspill med andre, og hvor godt det er å le sammen som kan være tanken bak "hermingen" (Brodin og Hylander, 2004). Rønneberg i Løkken (1996) mener at barns herming på den ene siden kan være overdrivelse på en kritisk måte, men på andre siden kan det være at barna tar avstand fra forbilder og roller som de har. Man kan si at barn som bruker herming som lek har evnen til å utvikle seg.

### **Hvorfor responderte du på denne måten?**

Intervjupersonen: *"Med glede, fordi det er kjekt å se at barn har det morsomt sammen. Og det er nokke vi bruker mykje på avdelinga også, prøver å fremme glede og humor. Det er så viktig i livet".* Slik jeg oppfattet intervjupersonen er glede det essensielle i småbarnsalderen, og at det er morsomt å se at barn har det gøy sammen. Pedagogen legger vekt på at humor er en viktig del av arbeidet på småbarnsavdelingen og bør være synlig. Det kan også virke som at samspillet mellom de tre barna hadde smittende effekt på pedagogen, siden hun responderte med latter og glede på samspillet. For at pedagoger skal kunne le sammen med barn, må de synliggjøre humoren i seg selv. Like viktig er det å ta frem det en syntes er morsomt i det daglige. En mulighet er å finne tilbake til de humoristiske minnene fra egen barndom (Søbstad, 2005). Det vil ikke bare øke det humoristiske klimaet på avdelingen, men også skape vennskspsrelasjoner i barnegruppen som vil være med å styrke fellesskapsfølelsen som blir dannet når vi ler sammen. Det at barn går inn i relasjoner med andre barn og at samspillet oppleves som gledesfullt kan være med å utvikle en positiv selvfølelse (Brodin & Hylander, 2004). Derimot svekkes fellesskapet om vi ironiserer barn, der det oppstår en slags mobbehumor. Derfor er det viktig å tenke på den gylne reglen: vi ler med barn og ikke av barna (Søbstad, 2005). Jeg vil her også føye til at rammeplanen pålegger oss dette: "Barnehagen skal tilby barn et miljø preget av glede, humor(...)" (KD, 2011, s. 31).

### **Kunne det bli gjort på en annen måte?**

Intervjupersonen: *"Vi kunne ha avslutta det, det er å kome litt vidare (...)Om vi stoppar med stemmene våres, det kan godt hende vi gjere. Men då er det i alle tilfeller at blir veldig mykje og det kan hende at heile bordet henger seg på".* I noen situasjoner blir det for mye støy som fører til at pedagogen avslutter barns gode samspill. Det forekommer som oftest i de situasjonene alle barna er med. Jeg tolker det som at de hysjer eller demper barn om stemmene blir for høye eller gledesutbruddet forårsaker uro. Om vi ser det fra voksenperspektivet, ville vi akseptert om noen hadde dempet oss om vi hadde skrattledd? Sannsynligvis ikke, vi hadde kanskje følt oss tråkket på. Vi skal kunne få lov - og har behov for å gi uttrykk for glede om noe morsomt oppstår. Dette kan ses ut fra Brodin og Hylander (2004) som tar for seg at barnas glederop kan oppleves som bråk og skape

uorden. De voksne vil heller fremme orden og ryddighet på avdelingen fremfor litt kaos og bråk. Jeg mener det er litt for mye fokus på ro og orden i barnehagen, det som er vesentlig er å slippe seg løs fra de formelle rutinene og ta tak i det spontane som skjer rundt oss. Vi må kunne møte barn på deres humoropplevelser, tolerere og akseptere litt kaos samtidig som det er trygge rammer å forholde seg til (Brodin & Hylander, 2004). Det handler rett og slett om å kunne åpne opp for, å gi rom til at barn får utforske den kroppslige humoren på en lekende og bablende måte (Søbstad, 2005).

Videre sier intervjupersonen: *”Det skal vere en setting som alle sammen skal kose seg i, med måltid som er like viktig å huske på som flirekonserten sjølv om det er veldig morsomt det og”*. Denne uttalelsen kan kobles til siste ordet i observasjon (5.1) der et barn på 2.8 år, som ikke var med i flirekonsert sa høyt ”hysj”. Selv om gledesutbruddet skal respekteres og er innholdsrike, er det andre barn som også skal tas hensyn til og respekteres. Dermed bør måltidssituasjonen både være et sted som fremmer gode relasjoner barn i mellom, men vi må også være observante på de uttrykkene andre barn viser verbalt og nonverbalt. Det er ikke sikkert alle barn syntes høye lyder og mye bråk fremmer en gledelig opplevelse. Derfor mener Johannesen og Sandvik (2008) at det er viktig å kunne stille spørsmål med tanke på hvordan barna opplever måltidet. Vi har en formening om at måltidet skal være koselig med gode samspillrelasjoner. Det kan stilles spørsmål som koselig for hvem? Og hvem er samspillet i mellom?

### **Hvordan mener du barn bør blir sett og hørt i forhold til det de uttrykker i dette filmklippet?**

Intervjupersonen: *”Eg trur vi lo med dei og så det veldig tydelig at at detta var veldig gøy. Så eg trur vi var i alle fall med på det til å begynne med.(...)”* I starten lo pedagogen med barna, fordi hun fikk en oppfattelse av at barna hadde det ekstremt morsomt. Det var tydelig både for pedagogen og barna at dette var et gledesfylt samspill med mye latter og humor. Jeg har tidligere vært på to småbarnsavdelinger i praksis og har aldri opplevd et barn søker kontakt med andre på denne måten. Det var hvordan Lise søkte kontakt med de andre barna under måltidet som gjorde at leken fikk det innholdet som den gjort. Jeg har tidligere merket meg at måltidssituasjonen har dreid seg mest om bordsituasjonen, bordskikk og grenser, fremfor lekens utspring. Selv om gledesutbruddet forårsaket litt støy, så jeg et spontant og godt samspill mellom barna. Derfor mener jeg at det bør være mer fokus på glede i formelle lærings situasjoner. Dette er i tråd med læringsmiljøet i barnehagen. *”Barnehagens hverdag bør være preget av gode følelsesmessige opplevelser. Glede, humor og estetiske opplevelser må være kjennetegn ved barns tilværelse i barnehagen”* (KD, 2011,s. 34).

Det virket ikke som pedagogen tonet seg inn på barns opplevelsesverden. Pedagogen ler med barna, men brukte ikke et annet sanssområde for å gi respons på barns affektsuttrykk (Stern, 2003). Slik sett

kunne pedagogen tonet seg inn på barns følelser ved å bruke språket, som felles holdepunkt i samspillet. Om pedagogen hadde sagt med stemmen: "så kjekt dere har det når dere ler sammen" eller "jeg ser dere har det gøy". Da kunne barna fått en følelse av å bli sett og hørt, noe som forsterker selvfølelsen. Derfor er det viktig at pedagoger gir barn respons for å kunne avpasse aktiviteten eller det affektsuttrykket som vises. På den måten leser og tolker barna de andres reaksjoner (Askland & Sataøen, 2009). Derimot er det ikke sikkert barna følte at responsen samsvarte med den gleden som ble uttrykt, noe Stern (2003) mener er en feilinnstilling som kan skade barn siden det ikke er en god nok tilpassning mellom barn og voksne. Fra mitt ståsted så det mer ut som pedagogen speilet barns opplevelse. Jeg tolker det som at pedagogen speilet deres gledesfulle samspills relasjon ved å bruke latter. Pedagogen forsterket opplevelsen og barna kan ha følte seg sett i pedagogens øyne (Askland & Sataøen, 2009).

## 6.2 Forbauselse til redsel og bedrøvelse

Et utdrag fra observasjonen: Rikke sitter med hendene i fanget, har munnen halv åpen, med et lite smil og øynene er vid åpne. Fagarbeideren tar ansiktet sitt rett foran ansiktet til Rikke, mens pedagogen ikke er fullt så nær. Rikke tar hendene opp til bøylen, øyenbrynene trekkes ned, munnen begynner å vibrere. Hun strekker beina helt ut, sparker det ene beinet oppover, som møter det andre i fart, munnen åpnes helt opp, tungen vibrer raskt halvveis utenfor munnen, hun vrir seg frem og tilbake på stolen i gråt.

### Hva ser du ut av ansiktsuttrykket til barnet?

Intervjupersonen: *"(...) men no når eg ser det så tenker eg det å at det kan vere at ho vart litt redd når vi tok hendene over ho. At det kan vere det også som gjer til at ho begynte å grine. (...) At vi kom litt brått på, rett og slett fordi ho virka jo glad i begynnelsen(...)"* Intervjupersonen oppfattet at Rikke så glad ut i starten, men at reaksjonen snudde brått til redsel når de voksne tok hendene over hodet til Rikke, noe som førte til at hun begynte å gråte. Om intervjupersonen hadde respondert på det uventede med et smil kunne det hende at Rikke hadde fått en følelse av trygghet og smilt tilbake (Demos, 1995). Men Rikke ble ikke møtt med et trygt blick og det kan se ut som om forvirringen gikk over til redsel og bedrøvelse (Brodin & Hylander, 2004). Om forbauselsen går over til positiv eller negativ er avhengig av hvilken affekt forbauselsen munnar ut i (Demos, 1995). Brodin og Hylander (2004) mener at redselen kan stige frem når det er mye som skjer samtidig og derfor klarer ikke barnet å skille det som oppstår fra hverandre. Det kan være at Rikke ikke klarte å skille spenningen fra redselen siden hun hadde et smil i begynnelsen. En annen faktor som kan spille inn, var at pedagogen og fagarbeideren hadde ansiktene sine rett foran ansiktet til Rikke, og to par armer



nedover ansiktet. Rikke kan ha følt seg litt sperret inne siden hun var "fanget i stolen", noe som kan ha vært med å forsterke reaksjonen.

Jeg gjenkjente bare en av de ytre reaksjonene kroppen kan ha på redsel, at kroppen fryser seg fast (Tomkins, 1991). Det står i denne observasjon (5.1.2) at beina til Rikke stivnet helt og pedagogen og fagarbeideren har problemer med få henne ut av bøylestolen. På den andre siden kan indre tegn på frykt være at hjertet slår raskere, pulsen øker og blodet pumpes raskere rundt i kroppen (Demos, 1995). Så selv om Rikke ikke hadde noen andre ytre kjennetegn på redsel enn at kroppen stivnet, kan det hende at hjertet slo raskere, pulsen økte og blodet sirkulerte raskere rundt. Det er helt umulig for oss å vite de indre påkjenningene Rikke kunne følt. Fra den synsvinkelen kan pulsen til barn øke flere ganger enn vi klarer å registrere og er bevisste på. Pulsen kan stige om barn møter en person de ikke hadde forventet å se, noe som kan betraktes som glede, men om de ser en person de misliker stige pulsen og følelsen går over til redsel (Demos, 1995). Er dette noe vi bør blir mer klar over? Eller ville barn sagt i fra om inntrykket ble for sterkt? Om Rikke oppfatter denne situasjonen som skremmende vet jeg ikke for sikkert, men det virket som den antatte redselen gikk over til bedrøvelse etter kort tid.

Det er mulig at Rikke prøvde å formidle at den følelsen hun har i kroppen nå gjør at hun ikke har det bra, og vil at de voksne skal redusere denne følelsen ved å tone seg inn på hennes opplevelsesverden (Demos, 1995). Når et barn gråter vekker det som regel følelsene ømhet og empati hos voksne, men for meg virket det som at pedagogen og fagarbeideren ville at gråten skulle gå raskt over, ved å si "tørke tårer, tørke tårer". Dette gjøres i mange tilfeller bevisst, men også utbevisst (Brodin & Hylander, 2004). Tar vi litt for lett på barns følelser? Eller tror vi gråten går over raskere ved å ta barns tanker over på noe annet? Cannella (1997) har funnet ut at voksne har en overlegen makt over barn, de er i en posisjon til å bestemme hva barnet skal føle og tenke i de situasjonene som oppstår. Makten ble ikke brukt til å bekrefte Rikkens følelser, men følelsene ble svekket fordi Rikke ikke ble møtt på sin redsel. Dette gjorde at gråten ble kraftigere og vedvarte lengre. Om Rikke opplever denne typen bekreftelse mange nok ganger vil hun opparbeide seg et forsvar mot følelser. Dette kan medføre at Rikke ikke vil vise følelser (Brodin & Hylander, 2004). Er det virkelig slik i barnehagen at pedagoger bestemmer hva barn skal tenke og føle, som Cannella (1997) har tatt for seg i sitt studium? Hadde pedagogen tatt seg tid til å bekrefte Rikkens redsel ville muligens redselen tonet seg ned. Derfor mener Abrahamsen (1999) at vi er nødt til å utvikle følelsesmessig oppmerksomhet for barn, slik blir vi tilgjengelige for det enkelte barns følelsesuttrykk. Denne oppmerksomheten bør være et mål, med tanken på hvordan vi forholder oss til småbarn. Det er først når barna berører oss at vi har mulighet til å kunne se og forstå det som formidles.

### **Hvorfor responderte du på denne måten?**

Intervjupersonen: *"For atte vi trudde det at, det var det ho ville (...)Vi trur at ho vi gjere det som dei andre gjere, men det er ikkje sikkert at ho vil det"*. Intervjupersonen var ydmyk i sin uttalelse om hvorfor hun tolket barnets uttrykk som hun gjorde. Det var tankene om hva intervjupersonen trodde Rikke ville som styrte handlingen, selv om kroppsspråket og gråten som sildrer nedover kinnet viste noe annet. Pedagogens vurdering kan komme på bakgrunn av tidligere erfaringer hun har hatt med Rikke eller hva andre har fortalt om Rikke. Det er forhistorien om hvordan barn er som kan være med å styre vår vurderingsevne (Askland, 2006). Det kan være enklere å tenke på tidligere erfaringer enn å se helheten i situasjonen. Det kan også være den kunnskapen vi har om livsverden som det enkelte barn representerer (Öhman, 2007). Uansett bakgrunn for pedagogens antagelser så det ikke ut som at Rikke var komfortabel, og viste en form for redsel og ubehag. Sandvik (2006) mener vi må prøve å følge barnets blikk og hvor kroppen peker når handlingen inntreffer.

