

Lise Einarsen Haukås

”De sier de ikke vil, og jeg kan ikke tvinge dem!”

Den pedagogiske relasjonen i barnehagen – de voksnes væremåte

Hvordan kan vi ivareta barn som subjekter og selv være tydelige subjekter i den pedagogiske relasjonen?

En kvalitativ undersøkelse av voksnes væremåte i en barnehage



Masteravhandling i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse

NLA Høgskolen, Bergen

Våren 2011

Forord:

Det å skrive masteroppgave har vært et spennende og lærerikt prosjekt. Jeg vil rette en stor takk til min kjære Trygve og barna våre som tålmodig har latt meg få sitte fordypet i mine papirer i timevis ved siden av jobben. Takk for at dere har holdt ut med meg!

Takk til ansatte, foreldre og barn i forskningsbarnehagen min som tok så villig i mot meg som deltakende observatør. Det står stor respekt av at de åpnet barnehagen for meg og lot meg få fordype meg i den pedagogiske relasjonen og de voksnes væremåte. Jeg følte meg velkommen og inkludert i fellesskapet deres.

Takk til Ruth Ingrid Skoglund som har vært veilederen min i dette prosjektet. Hun har hjulpet meg med viktige innspill som har fått meg inn på veien igjen når jeg stadig gikk i nye retninger i et bredt felt. Veiledningen har vært en uvurderlig støtte for meg.

Takk til min gode venninne Solbjørg Skjønhaug Sviland for verdifulle kommentarer. Til slutt vil jeg si takk til venner, kollegaer og øvrige familie som har oppmuntret meg til å stå på videre.

Ulset, mai 2011

Lise Einarsen Haukås

*Det du sier om meg
Det du tror om meg
Slik du er mot meg
Hvordan du ser på meg
Hva du gjør med meg
Hvordan du hører på meg
Slik blir jeg!*

M. Jennes

Sammendrag

Navn: Lise Einarsen Haukås
Kontaktadresse: Åmundsdaalen 121, 5115 Ulset
Innlevering våren 2011, Masterstudiet i pedagogikk med vekt på ledelse
5 kjernebegrep: Væremåte, relasjon, subjekter, anerkjennelse, tydelige voksne.

Formål:

Formålet med denne oppgaven er å belyse voksnes væremåte i relasjoner med barn i barnehagen. Det "nye" barnesynet som ser barn som subjekter (Bae 2007) har gjort noe med voksenrollen også i barnehagen. Problemstillingen er som følger: Hvordan kan vi ivareta barn som subjekter og selv være tydelige subjekter i den pedagogiske relasjonen?

Sentral teori og kilder:

Gjennom kilder fra litteratur og forskning har jeg sett på barnesynet og oppdragerholdninger, innholdet i en anerkjennende og omsorgsfull væremåte (Bae 1995; Foss 2009; Van Manen 1993), betydningen av sosial kompetanse, lek, glede og humor (Lamer 1997; Steinsholt 1998) og saksforholdets betydning for barnet som subjekt (Østrem 2008), i tillegg til Rammeplanen (2006) sitt barnesyn og krav til de voksne.

Metode:

Mitt metodevalg er kvalitativ metode. Studien er gjort ut ifra en hermeneutisk forståelses- og fortolkningsramme. Jeg har gjennomført et feltarbeid i en barnehage som deltakende observatør. Ut fra dette har jeg funnet svar på problemstillingen min.

Funn:

Mine funn viste at anerkjennende væremåter stod sentralt i barnehagen. De voksne var opptatt av å se barn som subjekt og selv være tydelige subjekt. Jeg-budskapet hadde en sentral plass i kommunikasjonen, og undersøkelsen viste at jeg-budskapet tydeliggjør den voksne som subjekt. I en travel barnehagehverdag var det en tendens til å formulere halve jeg-budskap, uten en forklaring som viser til verdier barna og voksne forholder seg til.

Et meget viktig funn slik jeg ser det, var opplevelsen av hva humor og lekenhet i den voksnes væremåte gjør med barn som subjekter og med relasjonen. Når den voksnes lekenhet brukes positivt, har den en *stor* anerkjennende funksjon og kan samtidig tydeliggjøre den voksne i relasjonen.

Hovedkonklusjoner:

Anerkjennelse innebærer å forhindre krenkelse i barnehagen. Det er mulig å være en tydelig voksen og samtidig ivareta barn som subjekter i den pedagogiske relasjonen. Mine funn viser at jeg-budskapet som tydeliggjørende kommunikasjon fungerer godt, men at det ikke alltid ivaretar barnet som subjekt.

Det er flere faktorer ved den voksne væremåten som kan ivareta barn som subjekter, men den voksnes humor og lekenhet fremstår som meget viktig for å etablere eller utvikle relasjonen.

Sentrale litteraturhenvisninger:

Bae, B.(1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: D. Skram (red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129–148). Oslo: Tano.

Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: En studie av de voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet.

Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (K.M. Thorbjørnsen, overs.). Bergen: Caspar forlag.

Innhold

Forord:.....	3
Sammendrag.....	5
1. Innledning.....	11
1.1. ”De sier de ikke vil, og jeg kan ikke tvinge dem”	11
1.2. Rammeplanens barnesyn	13
1.3. Avgrensing og oppbygning av oppgaven	14
1.4. Prosjektets problemstilling	16
2. Sentrale begreper.....	17
2.1. Pedagogisk relasjon	17
2.2. Væremåte.....	17
2.3. Makt og definisjonsmakt	18
2.4. Subjektivitet og selvoppfatning	19
3. Teoretisk og forskningsmessig forankring.....	21
3.1. Aktuell forskning og teori om barnesynets betydning.....	21
3.2. Om oppdragelse, danning og grenser	23
3.3. Omsorg, anerkjennelse og tydelighet i den pedagogiske relasjonen	26
3.3.1. Den pedagogiske relasjonen	26
3.3.2. Omsorg.....	27
3.3.3. En likeverdig og anerkjennende relasjon	28
3.3.4. Anerkjennende og omsorgsfulle væremåter	30
3.3.5. Å være tydelig som subjekt.....	33
3.3.6. Har anerkjennelsesfokuset blitt for stort?	34
3.4. Sosial kompetanse, lek, glede og humor	36
3.5. Saksforholdets betydning for barnet som subjekt.....	37
3.6. Oppsummering	38
4. Prosjektets metodologi og metode	41

4.1. Metodisk tilnærming.....	41
4.1.1. Hermeneutikk.....	41
4.1.2. Valg av metodisk redskap – deltakende observasjon.....	42
4.2. Forberedelse til datainnsamling.....	43
4.2.1. Kriterier for utvalg	43
4.3. Noe om beskrivelse og vurdering av prosjektets empiriske opplegg	45
4.3.1. Forskerens rolle i kvalitativ forskning	46
4.3.2. Om bruk av videokamera som metodisk instrument	50
4.4. Reliabilitet, validitet og generalisering.....	50
4.5. Forskningsetiske overveielser.....	52
4.6. Om bearbeiding, analyse og presentasjon av materialet.....	53
4.7. Oppsummering	55
5. Presentasjon og analyse av empirisk materiale	57
5.1. Å se barn som subjekter.....	57
5.1.1. Å se barn som subjekter på småbarnsavdelingen.....	58
5.1.2. Å se barn som subjekter på avdeling 3- 6 år.....	62
5.1.3. Anerkjennende humor og lekenhet	71
5.2. Å være et tydelig voksen subjekt i møte med barn.....	76
5.2.1. Å være et tydelig voksen subjekt på småbarnsavdeling	76
5.2.2. Å være et tydelig voksen subjekt på 3-6 års avdeling	78
5.4. Oppsummering	90
6. Funn og drøfting.....	91
6.1. Anerkjennelse i møte med barn som subjekt.....	91
6.2. Jeg-budskapet og makt	94
6.3. Romslighet og tydelighet.....	97
6.4. Humor og lekenhet	102
6.5. Oppsummering.....	104

7. Avslutning:	105
8. Litteraturliste/ Referanseliste	107
Vedlegg	115

1. Innledning

1.1. "De sier de ikke vil, og jeg kan ikke tvinge dem"

Førskolelærer Vibeke sier i morgensamlingen: "De som vil ut nå trenger ikke gå ut seinere i dag, hvis ikke de vil det. Hvem vil ut nå?" Noen barn rekker opp hendene. Bente sier stille henvendt til Vibeke at "Det er noen som har løpt mye inne denne morgenen. Kanskje de burde tatt seg en tur ut?" og nikker mot to gutter. Vibeke ser på guttene det gjelder og spør dem: "Håvard (3.9) og Harald (3.7) vil dere to ut å løpe litt?" Guttene svarer "Nei!" De rister på hodene, og titter litt mot Ragnar (vikaren). Vibeke ser vennlig på Bente og sier: "De sier de ikke vil, og jeg kan ikke tvinge dem." "Nei, selvfølgelig ikke", sier Bente. Noen går ut, noen er inne med forming. Håvard og Harald går til fellesrommet med Ragnar.

Det har skjedd store endringer i voksenrollen i barnehagen de siste tiår som følge av det nye barnesynet i samfunnet der barnet skal anerkjennes som subjekt (Bae 2007). Observasjonen over er hentet fra mitt forskningsprosjekt, og førskolelæreren uttrykker noe om barnesynet når hun svarer slik: "De sier de ikke vil, og jeg kan ikke tvinge dem!"

Retningslinjene som styrer barnehagen finner vi hovedsakelig i Rammeplan for barnehagen (2006) og Barnehageloven (2005). I disse styringsdokumentene har det å se barn som subjekt en sentral plass. Viktige stikkord er omsorg, likeverd og barns rett til medvirkning. I tillegg skal barna lære empati og andre sosiale ferdigheter som trengs i et sosialt fellesskap.

Barnehagelovens formålsparagraf sier at barnehagen skal "... ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling" (Barnehageloven 2005, § 1). Omsorg er grunnlaget for læring, og et omsorgsfullt miljø gir gode vekstbetingelser (Van Manen 1993, s. 32). Det er gjennom de omsorgsfulle relasjoner mellom voksne og barn vi kan legge grunnlaget både for utviklingen av en god selvoppfatning i barnet og for god pedagogikk.

Jeg har en grunnleggende tro på en omsorgsfull voksen væremåte i relasjoner med barn, og både som førskolelærer og som firebarnsmor har jeg erfart litt av hva det å se barn som subjekter krever av oss voksne i praktisk handling. Alle trenger å bli sett og verdsatt for den en er. Mine handlinger kan ha en meget stor betydning for en annen, og det gjelder å løfte blikket. Emmanuel Levinas uttrykker så beskrivende at "den andres ansikt i sin taushet kaller

på meg” (Levinas 2002, s. 44). Den følgende lille historien min fra hverdagen i barnehagen illustrerer noe av dette:

”Jeg parkerte bilen, klar for en ny dag på jobb i barnehagen. Han stod ved vinduet i dag igjen, med de små hendene og nesen trykket inn mot ruten. Jeg merket at han fulgte meg med blikket hele veien fra parkeringsplassen og inn. Da jeg kom nærmere, smilte han og vinket. Jeg smilte og vinket tilbake. Da jeg kom inn, kom han springende og kastet seg inn til meg. De små armene la seg rundt nakken min og jeg utbrøt: ”Så godt det er å bli møtt slik!” Jeg så øynene hans som strålte opp til meg. Han tok hånden min og var klar for dagen. Uten at han sa et ord, skjønnte jeg forventningen hans: Hva skal vi gjøre sammen i dag?”

Etter tjue år i barnehage som pedagogisk leder ble jeg nylig ansatt som praksisleder for førskolelærerutdanningen ved NLA Høgskolen. I den rollen er jeg opptatt av hvilken væremåte førskolelærerstudenter bør ha når de skal ut i barnehagen som framtidige førskolelærere. Problemstillingen min er: Hvordan kan vi ivareta barn som subjekter og selv være tydelige subjekter i den pedagogiske relasjonen?

1.1.2. Etikken

Det er gjennom våre handlinger at vi uttrykker våre holdninger, og da blir det gjennom våre handlinger at vi finner etikken (Asheim 1997, s. 147). Vår væremåte, som også er våre handlinger, handler altså om etikk. Det å være førskolelærer handler mye om å ta valg. Vi må ta valg hver dag, og ikke alle valg er gjennomtenkte, fordi det er så travelt i hverdagen og vi opplever en handlingstvang. Vi må handle og vi må velge, og det er alltid et spørsmål om verdier. Det handler ikke bare om det som faktisk er, men om det som bør være. For å oppdage den etiske fordringen i møte med ”den andre” må vi se mennesket, kunne bedømme hva den andre signaliserer til oss, avgjøre ut fra refleksjon hvilke handlinger som er viktige og få tak i hvordan omsorgsmottaker opplever omsorgen (Tholin 2003, s. 117).

I møte med ”den andre” kreves det en etisk bevissthet. Knud E. Løgstrup uttrykker hvor sterkt vi påvirker hverandres liv:

”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet en vekker eller får til å visne, en tristhet en forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke.”(Løgstrup 1999, s. 37)

1.2. Rammeplanens barnesyn

Rammeplanen for barnehagen (2006) i tillegg til Barnehageloven (2005) er det dokumentet som fremfor alt setter føringer for arbeidet i barnehagen. Utviklingen i den norske barnehagen har vist seg å være en god retning for barnehagen som helhet, og den norske barnehagen har et godt ord på seg i Europa. I en del andre land er barnehagen kun en forberedelse til skolestart (Pape 2008, s. 17). Norge ser barndommen som en ”livsfase med egenverdi i likhet med alle andre faser i menneskets livsløp” (Rammeplan 2006, s. 12).

Rammeplanen (2006) formidler at arbeidet i barnehagen skal preges av omsorg og likeverdige relasjoner. Tidlige opplevelser påvirker selvoppfatningen, og personalets holdninger og handlinger er avgjørende for barns læring (Rammeplan 2006, s. 27). Barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med plass til det enkelte barn (2006, kap.1,9), og det skal preges av omsorg, lek og læring (2006, kap.2,1).

1.2.1. Medvirkning

Barna skal også aktivt medvirke i sin hverdag i barnehagen. Det skal være rom for barnas innspill og interesser. Barnas stemme og deres ideer skal tas med inn i planer. ”FNs barnekonvensjon vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barns meninger skal tillegges vekt. Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen” (Rammeplan 2006, s. 13).

1.2.2. