

## «Mamma og pappa bor ikke sammen lengre»

Hvordan kan barnehagelæreren med sin tilstedeværelse i tegneprosessen, støtte barns bearbeidelse av følelser tilknyttet sorg over skilsmisse?



# DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

**Maria Bjørnsdatter Åldstedt-Haga**

Kandidatnummer: 9

Bacheloroppgave

Musikk, drama, kunst og håndverk i barnehagen

BHBAC3910

Dronning Mauds Minne Høgskole

Trondheim, april 2023

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.

## **Forord**

I forbindelse med arbeid knyttet til bacheloroppgaven, ønsker jeg å benytte muligheten til å takke flere som har vært til stor hjelp.

Aller først vil jeg takke foreldrene mine som alltid heier på meg og støtter meg uansett hva, jeg er så heldig som har dere!

Tusen takk til min aller største støttespiller, bestevenn og kjæreste Jon Ola Storrø.

Deretter vil jeg takke mine veiledere Vigdis Dagsdatter Øien og Sissel Mosve Bjørnbet for gode samtaler. En ekstra takk til Sissel Fjæran for at døren din alltid er åpen for oss studenter!

En stor takk til mine gode venner og medstudenter for tre minnerike år sammen ved Dronning Mauds Minne. En spesiell takk rettes til Frida Luther Sarkani, jeg hadde ikke klart det uten deg!

Takk til mine informanter som har stilt opp med sine verdifulle erfaringer.

God lesing!

## Innhold

1.0 Innledning .....	5
1.1 Begrunnelse for tema .....	5
1.2 Problemstilling .....	5
1.3 Oppgavens oppbygging .....	6
2.0 Metode .....	7
2.1 Metodebeskrivelse .....	7
2.2 Valg av metode .....	7
2.3 Valg av informanter .....	8
2.4 Planlegging, beskrivelse og behandling av datainnsamling .....	9
2.5 Analysearbeid .....	10
2.6 Etske retningslinjer .....	11
2.7 Metodekritikk .....	12
3.0 Teori .....	14
3.1 En historisk bakgrunn for sorg og forståelse av sorg som begrep .....	14
3.1.1 Skilsmisse som en sorgutløsende situasjon for barn .....	14
3.1.2 Følelser knyttet til barns sorgprosesser .....	15
3.1.3 Barnets sorgprosess .....	16
3.2 Barnehagelæreren som beskyttelsesfaktor: Et utviklingspsykologisk perspektiv .....	17
3.3 Konsekvensen av å unnlate barn rett til eierskap over egne følelser .....	17
3.3.1 Den anerkjennende barnehagelæreren: Barnehagelærerens rolle i barns sorgprosesser .....	18
3.4 Tegning, en del av barns hundrespråklighet .....	19
3.4.1 Tegning som meningsskaping sett i et sosial-semiologisk-perspektiv .....	20
3.4.2 Tegning som kommunikasjon .....	20
3.4.3 Barns følelsesuttrykk på tegnearket .....	21
3.5 Barnehagelærerens rolle i møte med barns følelsesuttrykk i tegneprosessen .....	22
3.5.1 Barnehagelærerens tilstedeværelse i tegneprosessen .....	23

3.6 En sammenfattet oppsummering av teori .....	23
4.0 Drøfting av funn.....	24
4.1 Et sammensatt syn på tegneprosesser i barnehagesammenheng.....	24
4.1.1 Barnehagelærerens tilstedeværelse i tegneprosessen: noe å prioritere .....	25
4.1.2 Informasjon som går tapt på veien.....	26
4.1.3 Barns tegneprosesser som en kommunikasjonsform .....	27
4.2 Å tørre å tolke: Et kritisk blikk på analysering av barnetegninger .....	28
4.3 Barns sorgreaksjoner som uttrykk på tegnearket .....	29
4.3.1 Å fange opp behov for hjelp: Barnehagelærerens støtte i tegneprosessen.....	29
4.3.2 Barnets livssituasjon speilet i tegneprosessen.....	30
4.3.3 Barn som sørger i det stille .....	31
4.3.4 Barn som føler skyld.....	31
4.4 Anerkjennelse som en beskyttelsesfaktor .....	32
5.0 Avslutning .....	34
6.0 Litteraturliste.....	35
7.0 Vedlegg.....	36
7.1 Vedlegg 1 – Informasjons- og samtykkeskjema .....	36
7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	39

## 1.0 Innledning

### 1.1 Begrunnelse for tema

På bakgrunn av at min far er billedkunstner, er jeg vokst opp på atelier og museum. Også min mor har tett tilknytning til kunstfaget. Med dette står kunst og håndverk meg nært, og da spesielt tegneprosesser. Tegning viste seg å være et kreativt utløp for meg når mine foreldre skilte seg. Dette har bidratt til at jeg allerede fra studiestart har hatt en formening om hva jeg kunne tenkt meg å skrive om i en eventuell bacheloroppgave. Dette også på bakgrunn av min erfaring fra arbeidslivet som vikar i barnehage og ikke minst som praksisstudent.

I anledning praksis i barnehage, ble jeg oppsøkt av et barn som ønsket å tegne med meg. Gjennom tegneprosessen delte barnet åpenhjertig om sine følelser knyttet til samlivsbrudd og sorg som konsekvens. Dette bidro med ytterligere inspirasjon knyttet til valg av problemstilling vedrørende en bacheloroppgave. Min problemstilling har vært i utvikling kontinuerlig, noe som har preget min intervjuguide i stor grad. Jeg utarbeidet i intervjuguiden spørsmål med fokus på ulike tema relatert til tegning med hensikt om å avgrense problemstilling og oppgavens endelige tema. I tillegg til dette etterspurte jeg praksisfortellinger fra mine informanter. En av praksisfortellingene bidro til å stadfeste det endelige temaet for min problemstilling.

*«Jeg og G4 hadde en samtale om hans familiesituasjon. Han hadde tegnet en tegning til mamma og pappa, og skulle ta den med hjem. Hans foreldre hadde akkurat blitt separert, det innså han etter hvert og sa: mamma og pappa bor ikke sammen lengre. Jeg svarte: nei, det gjør de ikke. Hvem skal du ta den med hjem til da? Vi konkluderte med at tegningen skulle være annenhver uke til mor og far, slik som han. Etter dette hadde vi en veldig fin samtale om mammas nye leilighet og hvordan han syntes det var at de ikke bodde sammen lengre. Han var veldig åpen og virket ikke særlig lei seg, men jeg har i ettertid tenkt om jeg kunne ha stilt han flere spørsmål om følelsene hans rundt situasjonen.»*

### 1.2 Problemstilling

På bakgrunn av min begrunnelse for tema, er problemstillingen for bacheloroppgaven som følger: «Hvordan kan barnehagelæreren med sin tilstedeværelse i tegneprosessen, støtte barns bearbeidelse av følelser tilknyttet sorg over skilsmisse?»

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Innledningsvis vil jeg i denne bacheloroppgaven presentere en metodedel med fokus på blant annet metodebeskrivelse, innsamling av data, valg av informanter og ulike etiske retningslinjer. Deretter vil jeg redegjøre teori relevant for bacheloroppgavens problemstilling. Her vil begreper som sorg, skilsmisse, tegning og tilstedeværelse være av særlig relevans. I lys av teoridelen, vil jeg videre belyse viktige funn for å drøfte datamaterialet tilegnet gjennom intervju. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte bacheloroppgavens helhetlige innhold med en konklusjon på min problemstilling.

## 2.0 Metode

### 2.1 Metodebeskrivelse

En metode kan forstås som et redskap man kan anvende i forbindelse med innsamling av data, det vil si den informasjon som er nødvendig i forbindelse med undersøkelser tilknyttet forskning. Hvilken metode som anvendes avhenger av hva man ønsker å finne ut av gjennom undersøkelsen. Det eksisterer i all hovedsak to hovedmetoder: kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder anvendes i undersøkelser hvor data i form av målbare enheter er av hensikt. Dette eksempelvis i forbindelse med spørreskjema hvor tall kan bidra med mulighet for å foreta ulike regneoperasjoner (Dalland, 2020, s. 54). Kvantitative undersøkelser kan omfatte et større utvalg og større avstand til kilden. Dette i kontrast til kvalitative metoder som innebærer å tyde forskjellige holdninger og verdier som ikke lar seg tallfeste eller måle (Thagaard, 2018, s. 15-16). Kvalitative metoder kan blant annet omfatte intervju hvor man er ute etter å gå i dybden på ulike meninger, holdninger og verdier (Dalland, 2020, s. 54).

### 2.2 Valg av metode

Når det kommer til valg av metode tilknyttet forskningsstudier, innebærer det en overveielse over hva man anser som en ideell og hensiktsmessig fremgangsmåte for undersøkelsen (Dalland, 2020, s. 64). Problemstillingen min omhandler spørsmål om hvordan barnehagelærers tilstedeværelse kan bidra til at barn får mulighet til å bearbeide følelser knyttet til sorg over skilsmisse. Dette resonnerer med en forutsetning for dybdeforskning på ulike holdninger og verdier tilknyttet voksenrollen sett i sammenheng med tegning. Da jeg var ute etter å se nærmere på ulike holdninger og verdier, la min problemstilling tydelige føringer for valg av metode. Intervju av ulike barnehagelærere ble særlig interessant i den forbindelse. Imidlertid ytret flere av mine aktuelle informanter at barnehagehverdagen var for travel til at intervju var mulig å gjennomføre. Likevel var det én informant som hadde mulighet til et fysisk møte, dog ikke før fristen for bachelorinnleveringen nærmet seg. Relatert til valg av metode, er det viktig å ta vurderinger på hva som er tidsmessig realistisk å utføre (Dalland, 2020, s. 54). Det faktum at jeg møtte utfordringer knyttet til intervju som metode, bidro til at jeg ble nødt til å overveie mine valgmuligheter. Overveielser bidro til at jeg etter hvert landet på at jeg kunne foreta skriftlige intervjuer.

Det er særlig aktuelt med skriftlig intervju når det er vanskelig å få tak i informanter til undersøkelsen, dette på bakgrunn at intervjuformen kan benyttes når informanten ikke har anledning til fysisk oppmøte, eksempelvis i en travel barnehagehverdag (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 121). Skriftlig intervju harmonerer for meg med kvalitativ metode, da jeg gjennom skriftlige refleksjonsspørsmål ønsket å se nærmere på mine informaners ulike holdninger og verdier vedrørende min problemstilling.

### **2.3 Valg av informanter**

I sammenheng med kvalitative studier, kalles de som velges ut for å delta et utvalg av informanter (Larsen, 2017, s. 89). Utvalg av informanter kan baseres på strategiske valg med utgangspunkt over bestemte kunnskaper og erfaringer ulike informanter besitter (Dalland, 2020, s. 79). Da jeg anså det som fordelaktig å anvende informanter jeg hadde en relasjon til, foretok jeg et strategisk informantutvalg. Dette på bakgrunn av at jeg hadde forhåndsinformasjon vedrørende ulike kunnskaper og erfaringer knyttet til min problemstilling innad i informantutvalget. Dessuten også fordi at jeg er av den oppfatning av at en god relasjon kan danne grobunn for dybdefulle svar. Jeg var dog på tanken på å ta kontakt med informanter hvis kunnskaper og erfaringer jeg ikke hadde kjennskap til. En selvsagt fordel med dette hadde vært at jeg kunne ha tydet en ukjent praksis med et nytt blikk, i den forstand at jeg ikke hadde hatt noen relasjon til informanten og vedkommende sitt felt. Imidlertid konkluderte jeg etter en omfattende overveielse over informantutvalg, at en god relasjon til aktuelle informanter var av større fordel. Dette valget kan sees i relasjon til Patton som argumenterer for at distanse til informanten kun garanterer avstand, ikke objektivitet (Dalland, 2020, s. 64). Med dette falt valget på å spørre fem barnehagelærere hvis praksis jeg kjente godt til. Av disse fem, var det fire som til slutt valgte å skrive under på samtykkeskjema og delta som informanter. Én av disse informantene hadde dog kun anledning til å sende en praksisfortelling knyttet til bacheloroppgavens helhetlige tema.



## 2.4 Planlegging, beskrivelse og behandling av datainnsamling

Skriftlig intervju som metode kan basere seg på systematiske opplegg med fastsatte spørsmål og kan gi særlig troverdige resultater i studier hvor spørsmål rettes mot informantens konkrete holdninger og verdier. Intervjuformen innebærer primært utveksling av tekst i form av spørsmål og svar som kan anvendes for å generere data (Thagaard, 2018, s. 246). Skriftlige intervjuer egner seg best når forsker har utarbeidet en godt strukturert intervjuguide (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021, s. 120). For å øke muligheten for mest mulig data, utarbeidet jeg en detaljert intervjuguide med tjuetre refleksjonsspørsmål. Disse spørsmålene delte jeg ut til medstudenter for å få tilbakemelding på intervjuguidens kvalitet, noe som fungerte som et viktig verktøy for å tyde muligheter for forbedring.

Når man som forsker skal undersøke en problemstilling, starter man ikke med blanke ark. På forhånd danner forskeren seg tanker om valgt tema og kanskje også vedrørende relevante funn i et eventuelt datamateriale (Dalland, 2020, s. 64). Mine egne tanker knyttet til problemstillingen bidro til å danne grunnlag for spørsmålene jeg formulerte, noe som medførte at jeg både på et bevisst og ubevisst plan inkluderte en viss mengde ledende spørsmål i intervjuguiden jeg sendte ut til mine informanter. Dog sier Dalland (2020, s. 64) at både informant og forsker bidrar til å påvirke svar både bevisst og ubevisst på bakgrunn av egen kunnskap og ulike grunnsyn. Da jeg gjennom anvendelse av intervjuformen mistet muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, jobbet jeg mye med spørsmålene for å få gode og relevante svar. Dog besatt jeg imidlertid likeledes en fordel knyttet til min relasjon til informantutvalget, da jeg opplevde det som naturlig å ta opp tråden for å stille spørsmål ved behov. Dette opplevde jeg som gjensidig, da flere av mine informanter kontaktet meg vedrørende spørsmål knyttet til intervjuguidens innhold.

Jeg opplevde å få svært mye datamateriale av mine informanter. Det kan være flere årsaker til dette, men jeg vil argumentere for at det faktisk at skriftlig intervju ikke har noen definert tidsramme, påvirket kvaliteten på svarene. Intervjuformen er fleksibel og asynkron i den forstand at informanten selv står fritt til å velge tidspunkt for når vedkommende ønsker å svare på spørsmålene i intervjuguiden (Thagaard, 2018, s. 110-111). Mine informanter benyttet tiden de følte de trengte for å svare godt på spørsmålene som ble sendt ut per epost sammen med samtykkeskjema. Dette ga meg en stor fordel, da jeg fikk mulighet til å gjennomføre mange skriftlige intervju samtidig. Ikke minst trengte jeg ikke å transkribere intervjuet i etterkant, da informantene allerede hadde gjennomført transkribering ved å svare

skriftlig på intervjuguidens refleksjonsspørsmål. Etter hvert som mine informanter besvarte intervjuguiden, hentet jeg besvarelsene personlig. Dette med hensyn til etiske retningslinjer i form av anonymitet.

## 2.5 Analysearbeid

Formålet til et analysearbeid innebærer å bidra til en konklusjon over hva en informant forteller gjennom sine svar av et skriftlig intervju. En slik tolkning av intervjuformen kan bidra med tilegnelse av mening av informasjonen vi har tydet (Dalland, 2020, s. 87). I og med at jeg benyttet meg av tre informanter i anledning besvarelse av skriftlig intervju, besatt jeg etter hvert svært mye datamateriale. I tillegg fikk jeg også en detaljert praksisfortelling fra en fjerde informant. Analysearbeid omhandler å redusere datamengde med hensikt om å danne struktur og mening. Strukturering av materialet innebærer at oversikten av innholdet blir enklere å forholde seg til (Bergsland & Jæger, 2014, s. 81). I all hovedsak omhandlet mitt analysearbeid å tyde informasjon og sammenlikne svar. Dette tilstrebet jeg ved å lese informantenes svar på intervjuguiden flere ganger, samt gjennom kategorisering av eventuelle ulikheter og likheter. Gjennom kategorisering dannet jeg også over- og underkategorier for begreper og deres tilknytning til teori. Analysearbeid innebærer ofte eklektiske tilnærminger hvor man arbeider med flere ulike fremgangsmåter (Bergsland & Jæger, 2014, s. 82).

Begrepene induktiv og deduktiv metodetilnærming, resonnerer i stor grad med mitt metodearbeid. Ved anvendelse av en deduktiv metodetilnærming, danner teori utgangspunkt for en avgrenset problemstilling. Problemstillinger tilknyttet den deduktive metodetilnærmingen, formuleres ofte som hypoteser eller spørsmål. Det kan på bakgrunn av dette argumenteres for at en datainnsamling i en deduktiv metodetilnærming er koblet tett mot problemstillingen. I kontrast vil en induktiv metodetilnærming ikke ta utgangspunkt i teorier som har til hensikt å bevises. Den induktive tilnærmingen er dog åpen i den forstand at problemstillingen er mulig å forme og utvikle underveis (Larsen, 2017, s. 24).

Det kan argumenteres for at man gjennom forskningsprosessen vil anvende både deduktive og induktive metodetilnærminger. Dette kan baseres på det faktum at det nærmere er umulig å skulle unngå å være preget av teoretiske antakelser eller personlige forventninger i arbeid med forskningsprosesser (Larsen, 2017, s. 25). Da jeg aktivt i analysearbeidet kategoriserte datamaterialet i over- og underkategorier, arbeidet jeg med en deduktiv metodetilnærming. Imidlertid arbeidet jeg likeledes induktivt gjennom aktiv utvikling av min problemstilling.

På bakgrunn av at jeg anvendte både deduktive og induktive metodetilnæringer, kan man si at jeg i det store og hele arbeidet med en abduksjons tilnærming. Denne tilnærmingen innebærer det dialektiske forholdet mellom teori og empiri, der både etablert teori og egen empiri anvendes (Thagaard, 2018, s. 184).

## **2.6 Etiske retningslinjer**

På bakgrunn av at forskning ofte innebærer kontakt med mennesker, er det i forbindelse med forskningsprosjekt viktig å ta hensyn til ulike etiske retningslinjer. Etiske retningslinjer i denne sammenheng kan omhandle hvordan forskeren møter sine informanter, hvordan informanten blir informert om undersøkelsen, hvilke spørsmål som stilles og hvordan informasjonen som innhentes blir behandlet (Larsen, 2027, s. 15). Å oppdrive etter etiske retningslinjer knyttet til forskningsprosjekt, innebærer å være bevisst på etiske overveielser knyttet til å ivareta personvern og informantens rett på anonymitet (Dalland, 2020, s. 79). Jeg har ikke hatt behov for å innhente mine informanters personopplysninger, ei har jeg heller anvendt taleopptak i forbindelse med bacheloroppgaven. Med dette søkte jeg ikke om NSD. På bakgrunn av dette valget ble anonymitet gjennom hele bachelorprosessen vektlagt i høy grad.

Dersom et datamateriale skal kunne defineres som anonymt, skal det ikke være mulig å knytte opplysninger til enkeltpersoner (Dalland, 2020, s. 172). Å utøve anonymitet i forbindelse med undersøkelser, krever årvåkenhet og bevissthet over opplysninger som kan identifisere informanten. Anonymitet er også knyttet til forskerens taushetsplikt. Forskeren er avhengig av informantens tillit til at forskeren ivaretar taushetsplikt om opplysningene som tilegnes gjennom undersøkelsen. Forskeren plikter med dette å forhindre at noen andre får innsyn eller kjennskap til opplysninger som er undergitt taushetsplikt (Dalland, 2020, s. 174). For å ytterligere poengtere anonymitet, vil jeg i oppgavens drøftingsdel, bruke kodenavnene BHG1, BHG2, BHG3 og BHG4 vedrørende datamateriale tilknyttet mine informanter.

En hovedregel knyttet til forskningsprosjekt er at det kun kan igangsettes dersom de aktuelle informantene har gitt sitt samtykke til å delta. Informanten skal til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet, dette uten at det for dem skal medføre negative konsekvenser (Bergsland & Jæger, 2014, s. 84). Etiske retningslinjer knyttet til forskningens informanter, innebærer blant annet av forskeren gir tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 113). Tidlig i mitt bachelorforløp sendte jeg ut informasjons- og samtykkeskjema til mine

informanter. Skjemaet bidro til at mine informanter fikk tilstrekkelig informasjon vedrørende forskningsprosjektets formål og hva det å delta ville omfatte. Ikke minst informasjon om at informantens deltakelse var frivillig.

## 2.7 Metodekritikk

Da ingen metode er fri for feil, er det viktig å være kritisk og reflektert i forbindelse med hvilken metode og innsamlingsstrategi som anvendes (Bergsland & Jæger, 2014, s. 80). I forbindelse med metodekritikk knyttet til min bacheloroppgave, vil begrepene reliabilitet, validitet og troverdighet være av særlig relevans. Reliabilitet innebærer nøyaktighet og pålitelighet vedrørende forskningsprosessen. En utfordring knyttet til sikring av høy reliabilitet er at holdninger og verdier er subjektive. Dermed er det ikke sikkert at forsker og informant oppfatter spørsmål og svar på samme måte (Larsen, 2017, s. 94). Reliabilitet sett i sammenheng med kvalitative undersøkelser, kan knyttes til troverdighet (Larsen, 2017, s. 95). Troverdighet innebærer at datainnsamlingen har foregått systematisk og er sett i samsvar med etiske retningslinjer. Valget på å foreta skriftlige intervjuer viste seg å være fordelaktig i forbindelse med reliabilitet. Dette fordi transkripsjonene var utført med nøyaktighet og pålitelighet da informantene selv hadde besvart spørsmålene på det skriftlige intervjuet.

Troverdighet kan også sees i sammenheng med begrepet validitet. Kort sammenfattet kan validitet i kvalitative forskningsstudier, omhandle i hvilken grad forskeren undersøker det som skal undersøkes. I slike studier kan man på bakgrunn av dette si at validitet innebærer at forskeren har innhentet data som er relevant for den aktuelle problemstillingen, slik at de slutninger som trekkes er valide. For å styrke forskningsstudiets validitet prøvde jeg under utviklingen av intervjuguiden, å lage spørsmål som kunne gi tydelige svar på det skriftlige intervjuet. Dette for å danne grunnlag til å bekrefte studiets funn og eventuelle slutninger (Larsen, 2017, s. 93). Dog møtte jeg utfordringer i arbeid med intervjuguiden, da jeg hadde utarbeidet flere lukkede spørsmål som trolig ville ha resultert i ja og nei svar. Da mitt metodevalg falt på en kvalitativ tilnærming, var jeg interessert i detaljerte svar. Med dette rettet jeg fokus på begrepene «hvorfor» og «hvordan», i håp om å generere et dybdefullt datamateriale. Dette fungerte dog, i en viss grad, mot sin hensikt. Da skriftlig intervju i kontrast til standardintervju, ikke besitter mulighet for direkte oppfølgingsspørsmål, resulterte dette i at noen av intervjuguidens spørsmål ble ledende. Dette er noe jeg i retrospekt tyder med et kritisk blikk.

Det kan også rettes kritikk til mangel på relevante spørsmål tilknyttet min endelige problemstilling. På bakgrunn av at jeg i utgangspunktet besatt noe usikkerhet vedørende overordnet problemstilling, valgte jeg å stille generelle spørsmål om tegning. En av mine informanter sendte meg på grunnlag av dette, en praksisfortelling som omhandlet tegning i relasjon til skilsmisse. Denne fortellingen inspirerte meg i så stor grad at det ikke lengre kunne rettes spørsmål til bacheloroppgavens endelige problemstilling. Dette valget medførte dog få direkte koblinger tilknyttet skilsmisse i mitt øvrige datamateriale. Imidlertid genererte spørsmålene likeledes svært relevant datamateriale. Dette blant annet knyttet til følelser, sorg og bearbeidelse av disse gjennom tegneprosesser. I det store og hele, vil bacheloroppgaven slik besitte fokus på hvordan barnehagelærerens tilstedeværelse i tegneprosessen, kan støtte barns bearbeidelse av sorg over skilsmisse.

## 3.0 Teori

### 3.1 En historisk bakgrunn for sorg og forståelse av sorg som begrep

Begrepet sorg beskrives av Freud som en normal reaksjon i sammenheng med et tap. Freud regnes som den første som satte sorgbegrepet på kartet da han i 1917 skrev en artikkel knyttet til en psykologisk tilnærming på sorg. På bakgrunn av dette, står den østeriske nevrologen og psykiateren bak den eldste teorien vedrørende sorg (Røkholt, Bugge, Sandvik & Sandanger, 2018, s. 31). Sorg som en prosess påvirkes av en rekke situasjonsbestemte forhold ved alle sider av en eventuell sorgbringende hendelse. Dette medfører store differensielle synspunkter på hva en konkret definisjon av begrepet angår. (Røkholt, Bugge, Sandvik & Sandanger, 2018, s. 12). Imidlertid eksisterer det likevel enighet om at sorg kan forstås som en naturlig reaksjon på tap av noe eller noen man har knyttet følelsesmessige bånd til.

Sorgen besitter forskjellige uttrykk og varierende varighet avhengig av alderen, modenheten eller personligheten til den sørgende. Dessuten kan også følelser og relasjoner tilknyttet den, eller det, som er tapt ha påvirkning på sorg som følelsetilstand (Holmsen, 2011, s. 24).

Wirgenes (2000, s. 10) mener at sorg er prisen man må betale for å ha elsket noe eller noen. Videre viser Wirgenes til at det er typisk for mennesket å knytte seg følelsesmessige bånd til andre mennesker. Desto sterkere et bånd, desto mer krevende kan sorgreaksjonen bli dersom båndet skulle brytes. Ifølge Røkholt, Bugge, Sandvik og Sandanger (2018, s. 14) kan sorg også innebære hendelser eller situasjoner av livsendrende preg, slik som en skilsmisse.

#### 3.1.1 Skilsmisse som en sorgutløsende situasjon for barn

Antall skilsmisser og barn som påvirkes av dette, har økt i løpet av de siste årene. I 2021 ble det, ifølge Statistisk Sentralbyrå, tatt ut hele 17990 skilsmisser og separasjoner i Norge (Statistisk Sentralbyrå, 2022). Videre kan Statistisk Sentralbyrå legge til at det i samme år var 8118 norske barn som opplevde samlivsbrudd mellom sine foreldre. Til sammenlikning, lå skilsmissetallet på omtrent 10200 per år i tidsrommet 2007-2012 (Statistisk Sentralbyrå, 2012).

I forbindelse med samlivsbrudd, vil foreldres sosiale, økonomiske og materielle ressurser ofte endre seg (Killén, 2021, s. 301). Slik har barnets omsorgspersoner mye å hankses med i separasjons- og skilsmissetiden. Dette kan medføre at foreldre blir mindre tilgjengelig for

barnet (With, 2004, s. 6). De fleste barn som rammes av skilsmisse vil være i toårsalderen når samlivsbruddet inntreffer. Med dette eksister det en sannsynlighet for at flere barn har skilte foreldre allerede før de begynner i barnehagen, eller at de vil oppleve samlivsbrudd i løpet av barnehageårene (Sjøvik, 2020, s. 213).

Barnet kan oppleve samlivsbruddet som en sorgutløsende hendelse, dette avhengig av forutsetningene bruddet medfører. Eksempelvis kan atskillelse av foreldre, flytting eller bytte av barnehage tydes som særlig negativt (Størksen, 2012, s. 8). Ifølge Larsen og Slåtten (2019, s. 175) har barn som er pårørt av skilsmisse større risiko for å utvikle emosjonell problematikk. Barnet har med dette behov for å bearbeide sine følelser tilknyttet skilsmisseprosessen.

### **3.1.2 Følelser knyttet til barns sorgprosesser**

Mennesket opplever et vidt spekter av følelser i løpet av livet. Begrepet følelse besitter i vanlig dagligtale to ulike meninger. Begrepet kan knyttes til fysisk sansing og fornemmelser i kroppen. Eksempelvis kan man føle seg uvel og kvalm, kald eller varm. Sansefornemmelsene har ofte en spesifikk og konkret karakter som kan avgrenses til et bestemt område på kroppen. Imidlertid kan følelser likeledes referere til en tilstand av emosjonell natur. Eksempelvis i form av vage, uspesifikke sansemessige opplevelser uten bestemt avgrensning (Fossen, 2013, s. 24).

Begrepet følelse er felles for voksne og barn, da ingen følelser regnes som spesielle eller karakteristisk kun for barn. At barn får mulighet til å bli kjent med seg selv og egne følelser, er en viktig del av barns personlighetsmessige utvikling og modning (Fossen, 2013, s. 25). Barnets sorgreaksjon vil på flere måter kunne sammenlignes med den voksnes, mye på bakgrunn av at barn tilegner seg lærdom om følelsesmessige uttrykk av voksne rundt seg (Wirgenes, 2000, s. 9). Til tross for at barnets sorgreaksjoner kan resonnerer med voksenpersonens, vil det likeledes kunne eksistere atskillelser på flere områder, blant annet på grunnlag av barnets alder og utvikling. Dyregrov (2008, s. 15) viser til at barns forståelse av sorgutløsende hendelser utvikles parallelt med tankemessig- og følelsesmessig modning gjennom barndommen. Videre viser han til at barn i førskolealder vil oppleve vansker med å forstå sorghendelsen som noe permanent. Slik kan skilsmisse som en vedvarende hendelse, være utenfor barnets inneværende fatteevne.

Barn kan i sine sorgprosesser oppleve vanskeligheter til det å uttrykke egne følelser. Dette kan henge sammen med at barnet ikke har utviklet de nødvendige kommunikasjonsferdigheter som kreves for å uttrykke følelser på en adekvat måte. Barn kan dessuten bekymre seg for å bli dømt for sine følelsesuttrykk (Holmsen, 2011, s. 89). Fra et barnepsykologisk ståsted hevdes det at barns sorgprosesser kan preges av at mange barn oppfatter seg selv som sentrum. Dette kan medføre at barn tror at dets tanker og ønsker kan være årsaken til det som skjer med andre eller seg selv. Dette skjer mer i teori enn praksis, dog kan man imidlertid ikke se bort ifra at barn kan besitte en følelse av ansvar over en livsendrende situasjon som et samlivsbrudd (Dyregrov, 2008, s. 17). I den forbindelse kan barn oppleve vonde følelsesuttrykk i møte med sorgprosesser som en skilsmisse kan medføre (Dyregrov, 2008, s. 22).

### **3.1.3 Barnets sorgprosess**

Barn har en tendens til å gå inn og ut av sorgprosessen, noe som viser til at barn har et noe kortere tidsspenn i sin sorgprosess enn voksne. Barn behøver ikke å gi åpenbare uttrykk for følelser assosiert med sorg. Noen barn vil ha sterkere sorgreaksjoner enn andre, eksempelvis kan noen barn oppleve vansker med å regulere sine følelser. Dette kan medføre tilsynelatende voldsomme reaksjoner i form av sinneutbrudd eller utrøstelighet (Sjøvik, 2020, s. 206). Andre barn kan ha en noe mer anonym reaksjon. Dette betyr imidlertid ikke at barn med mildere sorgreaksjoner er uberørte av det som eventuelt har skjedd.

Barn kan gjennom lek og andre aktiviteter, uttrykke sine sorgemosjoner. Barn kan gjennom aktiviteter oppsøke trygge voksenpersoner i søken etter informasjon om den sorgutløsende hendelsen. Barnehagelæreren kan i slike situasjoner bistå barnet med uvurderlig støtte (With, 2004, s. 6). I slike settinger kan barnehagelæreren gjennom anerkjennelse av barnets behov for informasjon, støtte barnets følelsesuttrykk (Wirgenes, 2000, s. 29). I forbindelse med en skilsmisse vil barn ha et stort behov for en forutsigbar tilstedeværelse. Med dette trenger barnet å informeres om praktiske konsekvenser samlivsbruddet medfører, eksempelvis om hvor barnet skal bo, hvem barnet skal bo med og hvilke rammer som settes i hvilke hjem (Sjøvik, 2020, s. 213). Gjennom å rette sin praksis mot å ivareta barnets behov for forutsigbarhet, kan barnehagelæreren samtidig danne grobunn for en beskyttelsesfaktor som kan gjøre barnets følelser tilknyttet skilsmissegang enklere å håndtere.



### **3.2 Barnehagelæreren som beskyttelsesfaktor: Et utviklingspsykologisk perspektiv**

Begrepet beskyttelsesfaktor forekommer på ulike nivåer og omfatter blant annet positive karakteristika ved barnet, trivsel i barnehage, støttende nettverk og positive samspillsrelasjoner (Glaser, 2018, s. 14). Når barn står i en sorgprosess, kan ulike beskyttelsesfaktorer bidra til at barn utvikler resiliens. Resiliens viser til en dynamisk kapasitet til å overkomme alvorlige belastninger assosiert med negative hendelser (Drugli, 2018, s. 224). Rammeplanen for barnehagen legger klare føringer for at barn gjennom barnehagehverdagen skal støttes i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Rammeplanens føringer kan sees i relasjon med barnehageloven. I Barnehageloven heter det at barnehagen skal ha en helsefremmende funksjon jf. Barnehageloven §2 sjetten ledd. Barnehagen er med dette pålagt å drive forebyggende arbeid med hensikt om å tidligst mulig fange opp barn som behøver særskilt hjelp.

Gjennom å generere gjennomgående og generell kunnskap om utviklingspsykologi, kan barnehagelæreren rette sin praksis mot begrepet beskyttelsesfaktor. Utviklingspsykologi kan omhandle hvordan et individ, avhengig av ulike prosesser i et endringsopphav, forandrer seg mentalt, sosialt og atferdsmessig (Drugli, 2018, s. 223). Gjennom å tyde eventuelle endringer i barnets personlighet eller handlingsmønster, kan barnehagelæreren trolig fange opp situasjoner hvor barn trenger støtte til å bearbeide følelser.

### **3.3 Konsekvensen av å unnlate barn rett til eierskap over egne følelser**

Noen barnehagelærere unngår barnesamtaler tilknyttet sorg. Ofte samtaler barnehagelæreren direkte med omsorgspersonen som er berørt. Dette kan medføre at få barn får utløp for sine følelser tilknyttet sorgprosesser. Dessuten kan barnet samtidig miste muligheten til å generere informasjon om det som er hendt (Holmsen, 2011, s. 41). Dersom man som barnehagelærer slik handler inadekvat og feilaktig, forhindres barnet i å diskutere egne tanker, fantasier og følelser knyttet til sorgprosessen. I samtale med barn, skal man som barnehagelærer forsøke å tyde budskapet bak barnets ytringer. Dette uten å være forutinntatt. Ved å undervurdere barnets behov for bearbeidelse av følelser, kan man risikere å bagatellisere barnets rett på eierskap over egne følelser knyttet til en sorgprosess (Dyregrov, 2008, s. 55-56).

Bakgrunnen for at noen barnehagelærere vegrer seg for å samtale med barn om vanskelige tema, kan befestes i mangel på kompetanse om barns sorgprosesser. Dette kan gjøre det

vanskelig å finne riktige ord. Rammeplanen for barnehagen vektlegger i sine føringer at barnehagelæreren må være lyttende og oppmerksom i møte med barns uttrykk og ytringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Som barnehagelærer er skilsmisssituasjoner i barnehagen mer eller mindre å regne med. Det ligger utenfor barnehagelærerens kompetanse å påvirke selve samlivsbruddet, dog kan barnehagelæreren besitte en vesentlig rolle tilknyttet barnets behov for bearbeidelse av følelser knyttet til skilsmisseprosessen (Sjøvik, 2020, s. 214).

Ifølge Wirgenes (2000, s. 29) har barn et stort behov for omsorg i form av anerkjennelse og bekreftelse i møte med sorgprosesser. Videre viser Wirgenes til at barn ikke trenger at voksenpersonen beskytter dem fra sine følelser, dog heller hjelp til å uttrykke dem. Barnehagelæreren må på bakgrunn av dette tilstrebe å hjelpe barnet med å uttrykke sine følelser gjennom å utøve som anerkjennende og bekreftende i møte med barnets følelsesuttrykk. Wirgenes mener at dette kan bidra til å skape trygge rammer for en atmosfære hvor barn enklere kan dele sine følelser knyttet til sorg. En slik atmosfære kan trolig bidra til å danne grobunn for å utvikle en anerkjennende relasjon til barnet.

### **3.3.1 Den anerkjennende barnehagelæreren: Barnehagelærerens rolle i barns sorgprosesser**

I forbindelse med barn i sorg, er det som barnehagelærer viktig å tilstrebe en anerkjennende relasjon til barnet. Det å evne å være åpen, lyttende og tyde andres perspektiv, er viktige forutsetninger for å utvikle en anerkjennende relasjon. Dette kan tydes parallelt med subjekt-subjekt-perspektivet. En slik streben omhandler i korte trekk å *se* barnet (Schibbye & Løvlie, 2018, s. 51). For å spisse sin praksis som en anerkjennende barnehagelærer, kan det være fordelaktig at barnehagelæreren er bevisst sine egne følelser. Med utgangspunkt i egne erfaringer kan barnehagelæreren utøve forståelse gjennom å tyde barnets perspektiv og opplevelsesverden. Med dette kan barnehagelæreren gjennom aktiv lytting og selvinnsikt, unngå å overta barnets følelser. I relasjon til en anerkjennende barnehagelærer, kan barnet slik oppleve frihet til å uttrykke seg (Holmsen, 2011, s. 24).

Å være en anerkjennende barnehagelærer resonnerer med begrepene empati og empatisk kommunikasjon. Evne til å opptre med empati, er vesentlig for god kommunikasjon i en relasjon (Emilsen & Bratterud, 2020, s. 108). Empati i tilknytning til anerkjennelse av barns følelser, handler om at barnehagelæreren inntar barnets perspektiv. Denne formen for

empatisk kommunikasjon innebærer at voksenpersonen kommuniserer sin tolkning av barnet og dets følelser tilbake til barnet. Med dette retter barnehagelæreren oppmerksomhet mot barnets følelsesuttrykk. Slik kan barn støttes i å undre, reflektere og fortelle om egne følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48).

Ved å tilstrebe en empatisk holdning, kan man også prøve å invitere til undring og refleksjon med barnet. Spørsmål med en undrende undertone kan bidra til å bevisstgjøre barnet sine egne følelser. Noe som igjen kan medføre at barnet aner muligheter for å utforske og reflektere over dem på egen hånd (Holmsen, 2011, s. 24). På bakgrunn av dette kan barnehagelæreren bevisstgjøre barnet om at det finnes ulike måter å uttrykke seg på. Barn søker muligheter for å uttrykke det de bærer inni seg (Wirgenes, 2000, s. 32). For mange barn er tegning en naturlig arena å oppsøke i forbindelse med bearbeidelse av egne følelser og tanker (Dyregrov, 2008, s. 137).

### **3.4 Tegning: En del av barns hundrespråklighet**

Reggio-Emilia-pedagogikken viser til at barnet gjennom sin hundrespråklighet, må utvikle og bevare så mange ulike uttrykksmåter som mulig (Holmsen, 2011, s. 195). Tegning kan i stor grad sees på som en sentral uttrykksform i relasjon til barns hundre språk.

Rammeplanen vektlegger at barnehagen gjennom arbeid med kunst, kultur og kreativitet skal bidra til at barn kan støttes i å bearbeide sine følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Tegning som uttrykksform kan være en gunstig arena med tanke på bearbeidelse av følelser, eksempelvis i forbindelse med sorg. Når barn gjennom tegnearket får anledning til å uttrykke sin historie, kan barnet potensielt oppleve håndtering av sorgfølelser som enklere (Holmsen, 2011, s. 195).

Tegning er en aktivitet mange barn engasjerer seg i og hver og én av barnas tegninger utgjør særegne kontekster for meningsskapende ressurser. Det er et faktum at det i barns tegninger eksisterer mening bak form og struktur. I likhet med voksne, er barn motiverte meningsskapere. Barnet besitter klart fokus på det de tegner, likeledes er det viktig å påpeke at det ikke behøver å foreligge en gjennomtenkt plan for det barnet tegner, men at barnet i produksjonsøyeblikket tegner på bakgrunn av noe (Hopperstad, 2005, s. 107).

Sosialsemiotikken belyser at alle meningsskapende handlinger er motiverte (Hopperstad, 2005, s. 99).

### **3.4.1 Tegning som meningsskaping sett i et sosial-semiologisk-perspektiv**

Sosialsemiotikken viser til at all meningsskapinge handling baserer seg på motivasjon. Med dette vil det alltid være noe som setter utgangspunkt for det som uttrykkes. Sosialsemiotikken omhandler om hvordan ulike semiotiske ressurser tilpasses ulike kontekster og formål. I et sosial-semiologisk-perspektiv vil fokus rettes mot at tegn forstås gjennom den sosiale konteksten de anvendes (Hopperstad, 2005, s. 21).

Tegn representerer eller viser til noe, med andre ord står tegn for noe annet enn seg selv. Når tegn brukes er det med dette ikke tegnet i seg selv som står i sentrum, dog heller det tegnet står for. Alle tegn består av paralleller mellom uttrykk og innhold. Hvor innhold handler om det tegnet står for, omhandler alltid uttrykk et uttrykk for innholdet. På samme måte kan ikke et innhold betegnes som et innhold uten et uttrykk (Hopperstad, 2005, s. 22). Med dette kan tegning oppfattes som en form for kommunikasjon, hvor blyanten brukes for å uttrykke tanker og følelser gjennom tegnelementer som linjer, former og farger (Hopperstad, 2005, s. 21). Ut ifra dette kan sosialsemantikken sees i relasjon til kommunikasjon, da tegnets funksjon handler om at tegnbruken brukes i forbindelse med en sosial sammenheng (Hopperstad, 2005, s. 34). Med andre ord kan man si at det bestandig er noe som ligger til grunn når barn uttrykker seg, noe barnet i øyeblikket er opptatt av å kommunisere.

### **3.4.2 Tegning som kommunikasjon**

Tegning kan forstås som en måte å uttrykke seg på. Holmsen (2011, s. 156) skriver at det å benytte tegning i kommunikasjon med barn, bygger på et holistisk språksyn med en bred forståelse av kommunikasjon. På bakgrunn av at tegning omhandler å skape mening gjennom ulike tegn og tegnelementer, kan det trolig tydes i relasjon med kommunikasjon på tvers av språkbarrierer. Dog også ved tilfeller hvor et verbalt språk ikke enda er utviklet godt nok til å kunne uttrykke komplekse emner. Dette kan antas å være på bakgrunn av at tegneprosessen enklere kan bidra med å synliggjøre erfaringer og opplevelser for andre.

Holmsen (2011, s. 167) viser til forskning som tilsier at barn gjennom tegning, kommuniserer på et ærligere og dypere vis enn gjennom verbalspråket. Videre forklarer Holmsen at barnetegningen kan forstås som et språk barn anvender når de ikke har tilegnet seg et bredt nok ordforråd til å forklare sine følelser. Dog også anvendes denne formen for kommunikasjon når barn ikke opplever å bli forstått av voksne. Med dette ordlegger barnet seg gjennom at egne erfaringer og følelser kommer til uttrykk på arket. På bakgrunn av dette

kan tegneprosessen bidra med et kreativt utløp som kan danne grobunn for refleksjon og forståelse. Med dette vil tegning i stor grad kunne hjelpe barn med å bearbeide vonde følelser knyttet til sorg (Dyregrov, 2008, s. 137).

### **3.4.3 Barns følelsesuttrykk på tegnearket**

Wirgenes (2000, s. 32) viser til at tegneark og fargestifter kan være nyttige verktøy for å hjelpe barn med å uttrykke sine følelser i tider preget av sorg. Farger blir ofte omtalt som følelsens språk og er av stor verdi for barn. Barn knytter gjennom sin utvikling følelsesmessige assosiasjoner til farger. Her vil enkelte farger appellere mer til noen barn enn andre. Dette uavhengig av om fargen har en overensstemmelse med objektet som tegnes (Holmsen, 2011, s. 164). Barnetegninger avspeiler ofte hvordan barnet har det. Dette kan gjenspeiles i form av valg av fargepalett, dog også gjennom form og proporsjoner. Barn som føler seg nedstemt eller preget av sorgprosesser, har en tendens til å tegne smått og fargelegge med mørke farger. Tegningens motiv kan i tillegg utspille seg i det ytterste hjørnet av arket. I kontrast kan barn som er lykkelige og bekymringsløse, ta hele arket i bruk med lystbetonte farger (Fossen, 2013, s. 144). Dog kan mangel på farge mistolkes å sees i en negativ sammenheng uten grunn.

Mangel på farge eller et relativt tomt tegneark kan også befestes i tid som årsak (Holmsen, 2011, s. 164). Det er imidlertid ikke gitt at fargelegging for barn i det hele tatt anses som nødvendig. Med dette er det ikke et faktum at barn skal eller må kle sine tegninger med farger. Barn skaper mening gjennom tegning som motiverte aktører som ivaretar en særskilt interesse, hvor interessen for tegnemotiver får stor betydning for eventuelle valg av farger (Hopperstad, 2005, s. 108). I et sosiokulturelt perspektiv kan dette sees i sammenheng med assosiasjoner knyttet til farger og følelser på grunnlag av ytre faktorer. Frisch (2018, s. 211-212) viser til at barn i stor grad lar seg inspirere av dagsaktuell barne- og mediekultur. Eksempelvis barneserier eller andre barn i omgangskretsen. Barn vil i fire-femårsalderen vektlegge at tegningens motiv skal resonnerer med det uttrykket barnet inni seg har tydet. I denne aldersgruppen vil barnet også sammenlikne sine produkter med andre (Fossen, 2013, s. 143). Med dette kan det tenkes at man som barnehagelærer skal være forsiktig med å trekke slutninger vedrørende barns følelsestilstand ut ifra fargevalg.

For å lettere tyde barnets følelsesuttrykk kan barnehagelæreren gjennom sin tilstedeværelse i tegneprosessen forsøke å se etter ytterligere tegn på barnets følelsestilstand. Eksempelvis kan

barn som opplever vansker med å uttrykke sine følelser, krølle sammen tegningene sine og rive de i stykker. Dette kan være et tegn på at barnet ikke opplever noen glede av å eksponere seg foran andre (Fossen, 2013, s. 145). For å lykkes med sitt anliggende, kan gester, lyder og ytringer tydes som verdifulle innslag i barnets tegneprosess. Med dette kan samspill, gestikulering og andre teksthendelser som skjer under tegneprosessen, ytterligere bidra til å synliggjøre hvordan barnet har det. På denne måten kan verbale ytringer eller kommunikasjon gjennom kroppsspråk, bidra til å utnytte tegning som uttrykksform for følelser. I barnesamtaler tilknyttet tegneprosesser, kan barnehagelæreren også forsøke å registrere temaer som dukker opp flere ganger. Dersom det barnet forteller med ord eller handling via tegnearket oppleves som repetitivt, kan det tenkes at det er av stor betydning for barnet i inneværende livssituasjon (Hopperstad, 2005, s. 109).

### **3.5 Barnehagelærerens rolle i møte med barns følelsesuttrykk i tegneprosessen**

Barnehagelæreren kan gjennom sin tilstedeværelse i tegneprosessen, støtte barnets følelsesuttrykk på arket. Wirgenes (2000, s. 32) viser til at det er viktig at barnehagelæreren bistår barnet i tegneprosessen slik at samspillet mellom voksenpersonen og barnet kan fungere som en forlengelse av tegningen. Det som utspiller seg på tegnearket forblir der slik at motivet er å forholde seg til i overskuelig fremtid. Barnets tegning kan besitte verdifull informasjon om barnets interesser, følelser og opplevelser som en barnehagelærer med et analyserende blikk kan dra nytte av i forbindelse med å støtte barns bearbeidelse av vonde følelser. Å tyde mening i barnets tegning omhandler med dette et forsøk på å oppdage det som motiverer tegningen (Holmsen, 2011, s. 43). I forbindelse med å tolke betydning i barns tegneprosesser, kan man tenke seg at det er viktig at barnehagelæreren er erfaren, kompetent og innforstått med ulike etiske utfordringer som kan oppstå. Barnehagelæreren bør med dette være innforstått med at barnets uttrykk på arket kan finne sitt opphav på grunnlag av en rekke årsaker. I tråd med dette kan man trekke paralleller til det sosiokulturelle perspektivet.

Det sosiokulturelle perspektivet viser til at det barn møter i barnehagen vil ha stor påvirkningskraft for motivasjonen bak barnets tegning (Frisch, 2018, s. 210).

I et sosiokulturelt perspektiv forstås tegning som en form for kommunikasjon hvor barn ønsker å kommunisere i en sosial kontekst. Lev Vygotskij regnes som grunnleggeren av det sosiokulturelle perspektivet og vektlegger at læring og utvikling foregår på to plan. Først på et intermentalt plan i fellesskap med andre og deretter på et intramentalt plan i barnet. I Vygotskij sitt perspektiv vil dermed den erfaring og kunnskap barnet tilegner seg i et

felleskap, resultere i læring i en helhetlig prosess. Dette er ifølge Vygotskij kjernen bak barns læring og utvikling, også sett i sammenheng med tegning (Frisch, 2018, s. 210-211). Med dette blir det trolig viktig for barnehagelæreren å besitte kunnskap om hva enkeltbarnet og barnegruppen er opptatt av, da dette mest sannsynlig kan påvirke barnets motivasjon for tegningens motiv.

### **3.5.1 Barnehagelærerens tilstedeværelse i tegneprosessen**

Barnehagelæreren kan tyde barnets tegninger og tolke ut ifra situasjonen tegneprosessen befestes i. Ved å delta i tegneprosesser med barn, med tilstedeværelse og et genuint engasjement, får barnehagelæreren mulighet til å ta del i barnets følelser og opplevelser. Dette i en arena som kan føles tryggere for både stor og liten da man i stedet for å snakke direkte med barnet om sårbare tema, kan ta del i barnets følelser og opplevelser gjennom det som utspiller seg på arket (Holmsen, 2011, s. 43). Barnehagelærerens rolle blir her å oppmuntre og støtte barnets kreative utfoldelse gjennom å hjelpe barnet med å reflektere og sette ord på hva det er de har tegnet. Dette krever imidlertid en høy grad av delaktighet i tegneprosessen, ikke bare i relasjon til barnet, dog også i relasjon til seg selv (Ødegaard & DeMott, 2008, s. 35). Tilstedeværelse i tegneprosesser innebærer at barnehagelæreren både observerer og deltar i tegneprosessen. Det er ikke tilstrekkelig å kaste et halvt blikk på barnets tegning og rose med en tilnærmet likegyldig tone. Delaktigheten må bidra til at barnet føler seg anerkjent og verdsatt. Dette være gjennom ros, positiv oppmuntring eller undrende spørsmål knyttet til tegningen og prosessen. Dersom tonefallet ikke samsvarer med ordene som ytres, vil barnet forstå at engasjementet ikke er genuint. Det må derfor eksistere samsvar mellom ordet og det følelsesmessige budskapet som ledsager utsagnet (Hopperstad, 2005, s. 42).

### **3.6 En sammenfattet oppsummering av teori**

Gjennom teorikapitlets sum, kan barnehagelærerens tilstedeværelse med dette vise seg å være verdifull i barnets tegneprosess. Barnets tegning kan besitte verdifull informasjon om barnets interesser, følelser og opplevelser som en barnehagelærer med et analyserende blikk kan dra nytte av. Gjennom å innta i tegneprosesser med barn, med en tilstedeværelse og et genuint engasjement, får barnehagelæreren mulighet til å støtte barnet i å bearbeide følelser knyttet til sorg, eksempelvis i relasjon til samlivsbrudd og skilsmisse.

## 4.0 Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte funn relevant for min problemstilling. I lys av bacheloroppgavens teoridel, vil mine funn være med på å besvare problemstillingen. Jeg har valgt å inkludere drøftings- og funnkapittelet i samme oppgavedel, da det oppleves som mer naturlig å drøfte funn etter hvert som de beskrives. Dette valget ble fattet også på grunnlag av at det for leser kan oppleves som enklere å tyde sammenheng mellom teori og funn.

### 4.1 Et sammensatt syn på tegneprosesser i barnehagesammenheng

Rammeplanen legger klare føringer for at barnehagen gjennom arbeid med kunstfag, skal bidra til at barn støttes i å bearbeide følelser. Videre utdypes rammeplanen at barnehagelæreren i den forbindelse, skal tilstrebe å være lydhør i relasjon til barns ulike uttrykk og ytringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Flere av bacheloroppgavens intervju spørsmål baseres på bakgrunn av rammeplanens føringer, dette i tråd med barns tegneprosesser. Knyttet til syn på tegning som aktivitet i barnehagen, så informantene til enighet om at tegning er en aktivitet svært mange barn finner glede i. BHG1 og BHG2 viderefører i sine svar at tegneprosessen for barnet, kan oppleves som et friminutt i en ellers hektisk barnehagehverdag. I likhet med informantene viser Hopperstad (2005, s. 99) til at tegneprosessen for barn resonnerer med engasjement. Imidlertid er det verdt å poengtere at tegneprosessen ikke nødvendigvis trenger å være like givende for alle barn. Barn trenger eksempelvis ikke å besitte tilsvarende interessemomenter. BHG3 viser i denne sammenheng til at det er av essens å la barnet eie prosessen. Det kan med dette argumenteres for at barnehagelæreren må gi barnet tid og rom til å utforske egne uttrykk. Dette uten ytre press til å inngå i aktiviteter barnet ikke ønsker å delta i. Når barn i fire-femårsalderen inngår i tegneprosesser, blir det ifølge Fossen (2013, s. 143) etter hvert viktig at tegningens motiv resonnerer med det uttrykket barnet har tydet inni seg. Fossen legger til at barnet også i denne aldersgruppen vil begynne å sammenlikne sine produkter med andre.

Totalen av informantene besitter like syn knyttet til å rette søkelys mot tegning som en prosess til fordel for produkt. Dersom for mye oppmerksomhet rettes mot tegning som et ferdig produkt, kan det trolig medføre at tegnegleden over tid kan avta og at tegneprosesser i fremtiden kan oppleves som krevende. BHG3 viser til at en tilstedeværende barnehagelærer kan bidra til å rette barnets oppmerksomhet mot prosessen. Dette ved å tilstrebe en genuin interesse for barnets tegneprosess slik at barnet kan inspireres til å adoptere lignende



holdning. Informanten mener at barnet gjennom veiledning fra barnehagelæreren, med dette kan unnlate seg å stille for høye krav til seg selv og et eventuelt produkt. BHG1 belyser, i likhet med BHG3, at barnehagelærerens fokus på tegneprosessen kan bidra til at barnet i etterkant tyder opplevelsen i et positivt lys. Slik mener informanten at barn kan returnere tilbake til tegnebordet med entusiasme. Dersom man som barnehagelærer skal anvende tegneprosessen som et virkemiddel i forbindelse med barns bearbeidelse av følelser, kan det på bakgrunn av dette argumenteres for at barnehagelæreren bør rette sitt fokus på prosessen i sin helhet. Dette kan trolig danne god grobunn for en trygg og støttende atmosfære barnet kan uttrykke seg i, uavhengig om tegning som aktivitet er av favor eller ei.

#### **4.1.1 Barnehagelærerens tilstedeværelse i tegneprosessen: Noe å prioritere**

Knyttet til spørsmål vedrørende informantenes syn på barnehagelærerens tilstedeværelse i tegneprosessen, viste både BHG2 og BHG3 til at det i praksis kan være vanskelig å oppøve. BHG2 aner konturer av at tegning som aktivitet i stor grad tilbys når voksenpersoner har andre ting å prioritere. BHG3 uttrykker at tilhørende barnehage i for liten grad er opptatt av tilstedeværelse i barns tegneprosesser. Videre virker tegneprosessen, i likhet med BHG2, ifølge BHG3 å igangsettes i scenarioer hvor personalgruppen har andre ting å fatte tiden med. Informanten understreker imidlertid at personalgruppen er bevisst på viktigheten av delaktighet og forsikrer om at avdelingen er skjønt enig om at tilstedeværelse i tegneprosessen er noe å prioritere. Avslutningsvis legger BHG3 til at det er viktig å minne hverandre på at det kan være av essens å delta i barns tegneprosesser, dette gjennom å generere kompetanse og dele erfaringer i fellesskap med kollegaer. Informantenes ytringer kan gi uttrykk for at en tilstedeværelse i tegneprosessen kan være vanskelig å oppdrive i en hektisk barnehagehverdag.

BHG3 viser til at barnehagelærerens tilstedeværelse, om mulig å oppdrive, bør vurderes etter hvorvidt behovet for barnehagelærerens delaktighet for barnet er en aktualitet. Informantenes innspill kan knyttes til spørsmål om barnehagelæreren bør tilstrebe å veksle mellom å innta tegneprosessen som observatør eller deltaker. Ødegaard og DeMott (2008, s. 35) argumenterer for at voksenpersonens delaktighet i prosessen er en viktig forutsetning for å støtte barn i tegneprosessen. Tilstedeværelsen krever imidlertid at barnehagelæreren trer inn i prosessen som både deltakende og observerende. Det er ifølge Ødegaard og DeMott ikke tilstrekkelig å kaste et halvt blikk på barnets tegning og rose med et passivt tonefall. Det kan tenkes at barnehagelæreren på bakgrunn av dette, bør tilstrebe at barnet resonnerer barnehagelærerens

tilstedeværelse med anerkjennelse. Dette eksempelvis gjennom genuin ros, positiv oppmuntring eller spørsmål tilknyttet prosessen. Hopperstad (2005, s. 42) ser, i likhet med Ødegaard og DeMott, essensen av at det må eksistere samsvar mellom barnehagelærerens ytring og det følelsesmessige budskapet som ledsager utsagnet. Ifølge Hopperstad kan sprik mellom tonefall og ledsagende ytring, medføre at barnet ikke føler seg anerkjent. I samsvar viser BHG1 og BHG3 til at det er viktig å være seg bevisst kommunikasjonen som utøves i relasjon til barnet i tegneprosessen. BHG3 belyser at det er essensielt for barnets tegneglede at barnehagelæreren ikke vektlegger ros til estetiske pene uttrykk, dog heller applaus til prosessen i sin helhet.

#### **4.1.2 Informasjon som går tapt på veien**

I kontrast med BHG2 og BHG3, viser BHG1 til at en voksenperson som regel alltid er tilgjengelig for å delta i barns tegneprosesser ved tilhørende avdeling. Dog understreker informanten at graden av tilstedeværelse kan avhenge, eksempelvis av hvor mange voksne det er per barn på avdeling. Med dette kan det argumenteres for at tilstedeværelse ikke bør gå på bekostning av andre viktige arbeidsoppgaver. Dog kan det likeledes være av essens å vise seg som tilgjengelig å oppsøke i relasjon til tegneprosesser med barn.

Wirgenes (2000, s. 32) mener at barn er på en aktiv søken etter måter å uttrykke sitt indre på. Dersom man som barnehagelærer unnlater seg å inngå i barns tegneprosesser, kan viktig informasjon trolig gå tapt. Wirgenes viser til at barnehagelærerens tilstedeværelse fungerer som en forlengelse av barnets tegneprosess. Holmsen (2011, s. 43) argumenterer for at det som utspiller seg på et tegneark, vil forbli der slik at motivet er å forholde seg til også i fremtiden. Dog er det ikke dermed sagt at informasjonen tegningen i sin helhet besitter, kommer til uttrykk dersom barnehagelæreren ikke har deltatt i selve prosessen. I relasjon til dette kan det tenkes at barnehagelæreren gjennom å utebli fra tegneprosessen, kan gå glipp av varierte ytringer tilknyttet motivets innhold. På denne måten kan informasjon gå tapt på veien.

I den vedlagte praksisfortellingen, fanger BHG4 opp informasjon vedrørende barnets følelser knyttet til foreldrenes samlivsbrudd. Realiteten kunne dog vært en helt annen. Man kan argumentere for at informantens tilstedeværelse i tegneprosessen, bør på en mulighet til å bevitne en ytring som kanskje ikke hadde kommet til uttrykk ellers. Eksempelvis dersom informanten kun hadde sett motivet som ferdig produkt til fordel for prosessen. Med dette kan man argumentere for at det å inngå i tegneprosesser med barn, resonnerer med å tyde hva som

motiverer tegningen. Dette kan sees i sammenheng med sosial-semiologiske-perspektiver som vektlegger at tegn må forstås gjennom den sosiale konteksten de anvendes i (Hopperstad, 2005, s. 34). Barn er med dette motiverte meningsskapere som i produksjonsøyeblikket tegner på bakgrunn av noe (Hopperstad, 2005, s. 107). Med andre ord kan det argumenteres for at det alltid er noe som danner utgangspunkt for barnets uttrykk, noe barnet i produksjonsøyeblikket ønsker å kommunisere.

#### **4.1.3 Barns tegneprosesser som en kommunikasjonsform**

BHG3 tyder klare paralleller mellom tegneprosessen og barns hundrespråklighet. Dette kan knyttes opp mot Holmsen (2011, s. 195) som mener at tegning inngår som en del av barns hundre språk. BHG1 viser til at tegneprosessen kan danne utgangspunkt for spennende samtaler med barn. Informanten legger videre til at tegning i forbindelse med kommunikasjon av følelser, kan være enklere for barn å oppdrive. I likhet, anser BHG2 tegneprosessen å være relevant for barn som opplever utfordringer med å uttrykke seg gjennom verbalspråket.

Tegning kan tydes som en møteplass for kommunikasjon, der man fremfor å snakke direkte om sårbare tema, kan kommunisere gjennom tegneprosessen (Holmsen, 2011, s. 43). BHG3 argumenterer for at tegning som en form for kommunikasjon, oppstår når barnehagelæreren tyder og tolker motiv sammen med barnet. BHG2 viser til at barn også kan støttes i å kommunisere ved å bli stilt undrende spørsmål gjennom tegneprosessen. Dette kan trolig bidra til å oppfordre til samtaler om barnets uttrykk på tegnearket. Et slikt perspektiv kan sees i relasjon med empatisk kommunikasjon hvor barnehagelæreren kommuniserer sin tolkning av barnets motiv tilbake til barnet. Dette med hensikt om å innta barnets perspektiv uten å overta barnets budskap (Emilsen & Bratterud, 2020, s. 108).

BHG2 nevner at det er viktig å rette et blikk mot barnets nonverbale kommunikasjon. Da dette kan tydes som et verdifullt innslag i barnets uttrykk. Emilsen og Bratterud (2020, s. 108) viser, i likhet med informanten, til at et fokus på nonverbal kommunikasjon er av essens. Holmsen (2011, s. 43) sikter til at kommunikasjon gjennom gester og kroppsspråk kan bidra til å synliggjøre at enhver tegning innebærer særegne og lokale kontekster som meningsskapende ressurs. Det kan på bakgrunn av dette argumenteres for at barnehagelærerens tolkning av språk, være det gjennom tegning, verbal- eller kroppsspråk, kan bevisstgjøre barnet om at det finnes ulike måter å kommunisere på. Dette resonnerer med

rammeplanens føringer om at barn på ulike måter skal støttes i å undre, reflektere og fortelle om følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48).

#### **4.2 Å tørre å tolke: Et kritisk blikk på analysering av barnetegninger**

BHG1 viser til at barn gjennom tegning kan skape tilsynelatende dystre motiv som kan tolkes som et uttrykk for barnets følelser. Informanten legger videre til at en våken barnehagelærer gjennom sin tilstedeværelse, kan fange opp endring over tid. Endring av barns tegnemotiv kan ifølge informanten vise til samtidig endring i sinnstilstand. Sett i relasjon til utviklingspsykologi, kan endring av motiv resonneres med hvordan et individ på bakgrunn av gitte situasjoner, forandrer seg mentalt, sosialt og atferdsmessig (Drugli, 2018, s. 223). Fossen (2013, s. 114) viser til at barnetegninger ofte gjenspeiler hvordan barnet har det. Ifølge Fossen kan dette gjenspeiles i fargevalg. Eksempelvis kan barn som føler seg preget av en skilsmisssituasjon anvende mørke farger i sine tegninger. Det er ikke dermed sagt at en endring fra lystbetonte farger til mørke, direkte viser til vonde følelser. Det er trolig mer nyansert enn dette. Her kan det rettes spørsmål til hva som defineres som triste farger og ikke minst hvilke farger som er tilgjengelig for barnet i situasjonen. I en slik sammenheng kan paralleller til det sosiokulturelle perspektivet tydes.

Det sosiokulturelle perspektivet viser til at barnets valg av motiv i stor grad kan basere seg på det som oppleves i barnehagen (Frisch, 2018, s. 210). Med dette kan fargepaletten i det store og hele ta inspirasjon fra helt andre ting enn følelser. For eksempel kan det som fenger barnegruppen i barnehagen, påvirke enkeltbarnets valg av form og farge i et endelig motiv. BHG2 viser til at barn ofte tegner det som interesserer dem i nuet, dette baserer også BHG1 seg på. I relasjon til informantenes perspektiver, viser Hopperstad (2005, s. 109) til at repetitive handlinger og ytringer kan synliggjøre hva som besitter stor betydning for barnet i inneværende livssituasjon. På bakgrunn av dette, aner jeg konturer av at barnehagelæreren må bevisstgjøre seg ulike rammefaktorer som kan påvirke barns motiver. Dette kan trolig støtte barnehagelæreren i å unngå etiske utfordringer knyttet til tolkning av barns uttrykk. Dette til tross for at barnetegninger faktisk kan inneholde informasjon om følelser, opplevelser og erfaringer (Holmsen, 2011, s. 43).

Fossen (2013, s. 144) viser til at barn i likhet med valg av farger, kan uttrykke sorg gjennom å tegne smått på tegnearket. Dette gjenspeiles, ifølge Fossen, også ved at tegningen ofte utspiller seg i de ytterste kantene av arket. Med dette kan man tyde at også form og

proporsjoner potensielt kan si noe om barnets følelsestilstand. Dog kan det likeledes begrunnes i helt andre årsaker i stor kontrast til sorg. Holmsen (2011, s. 164) viser til at lite farge og tomme tegneark, kan sees i relasjon med tid. Kanskje tegnet barnet i en overgangssammenheng som resulterte i at tidsperspektivet satte begrensninger for tegneprosessen? Eller ble en annen aktivitet kanskje mer interessant? Dette viser, i mine øyne, til at det å inngå i tegneprosessen sammen med barn er en forutsetning for å kunne våge seg på å tolke barnets uttrykk på arket. BHG3 viser til at mange barnehagelærere har som uvane å, på vegne av barnet, tolke uttrykk. På bakgrunn av dette, kan barnehagelæreren tilstrebe å inngå i tegneprosesser med barn med fokus på å tolke barnets tegning på grunnlag av situasjonene tegneprosessene befestes i. Dette kan trolig medføre at barn føler eierskap over egne uttrykk og at barnehagelæreren gjennom disse kan ta del i barnets følelsesliv. Det må med andre ord ikke tolkes på vegne *av*, dog heller *med* barnet. Med dette vil jeg argumentere for at det å ledsage barnet i dets tegneprosess, kan generere tilstrekkelig informasjon om det som er anlagt i tegningen og at tolkning på vegne av barnet slik kan unnlates.

#### **4.3 Barns sorgreaksjoner som uttrykk på tegnearket**

Wirgenes (2000, s. 10) viser til at det er typisk mennesket å knytte følelsesmessige bånd. Desto sterkere bånd, desto mer krevende kan en sorgreaksjon bli dersom båndet brytes. Ifølge Røkholt, Bugge, Sandvik og Sandanger (2018, s. 14) kan en sorgreaksjon knyttet til følelsesmessige bånd, sees i relasjon med samlivsbrudd. BHG3 argumenterer for at sorgreaksjoner kan utspille seg på tegnearket og at en våken barnehagelærer kan anvende tegningen som en veiledningsprosess. I en slik veiledning kan barnet, ifølge informanten, la sitt indre komme til uttrykk slik at følelser kan bli enklere å håndtere. Tegneprosessen kan med dette, trolig bidra til å fange opp behov for hjelp.

##### **4.3.1 Å fange opp behov for hjelp: Barnehagelærerens støtte i tegneprosessen**

Etter Barnehageloven er barnehagen lovpålagt å drive forebyggende arbeid for å tidligst mulig kunne fange opp barn som behøver hjelp jf. Barnehageloven §2 sjetten ledd. Dette kan sees i relasjon til Holmsen (2011, s. 195) som argumenterer for at barn gjennom tegneark gis mulighet til å uttrykke egen historie. Holmsen viser til at dette kan bidra til å gjøre håndtering av en sorgreaksjon enklere. Rammeplanen legger føringer for at barnehagelæreren skal ivareta barns behov for omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Ifølge Wirgenes (2000, s. 29) opplever barn et ekstra stort behov for omsorg i form av anerkjennelse i møte med

sorgprosesser tilknyttet samlivsbrudd. Til tross for at det å påvirke et samlivsbrudd ligger vel utenfor barnehagelærerens kompetanse, kan barnehagelæreren likevel besitte en vesentlig rolle for barns bearbeidelse av de følelser situasjonen medbringer (Sjøvik, 2020, s. 214). På bakgrunn av tall fra Statistisk Statsbyrå (2022) er det nærmere gitt at en barnehagelærer i løpet av sin arbeidskarriere, vil oppleve at barn står i skilsmisseprosesser. Killén (2021, s. 301) viser til at et samlivsbrudd kan sette begrensninger på sosiale, økonomiske og materielle ressurser. Barn kan i en slik sammenheng trolig besitte et bredt register av følelser. I tråd med dette viser Larsen og Slåtten (2019, s. 175) til at barn berørt av samlivsbrudd i større grad står i risiko for å utvikle emosjonell problematikk. Herunder kan det tenkes at barnehagelærerens støtte kan bistå barnet med hjelp til å regulere følelser.

Knyttet til barnets behov for bearbeidelse av følelser tilknyttet sorg over skilsmisse, skaper BHG4 sin praksisfortelling resonans hos meg. Jeg opplever informanten som særlig anerkjennende og lydhør gjennom fortellingens kontekst. Fossen (2013, s. 25) viser til at barns personlighetsmessige modning og utvikling forutsetter at barn får mulighet til å gjøre seg kjent med egne følelser gjennom et differensielt følelsesliv. Gjennom å aktivt inngå en undrende dialog vedkjenner informanten, i mine øyne, barnets følelser. Dette kan blant annet befestes i at BHG4 tolker barnet fremfor å stadfeste barnets følelser. Dette resonnerer for meg i stor grad med subjekt-subjekt-perspektivet som, ifølge Schibbye og Løvlie (2018, s. 51) omhandler å anerkjenne barnet. Jeg opplever at et slikt perspektiv kan bistå barnehagelæreren i å unngå å overta barnets følelser og at barnet på denne måten kan stå fri til å uttrykke seg. Slik kan barnet også få støtte i å tyde egne følelser som normale, valide og gyldige. På denne måten kan man anta at barnet i fremtiden kan oppleve å kommunisere følelser som enklere.

#### **4.3.2 Barnets livssituasjon speilet i tegneprosessen**

Jeg tyder gjennom praksisfortellingen, tegningen som en form for symbolikk for barnets livssituasjon. Barnet måtte ta stilling til hvem tegningen skulle tildeles, dette på bakgrunn av at hans foreldre ikke lengre bodde i samme hushold. Gjennom å bistå barnet med lydhørhet og undrende spørsmål, bidro informanten til at barnet fikk reflektert og overveid beslutningen på egen hånd. Dette resulterte i en løsningsorientert konklusjon på barnets problemstilling. Konklusjonen resonnerer i mine øyne med barnets opplevelse av skilsmissesituasjonen: tegningen måtte, slik som han, bo annenhver uke til mor og far. Informanten oppfatter ikke, i praksisfortellingen, barnet i forbindelse med sorg. Dog heller som åpen i sine beretninger. Imidlertid legger BHG4 avslutningsvis til, at det i retrospekt kunne vært av essens å ha stilt

ytterligere spørsmål tilknyttet barnets følelser rundt situasjonen. Til tross for at barnet i situasjonen ikke viste tegn til sorg, kunne situasjonen trolig med stor sannsynlighet vært en annen.

#### **4.3.3 Barn som sørger i det stille**

Barn besitter ifølge BHG2 ulike situasjonsbestemte følelsesuttrykk. Sjøvik (2020, s. 206) viser til at barn ikke nødvendigvis behøver å vise de følelser voksne assosierer med sorg. Barnet kan derimot tilsynelatende gli inn og ut av sin sorgreaksjon. Med dette kan man argumentere for at et barns sorguttrykk kan besitte varierte kjennetegn. Barn kan eksempelvis ha en tilsynelatende mild sorgreaksjon, men likevel ha behov for støtte. Satt på spissen, vil ikke et barn som viser få følelser assosiert med sorg, være uberørt av det som skulle ha hendt. I forbindelse med praksisfortellingen, assosierte ikke informanten barnets følelsesuttrykk med sorg. Imidlertid kan man på bakgrunn av at barn kan tre inn og ut av sorgprosesser, tenke seg at barnet kunne ha hatt et helt annet følelsesbilde i et annet scenario. Wirgenes (2000, s. 9) viser til at barn tilegner seg lærdom om følelsesmessige uttrykk gjennom omsorgspersoner i sitt nettverk. Kanskje påvirket informanten slik barnets følelsesuttrykk?

Wirgenes (2000, s. 29) argumenterer for at barn som preges av samlivsbrudd, har et stort behov for forutsigbarhet i barnehagen. Med dette kan det tenkes at BHG4 gjennom sin praksis i fortellingen, støttet barnet i å generere praktisk informasjon om hva en skilsmisse kan innebære. Dette kan tolkes i fortellingens innledende sekvens hvor spørsmål rettes mot foreldrenes bosituasjon. Dyregrov (2008, s. 15) argumenterer for at skilsmissen for barnet kan være utfordrende å faktisk begripe. På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at barnehagelæreren gjennom sin tilstedeværelse i barns tegneprosesser, kan bistå barnet i å tilegne seg informasjon vedørende skilsmisseprosesser. Dette kan trolig bidra til ytterligere bearbeidelse av følelser og inntrykk assosiert med skilsmissesituasjonen.

#### **4.3.4 Barn som føler skyld**

BHG3 viser til at barn i tegneprosesser med voksne, kan fortelle om følelser knyttet til hendelser, opplevelser og spesifikke situasjoner. Videre mener BHG3 at barnehagelæreren må vise genuin interesse over det barnet har å formidle. Dette kan ifølge informanten, bidra til at barnet opplever eierskap over prosessen. BHG1 uttrykker at vedkommende, gjennom kunnskap og erfaring, har tydet at tegning for barn kan bidra til å bearbeide vonde følelser.

Informanten legger til at barnehagelærerens tilstedeværelse er viktig for at barn kan sette ord på opplevelser som medbringer vanskelige følelser. Holmsen (2011, s. 89) viser til at barn kan frykte å bli dømt for sine beretninger. I denne sammenheng kan det også tenkes at barn gjennom å ytre sine følelser, kan føle på å ha sviktet sine omsorgspersoner. Dette kan sees i relasjon til et barnepsykologisk ståsted hvor barn oppfatter seg selv som sentrum. Et slikt perspektiv kan trolig medføre at barn kan føle skyld i en skilsmisseprosess. Dyregrov (2008, s. 17) viser til at dette skjer mer i teori enn praksis, men at det likeledes ikke kan sees bort ifra at flere barn besitter ansvarsfølelse tilknyttet et samlivsbrudd.

Rammeplanen legger føringer for at barn i barnehagehverdagen skal støttes i å bli kjent med egne følelser gjennom å mestre motgang og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Wirgenes (2000, s. 29) mener at barn ikke har behov for at barnehagelæreren beskytter dem fra sine følelser, dog heller støtte i å uttrykke dem. Wirgenes viser til at barnehagelæreren må tilstrebe å møte barnets følelsesuttrykk med anerkjennelse. Dette for å skape en trygg arena for barnets bearbeidelse av disse. Dersom et barn tyder seg selv som en direkte årsak for et brudd, vil jeg argumentere for at en barnehagelærer gjennom anerkjennelse kan støtte barnet i å bevisstgjøres sine følelser. En slik bevisstgjørelse kan trolig bidra til at barnet kan evne å se situasjonen utenfra. Med dette kan kanskje den urettmessige skyldfølelsen avta. En anerkjennende støtte kan i en slik forbindelse, trolig også bidra til at barnet opplever anerkjennelsen som en trygghet. Kanskje som en beskyttelsesfaktor?

#### **4.4 Anerkjennelse som en beskyttelsesfaktor**

Begrepet anerkjennelse benevnes jevnlig av informantene. BHG1 viser til at det i forbindelse med barn i sorg, er viktig å tilstrebe en anerkjennende relasjon til barnet. Ifølge Wirgenes (2000, s. 29) forutsetter en anerkjennende relasjon praktisering av toleranse, aksept og bekreftelse. Det kan argumenteres for at begrepet anerkjennelse kan tydes i relasjon med beskyttelsesfaktorer. En beskyttelsesfaktor kan bidra til at barns risiko for å påkjenne seg negative preg i møte med vanskelige situasjoner, reduseres. Eksempelvis kan en anerkjennende barnehagelærer gjennom å rette fokus på barnets positive karakteristika, bistå barnet i å håndtere følelser knyttet til skilsmisse (Glaser, 2018, s. 14). Positive karakteristika som en beskyttelsesfaktor, resonnerer med BHG3. Informanten vektlegger i sin besvarelse det å ferske barnet i å lykkes. Dette deriblant gjennom oppmuntring av barns ytringer vedrørende sorg. Det kan på bakgrunn av dette, tenkes at et barn som er godt rustet med anerkjennelse, i fremtiden kan finne det enklere å håndtere komplekse følelser tilknyttet sorg. Dette på



grunnlag av en godt utviklet resiliens til å overkomme belastninger. Med dette vil jeg argumentere for at en streben etter å medføre sin tilstedeværelse anerkjennelse, kan danne grobunn for trygge og forutsigbare rammer for barnet. Kanskje er det dette som bidrar til at barnehagelæreren gjennom sin tilstedeværelse, kan støtte barns bearbeidelse av følelser knyttet til sorg over skilsmisse?

## 5.0 Avslutning

Som barnehagelærer vil man med stor sannsynlighet oppleve tilfeller av barn som berøres av skilsmisse. Disse barna kan kjenne på en sorg som medbringer komplekse følelser. Disse følelsene kan for barnet oppleves som overveldende og vanskelig å håndtere. Barnet har behov for å bearbeide sine følelser tilknyttet skilsmissen - det trenger de hjelp til! Det sitter utenfor vår kompetanse å påvirke samlivsbruddet, likeledes er det vel innenfor vår kompetanse å danne forutsigbare og trygge rammer for barnet. Som barnehagelærer er jobben vår å være der for barnet, dette gjennom omsorg og anerkjennelse.

Skilsmissen som noe permanent kan være vanskelig å begripe, dette kan utløse en sorgreaksjon som for barnet er vanskelig å uttrykke. Kommunisering av følelsesuttrykk behøver i denne sammenheng ikke å være verbal. Barn er på søken etter måter å uttrykke seg på. For mange er tegning i den forbindelse naturlig å oppsøke. Tegning kan bistå barnet som et alternativ for kommunikasjon og bearbeidelse. Den estetiske uttrykksformen kan samtidig bistå oss som barnehagelærere, slik at vi bedre kan støtte barnet gjennom bearbeidelse av følelser knyttet til sorg. Det er imidlertid ikke dermed sagt at tegning som aktivitet påvirker barnets følelsetilstand umiddelbart. Barn har ulike interessemomenter og tegning behøver ikke være en av dem. Likeledes viser summen av teori, drøfting og funn til at tegneprosessen kan være en gunstig arena for barn i sorgprosesser.

Tegning besitter muligheten til å skape noe fra ingenting og historier utspiller seg i det barnet drar blyanten over arket. De ledsagende ytringene tilknyttet tegneprosessen, kan fungere som viktige innslag som viderefører tegningens budskap. Slik kan barnets perspektiv, opplevelser og følelser uttrykkes på tegnearket. En barnehagelærer som er til stede i denne prosessen, kan støtte barnet gjennom omsorg og anerkjennelse. Barnehagelærerens tilstedeværelse kan med dette vise seg å bistå barnet med uvurderlig støtte i sorgprosessen, dette når mamma og pappa ikke bor sammen lengre. På denne måten kan barnehagelæreren gjennom sin tilstedeværelse i tegneprosessen, støtte barns bearbeidelse av følelser tilknyttet sorg over skilsmisse.

## 6.0 Litteraturliste

- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/>
- Bergsland, M., D. & Jæger, H. (Red.). (2018.). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M, B. (2018). Psykisk helse og psykiske vansker. Glaser, V. Størksen, I. & Drugli, M.B. (Red.). *Utvikling lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., s. 219-240). Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2008). *Sorg hos barn: En håndbok for voksne*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Emilsen, K. & Bratterud, Å. (2020). Barnehagen som forebyggende arena. Emilsen, K. (Red.). *Dørstokkmila: Barnehagens vei fra magesfølelse til melding* (2. utg., s. 105- 115). Fagbokforlaget.
- Fossen, A. (2013). *Snakk om følelser: en fellesskapsbok for voksne og barn*. (2.utg.). Kommuneforlaget AS.
- Frisch, S. N., Letnes, M., & Moe, J. (Red.). (2018). *Boka om kunst og håndverk i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018). Grunnlaget for barns utvikling. Glaser, V. Størksen, I. & Drugli, M.B. (Red.). *Utvikling lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., s. 11-25). Fagbokforlaget.
- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger – en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hopperstad, M, H. (2005). *Alt begynner med en strek: Når barn skaper mening med tegning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A. Tuft, P.A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Killén, K. (2021). *Sveket 1: Risiko og omsorgssvikt – et helseproblem*. (6.utg.). Kommuneforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: forskrift for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2020). *Nye tider: nye barnehageorganisasjoner*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Røkholt, E. G., Bugge, K., Sandvik, O. & Sandanger, H. (Red.). (2018). *Sorg*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L.L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2022, 06. april). *Ekteskap og skilsmisser*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/barn-familier-og-husholdninger/statistikk/ekteskap-og-skilsmisser>
- Statistisk Sentralbyrå. (2012, 23. august). *Ekteskap og skilsmisser*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikk/ekteskap/aar/2012-08-23>
- Sjøvik, P. (2020). Barn i sorg og krise. Sjøvik, P. (Red.). *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (3. utg. s. 204-228). Universitetsforlaget.
- Størksen, I. (2012). *Barn og samlivsbrudd: Veileder for ansatte i barnehagen*. Pedlex.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Wirgenes, P. E. (2000). *Vil du trøste meg, gud? Barn og sorg*. IKO-Forlaget AS.
- With, M. L. (2004). *Viktors verden deler seg: Om barn og skilsmisse*. Damm.
- Ødegaard, A., J. & DeMott, M. A. M. (Red.). (2007). *Eстетisk veiledning: Dialog gjennom kunstuttrykk*. Universitetsforlaget.

## 7.0 Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1 – Informasjons- og samtykkeskjema



# DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Vil du delta i bachelorprosjektet

### *«Barnehagelærerens tilstedeværelse i tegneprosesser i barnehagen»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke verdien av barnehagelærers tilstedeværelse i barns tegneprosesser. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å redegjøre hvorvidt det er viktig at barnehagelærer er tilstedeværende i barns tegneprosesser. På bakgrunn av prosjektets formål, ønsker jeg å undersøke ulike synspunkter på prioritering av delaktighet i prosessen. Problemstillingen befestes i spørsmål om hvilken betydning barnehagelærers tilstedeværelse har for barns tegneprosesser i barnehagen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Om du skulle ønske å delta i prosjektet, vil dette skje i form av et skiftelig intervju med refleksjonsspørsmål hvor dine svar vil anvendes for å besvare min problemstilling. Mine veiledere vil få innsyn i intervjuets eventuelle svar. Det vil imidlertid ikke bli oppgitt personopplysninger som kan identifisere deg på noen måte. Det skiftelige intervjuet vil ta omtrent 45 minutter å besvare.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

**Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og alle navn anonymiseres.

Prosjektet skal avsluttes 28.04.2023

Med vennlig hilsen

Veileder:

Student:

-----  
-----

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barnehagelærerens tilstedeværelse i barns tegneprosesser i barnehagen*». Jeg samtykker til:

å delta i skiftelig intervju

*Dato:* .....

Siden prosjektet ikke er behandlet av NSD, kan jeg ikke innhente din underskrift. Samtykket blir derfor gitt ved at du krysser av i boksen ovenfor.

## 7.2 Vedlegg 2 – Intervjuguide

**Intervjuguide** – barnehagelærer/pedagogisk leder

**Problemstilling:** Hvilken betydning har voksenpersonens tilstedeværelse i tegneprosessen?

**Intervjuform:** Spørreundersøkelse med refleksjonsspørsmål

### Åpningsspørsmål:

- Hva er din utdanningsbakgrunn og når ble du uteksaminert?
- Hva er din stillingstittel?
- Hva er din arbeidserfaring innenfor din stillingstittel?

### Tegning i barnehagen:

- Hva er ditt synspunkt på tegning som aktivitet i barnehagen?
- Anvendes tegneprosesser i barnehagen?
- Hva er voksenpersonens rolle i tegneprosesser ved avdelingen?
- Opplever du at voksenpersoner er tilstedeværende i tegneprosessen?
- Om ja, på hvilken måte? Og er tilstedeværelsen av en observerende eller deltakende natur?
- Er det viktig at voksenpersoner deltar i tegneprosesser med barn? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Skal man ha mer fokus på prosessen eller produktet i tegneprosesser?
- Samtaler dere med barna under tegneprosesser ved avdelingen?
- Om ja, hvordan?
- Hva forteller barna under tegneprosesser?
- Hva tror du barna får ut av tegning?
- Hva gjør dere med tegningene i etterkant av prosessen? Og hvorfor?
- Dersom ark kastes, hva er bakgrunnen for dette? Hvilke tegninger beholdes?
- Kan delaktighet i barns tegneprosesser gi innsikt i barns interesser, følelser og behov?
- Kan man se muligheter for medvirkning gjennom tegneprosesser?
- Kan innholdet i barnas tegninger anvendes i prosjektarbeid?
- Bruker dere tid på å analysere barnas tegninger? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Trenger man språk for å tegne?

- Tror du tegning kan anvendes for barn med annen minoritetsbakgrunn for å fremme språkutvikling?
- Kan tegning anvendes som en estetisk veiledningsprosess, for eksempel i forbindelse med sorg? Hvis ja, hvordan?
- Har dere erfaring med denne type arbeid i barnehagen? Hvis ja, hvordan opplevde du prosessen?
- Opplever du at tilstedeværelse i tegneprosesser prioriteres? Hvorfor/Hvorfor ikke?

Er det noe du vil tilføye?