Deretter sier intervjupersonen: *"Det er jo ofte slik når ein begynner så kraftig å grine så vil en ikkje fortsette på nokke så det må ein berre få fred å kome seg ut av situasjonen, da vil en ikkje prøve opp igjen. Det er fortidlig på ein måte. Dette er jo deires måte å gi uttrykk for nokke, med meir lyd enn ord"*. Når barn har opplevd en så intens form for forbauselse, som virket som å gå over til redsel og bedrøvelse kan kroppen trekke seg sammen og stivne helt (Tomkins, 1991). Dette kan ha vært årsaken til at Rikke ikke klarer å fortsette aktiviteten, siden hun trengte tid til å komme seg ut av forbauselsesresponsen før leken kunne fortsette (Demos, 1995). Det tok litt tid før pedagogen forsto at Rikke ikke hadde lyst til å prøve leken på gulvet. Det virket som at pedagogen var styrt av det som oppsto før gråten brøt ut, smilet om munnen til Rikke. Det kan hende Rikke hadde forventninger til det som skulle skje. Hun hadde sett at de andre barna gikk under armene til de voksne. Når det var Rikkes tur, var hun den eneste som ikke ble tatt ut av stolen, men leken fant sted i bøylestolen. Siden Rikke uttrykte seg kraftig ved å vri seg rundt på stolen og stritte mot, burde det i og for seg vært et tydelig nok signal. For å forstå det barn formidler må vi ta oss tid til å tolke ansiktsuttrykkene, muskelspenningen, hvor de retter oppmerksomheten og stemmeleiet siden den nonverbale kommunikasjonen er mangfoldig. På den måten oppfatter vi helheten i kommunikasjonen (Askland, 2006). For å få tak på det som skjer rett foran øynene våre må vi lytte med kroppen og sjelen (Sandvik, 1999).

### **Kunne det bli gjort på en annen måte?**

Intervjupersonen: *"Akkurat der å då så trur ikkje eg vi kunne gjort nokken ting fordi ho ville ikkje nokken ting etterpå heller"*. Det virket som at intervjupersonen mente hun handlet "riktig". Det var ikke noe som kunne gjøres annerledes siden Rikke ikke ville fortsette aktiviteten nede på gulvet. Jeg ville ikke prøvd sangen ned på gulvet, men gitt Rikke trøst, et fang å sitte på eller synge sangen på

fanget med henne. Istedenfor fikk Rikke beskjed om å tørke tårene for å fortsette leken. Dette står i motsetningsforhold til Stern (2003) sin teori om affektiv inntoning, som er at voksne svarer på barnas affektsuttrykk uten å imitere. Voksne toner seg inn på barns opplevelses verden ved å bruke et annet sanseområde enn barnet, men på en måte som gjør at barnet forstår at det får trøst. Derimot kan dette være en form for feilinntoning som ikke harmonerer overens med det Rikke uttrykte. Rikkes følelser ble skjøvet til side, til fordel for gjennomføring av leken. Dette innebærer at det ikke blir en god tilpasning i forhold til barnets affektsuttrykk (Stern, 2003). Derfor burde pedagogen prøvd å søke etter Rikkes blikk. Om fagarbeideren og pedagogen hadde vist et smilende fjes eller sagt verbalt at dette ikke er farlig ville kanskje redselen forsvunnet. På den andre siden er det også viktig at barn får støtte til å nærmer seg det skremmende, for å forstå at det ikke var så farlig som de først antok (Brodin & Hylander, 2004). Men da er barn avhengig av å møtes med et trygt blikk fra de voksne.

### **Hvordan mener du barn bør blir sett og hørt i forhold til det de uttrykker i dette filmklippet?**

Intervjupersonen: *"Vi var ikke nok oppmerksomme på det som skjedde. Ikke slik eg ser det no."* Slik jeg forstår intervjupersonen svar, var vurderingen de gjorde feil. Ved å se på videoklippet i ettertid kunne pedagogen reflektere og vurdere situasjonen med et kritisk blikk. Pedagogen og fagarbeideren var ikke oppmerksomme på det Rikke uttrykte når hun ble tatt ut av bøylestolene. Rikkes affektsuttrykk om "hjelp" ble tilsidesatt/overhørt da hun fikk beskjed om å tørke tårene. Derfor er det viktig at pedagoger fanger opp barns nonverbale signaler for så å kunne tolke uttrykkene med et godt blikk. I rammeplanen for barnehagen (2011) står det at barna skal bli hørt, kunne ha egne meninger og ikke minst har rett til å uttrykke seg. Dette kan ses i lys av Askland (2006) som mener vi må ha en grunnholdning som sier at barn alltid vil fortelle oss noe. I den sammenhengen skal vi ikke bare høre, men det er vel så viktig å se og forstå uttrykkene barn bruker. På den måten får barn bekreftelse på sin egenverdi. Derimot ble ikke Rikke sett eller forstått på det hun uttrykte ved å bruke gråten som et hjelpemiddel, noe Hamilton i Öhman (2007) kaller *nullbudskap*. Det forekom når pedagogen ikke engasjerte seg eller bekreftet Rikkes følelser, noe som kan forårsake at Rikke med tiden kan få nedsatt selvfølelse. Om dette gjentar seg kan det føre til at Rikke ikke vet hvordan hun føler seg. Dette kan igjen føre til at Rikke får manglende empati for andre når de uttrykker denne affekten (Brodin & Hylander, 2004).

Videre sier intervjupersonen at: *Det er ikke like lett å tolke alle signalene ungane sender ut. Mykje av tiden på ein småbarnsavdeling går på å tolke signaler, men det er ikkje alltid vi forstår ka dei mener med ein gang*". I denne uttalelsen virker intervjupersonen ydmyk, der det poengteres at det ikke alltid er like lett å tolke barns signaler. Store deler av dagen går til å observere, tolke for deretter å respondere på affektsuttrykkene. Derfor er det viktig å ha et åpent blikk for det som oppstår. Utfordringen her er at institusjonslivet i barnehagen kan være krevende for alle parter, at det å gi et

åpent blikk på den måten kan bli vanskelig. Det er mange barn å ta hånd om, få voksne per barn og individuelle forskjeller. Derfor kan det være vrient å lese og forstå alt som skjer i barnet. Dette har Johannesen (2012) tatt for seg ved å trekke Levinas tanker om det unike mennesket inn i barnehagekonteksten. Vi kan ikke forstå den andre på bakgrunn av egne erfaringer, men vi må oppfatte den andre som unikt og annerledes i forhold til oss selv. Dette er fordi hver person har sin egen historie, egne preferanser, ønsker, behov, dagsform og problemer. På bakgrunn av dette mener Johannesen (2012) at vi ikke alltid kan forstå barns tanker, interesser, hva de gjør og hvordan de oppfatter situasjonen. Derfor kan ikke personalet til en hver tid se og forstå det fulle og hele bildet av barns affektsuttrykk. Det kan være fordi ikke alle barn har like tydelige uttrykk og dermed blir det mer vrient å forstå hva de mener. Bae (1988) mener vi må bli bevisste på de metakommunikative signalene barna sender ved å ta i bruk kanaler som nonverbale ytringene, blikk, stemmeleie, tonefall og kroppsspråk. Barn viser følelser ut fra det som ble sagt. Derimot uttrykte Rikke redsel og bedrøvelse på bakgrunn av at pedagogen og fagarbeideren tok hendene over hodet hennes.

## 7.0 Sammenfatning

Jeg har i denne oppgaven jobbet med problemstillingen: **Hvordan og hvorfor bør pedagoger respondere på 1 ½ åringene sine affektuttrykk slik at de blir sett og hørt?** Gjennom å jobbe med disse spørsmålene har jeg fått litt mer forståelse om noen av de ni grunnleggende affektene og sett dette i sammenheng med pedagogens måte å se og høre småbarna på. Affektene er som jeg tok opp innledningsvis, like for alle og er i følge affektteorien det biologiske grunnlaget for følelsene våre (Brodin & Hylander, 2004). Glede er en positiv affekt som er lystfull og gir en god følelse i kroppen. I observasjon nr 1 brukte barnet ansiktsuttrykk, latter og bevegelser for å få med seg andre til å le. Forbauselse til redsel og bedrøvelse er en ubehagelig affekt. Den kan både ha indre og ytre påkjenninger. De indre kjennetegnene for redsel er umulig å få øye på, vi kan ikke se om hjertet dunker raskere og pulsen øker. Jeg merket meg at kroppen til barnet i observasjon nr 2 stivnet og pedagogen og fagarbeideren hadde problemer med å få henne ut av stolen.

Begrepene hvordan og hvorfor står sentralt i problemstillingen og er nært beslektet. Det står i rammeplanen for barnehagen (2011) at læringsmiljøet skal være preget av humor og glede. I denne observasjonen viste barnet glede, latter og smil ved å søke kontakt med andre barn i samme aldersgruppe. Pedagogen responderte på gledes utbruddet ved å dele gledesopplevelsen og ved å speile den ved å le med barna, men for å le sammen må vi synliggjøre humoren i oss selv. Dette kan gjøres ved å gå tilbake til barndommens minner for å finne ut hva vi syntes var morsomt i den alderen. Det kan være med å øke det humoristiske klimaet, samtidig som det forsterker vennerelasjoner og fellesskapsfølelsen som skapes ved å le sammen. Om barna opplevde relasjonen

som positiv kan det være med å utvikle en god selvfølelse siden pedagogen spilte barnas gledesfulle samspills relasjon. Derimot kunne pedagogen forsterket opplevelsen ved å prøve å sette ord på og bekrefte det hun oppfattet var barns opplevelser og følelser, noe som gjøre at selvfølelsen styrkes. "På denne måten formes barnets *opplevelse av seg selv* i høy grad av de følelsene som andre reagerer på med barnet" (Brodin & Hylander, 2004, s. 28). Det er først når vi utvikler en følelsesmessig oppmerksomhet at vi blir tilgjengelige for barn. Det er når barn berører oss at vi får muligheten til å forstå det de formidler nonverbalt. Den negative siden ved humor er om barn blir ironisert, noe som vil svekke fellesskapet. På den måten bør vi tenke igjennom om vi ler med barn eller av barn. Humor kan også skape unødvendig støy, som pedagogen poengterte, kan samspillene avsluttes dersom hele bordet hengte seg på. Her er det viktig å trekke frem at barn skal få og har behov for å utforske den kroppslige humoren, på en lekende og bablende måte. Siden barna uttrykte seg gjennom gledesrop og høy latter kan noen mene gleden er en slags herming, noe som er tilgjort. Barns tanker er å få andre med seg på den deilige følelsen som oppstår i kroppen når vi ler sammen. Derfor må vi tenke igjennom hvem samspillet skal være koselig for? hvem vi skal skape gode relasjoner for? Også med dette utgangspunktet må vi se, høre og forstå det barn formidler nonverbalt.

I observasjonen forbauselse til redsel og bedrøvelse var det på samme måte som under affektuttrykket glede - å ha fokus på "hvordan" ved å framheve den nonverbale kommunikasjonen, se og høre, bruke sansene, kroppen og sjelen for å forstå helheten i det barn formidler gjennom affektsuttrykkene. Vi må være lydhøre, aktivt lyttende og tolke affektuttrykkene med et godt blikk. På den måten bekreftes barnets egenverdi. Barnet prøvde å fortelle gjennom gråten at den følelsen hun hadde i kroppen var ubehagelig. Derfor er det viktig å møte barn med et åpent blikk, være trøstende eller vise empati siden barn ikke skal bli unødvendig lei seg eller redde, og affekten vil gå raskere over. Om pedagogen hadde tonet seg inn på barnets følelser ville kanskje redselen og bedrøvelsen blitt redusert, men siden pedagogen ikke oppfattet det barnet formidlet ble reaksjonen forverret. Dette er fordi responsen fra pedagogen ikke harmonerer overens med det barn uttrykte. På den måten brukte ikke pedagogen "makten" til å bekrefte følelsene til jenta, og dermed ble hun ikke møtt på affektsuttrykket sitt. Om pedagogen hadde vist et smilende fjes eller sagt at dette ikke var farlig, kan det hende barnet hadde følt trygghet og redselen hadde avtatt.

Grunnen til at affektsuttrykket ble oversett kan være at pedagogen og fagarbeideren ville at gråten skulle gå raskt over, oppmerksomheten var rettet mot smilet barnet hadde på starten, tidligere erfaringer med barnet og /eller den livsverden barnet representerer. Siden kroppsspråket visualiserte så kraftig det barnet følte, burde det vært et tydelig signal for pedagogen. Om barnet opplever slike situasjoner mange ganger, kan det hende at barnet ikke vil vise følelser eller ikke henvender seg til

denne pedagogen. Siden pedagogen ikke var engasjert eller ga bekreftelse på følelsene til barnet, kan det med tiden gi nedsatt selvfølelse. Dette kan igjen føre til manglende empati ovenfor andre barn som er lei seg. Oppmerksomheten bør rettes mot barnas affektsuttrykk og det følte. Vi må prøve å tolke barns affektsuttrykk med et åpent blikk, noe som er utfordrende. Det er mange barn som søker oppmerksomheten vår, mange barn per voksen og individuelle forskjeller i styrke og grad på affektsuttrykkene. Derfor er det viktig å se hvert enkelt barn som unikt med sin egen "bagasje". Inn i institusjonen har barn med seg egne livshistorier, egne preferanser, ønsker, behov, dagsform og problemer som kan virke inn på tidspunktet og situasjonen den enkelte affekt blir aktivert og hvordan den kommer fram/viser seg gjennom affektuttrykket. Dette kan gjøre at pedagoger kan ha vanskelighet med å oppfatte det fulle og hele bildet av det affektsuttrykket barn formidler.

## 7.1 Reliabilitet og validitet i undersøkelsen

Reliabilitet måles korrekt og er påliteligheten til det vi har undersøkt. Det er også viktig å røpe eller oppgi mulige feilkilder som kan ha vært med på å påvirke resultatet (Dalland, 2007). Reliabilitet vil være at andre som undersøker de samme affektene vil få nesten lignende resultat. De vil kunne se igjen samme affektsuttrykk siden de er biologiske, men hvordan pedagoger responderer på uttrykkene slik at barna blir sett og hørt vil være ulikt fra pedagog til pedagog. Den valgte intervjupersonen har gitt eksempler på hvordan pedagoger kan handle og tenke omkring hvordan og hvorfor de bør respondere på affektsuttrykkene til barn slik at de blir sett og hørt. Samtidig ser jeg at nettopp denne intervjupersonen gir svar som kan representere pedagoger med evne til å se og høre.

Det som kan være med å påvirke materialet jeg har hentet inn er de forventningene jeg satt inne med før videofilmingen startet. Som jeg begrunnet i metoddelen satte jeg opp de affektsuttrykkene jeg hadde lyst til å finne på avdelingen. På den måten hadde jeg forventninger til hva jeg skulle se og ikke skulle se, noe som gjorde at jeg gikk meg blind på de varierte affektsuttrykkene som var til stede. Jeg oppdaget at det var bedre å ha et mer åpent blikk og mer materiale å jobbe videre med. Under filmingen valgte jeg å ikke bruke noe støttenotat fordi jeg ville konsentrere meg om videofilmingen. Sandvik (2000) mener dette kan være et handicap å ikke bruke parallell datasamling som penn og papir for å støtte materialet opp mot. Derimot kan det være en styrke at kroppen og sjelen er vendt mot situasjonene som filmes. Siden jeg filmet barn i interaksjon med voksne kan det hende de var på "vakt" i måten de var med barna, hva de sier, hva de ikke sier og hvordan de ser og hører barna. På den måten er det ikke sikkert jeg har fått hele sannheten. I tillegg hadde jeg intervjusamtale med pedagogen om videoopptakene. Dette er fordi barna var i alderen 1 ½ år og de kunne ikke gitt uttrykk verbalt for hvordan de opplevde affektsuttrykkene. Det er min og pedagogens tolkninger av hvordan vi oppfatter barna i situasjonene. Derfor er det vanskelig å si helt sikkert hva som ligger

bakenfor de forskjellige affektsuttrykkene og hvordan barnet selv oppfattet situasjonen. Vi kan bare ha antakelser om hvordan vi tror barna kan ha oppfattet det.

Validitet er relevansen og gyldigheten for det problemet vi ønsker å finne svar på (Dalland, 2007). Jeg mener at observasjonene beskriver hendelsene så nær opp til det som faktisk hendte som jeg kunne klare. Men samtidig er jeg bevisst på at det er vanskelig å helt unngå tolking. Validiteten økte når intervjupersonen var med å se på filmklippene og tolke datamaterialet. Da var det ikke bare min tolkning av situasjonen, men to syn på samme observasjon. Det er ikke sikkert det var nødvendig med intervjusamtale i tillegg til videoobservasjonen siden observasjonene fortalte mye om affektsuttrykkene og hvordan pedagogen responderte på affektsuttrykkene. Det å støtte videoobservasjonene opp mot svarene og tolkningene til intervjupersonen var en fordel. Jeg fikk andre syn som gjorde at jeg fikk en større dybde i drøftingsdelen. Jeg gjorde transkripsjonen og analysen av materialet alene. Derfor kan det være elementer som ikke har kommet med i analyseringen av empirien selv hvor mange ganger jeg har spolt igjennom filmsnuttene. Jeg kan ha festet meg ved noe i filmsnuttene og oversett noe. Jeg tror vi har en formening om hva vi ser etter og derfor er det ikke sikkert alt kommer med. Andre komponenter som kan spille inn på validiteten var transkripsjonen av intervjuet. Jeg merket at det var vrient å hører og få med seg det som ble sagt på båndopptaket fordi ordene gikk litt over i hverandre. Men ettersom jeg hørte igjennom opptakene flere ganger fikk jeg med meg de småordene jeg ikke hørte ved første del av transkripsjonen. Derfor er båndopptaker et sikrere verktøy å bruke enn papir og blyant, siden det er lettere å bearbeide ordene slik at setningen kan få en annen betydning ved å bruke blyant og papir.

## 7.2 Veien videre

Dette arbeidet har gitt meg bredere kompetanse, mer erfaring gjennom videoobservasjon og teoretisk kunnskap om affektsuttrykkene som jeg vil omsette i praksis. I tillegg har jeg fått mer innsikt på hvordan vi bør respondere på barns affektsuttrykk, og hvordan jeg bør tone meg inn på barnas opplevelsesverden og intensjoner. Selv om jeg har forkunnskaper om affektsuttrykkene vet jeg at dette blir utfordrende fordi det ikke alltid er like lett å forstå hva barn formidler. Dette kan være fordi det er ulike faktorer som spiller inn, for hvordan vi oppfatter barnet, hvordan barnet har vært tidligere og ikke minst holdningene våre (Askland, 2006). Derfor er det viktig å bli bevisst på disse holdningene slik at jeg kan bruke "makten" til å se og høre små barn for å prøve å forstå mer av livsverdenen til det enkelte barnet. Det å prøve og det å faktisk forstå har et langt hopp i mellom seg. Jeg er helt sikker på at i min nærmeste fremtid vil jeg som alle andre "feile" i den konteksten, der jeg har problemer med å forstå hvorfor barnet reagerer som det gjør. På den måten har dette arbeidet gitt meg større motivasjon til å arbeide målrettet i den nonverbale kommunikasjonen med

småbarn siden affektsuttrykkene både er tydelig og utydelig til stede i det daglige arbeidet med små barn. Dette er fordi alle er forskjellige og derfor vil styrken og graden i uttrykkene være varierende.

Tiden går alt for raskt, tre år med studie er forbi, og til høsten begynner jeg som pedagogisk leder på en småbarns avdeling. Da har jeg hovedansvaret for de små, sammen med assistentene. Det kan by på utfordringer rettet mot å veilede og lære opp assistentene. Alle har med seg ett sett med grunnleggende verdier og holdninger som kan være med å styre hvordan vi ser, hører og responderer på barns affektsuttrykk. For å få et felles holdepunkt på avdelingen med likt pedagogisk grunnsyn bør det drøftes i ulike opplærings- og veiledningsformer for hvordan vi bør se, høre og respondere på det barn formidler. Det kan være nødvendig siden de også fungerer som samspillspartnere med stor makt og med ansvar for å se og høre barn.



## Referanser

- Abrahamsen, G. (1999). *De minste blant de små- ser vi dem?* Alvestad, T.(red). 0-6 – Utfordringer og muligheter i barnehagen. (s. 50-70). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Alrø, H., & Dirckinck – Holmfeld, L.(red.)(1997). *Videoobservation. Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr 3*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag og Institut for kommunikation
- Askland, L.(2006). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Askland, L., & Sataøen, S. O.(2009). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Bae, B. (1988). *Voksnes definisjonsmakt og barns opplevelse*. Skram, D. (1997). Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk.(s. 129-146). Oslo: Tano
- Bae, B.(2012). *Barnehagebarns medvirkning*. Bae, B(red). Fennefoss, A. T., Grindland, B., Jansen, K. E., Johannesen, N., Myrstad, A., Sandvik, N., & Sverdrup, T. *Medvirkning i barnehagen*. (s 14-29). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Brodin, M., & Hylander, I.(2004). *Selv – følelse – å forstå seg selv og andre*. Oslo: N.W. DAMM&SØN
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgave- skrivning for studenter*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Demos, E.V.(1995). *Part I. Affect theory*. Demos, E.V.(red.)EXPLORING AFFECT. The selected Writings of Silvan S. Tomkins. (17-96). Maison des sciences de l'Homme and Cambridge University Press. Printed in the United States of America.
- Ekman (1995). *Part III. The face of affect*. Demos, E.V. EXPLORING AFFECT. The selected Writings of Silvan S. Tomkins. (209-290). Maison des sciences de l'Homme and Cambridge University Press. Printed in the United States of America.
- Erickson, F. (1992). *Ethnographic microanalysis of Interaction I: The handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press, Inc

- Johannesen, N.(2002). *Det glemte språket. Hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjon i kommunikasjonen seg imellom*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk, Høyskolen i Oslo, Oslo
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Johannesen, N. (2012). *Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse*. Bae, B(red). Fennefoss, A. T., Grindland, B., Jansen, K. E., Johannesen, N., Myrstad, A., Sandvik, N.,& Sverdrup, T. *Medvirkning i barnehagen*. (s 79-97). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S.(2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Lyne, J. (1991). *Kroppsspråket*. Oslo: H. Aschehoug & Co
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes – om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.
- Løkken, G. (2004). *TODDLERKULTUR. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as
- Sandvik, N. (1999). *Det gode blikk*. Alvestad, T.(red.) 0-6 – Utdfordringer og muligheter i barnehagen. (s. 42-48). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Sandvik, N.(2000). *Når munterhet rommer livets alvor. Fenomenet munterhet blant 1-3- åringer i barnehagen*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk rapport 3, Høyskolen i Østfold, Østfold
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stern, D. (2003). *Spebarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Søbstad, F. (2005). *Småbarnas humor - opplevelser*. Haugen, S., Løkken, G., & Røthle, M. (red.) Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger. (s. 165- 182). Oslo: J.W. Cappelen Forlag a.s

Tomkins, S. S. (1991). *Affect Imagery Consciousness. Volum III. THE NEGATIVE AFFECTS Anger and Fear.* New York: Springer Publishing Company

Vedeler, L.(2000). *Observasjons- forskning i pedagogiske fag.* Oslo: Gyldendal Akademisk AS

Øhman, M. (2007). *Den viktige hverdagen.* Oslo: Pedagogisk Forum.

### **Vedlegg:**

Vedlegg 1: Samtaleguide (halvstrukturert intervju)

Vedlegg 2: Empirisk materiale

Vedlegg 3: Brev fra Norskvitenskaplig datatjeneste

Vedlegg 4: Samtykke-skriv til foreldrene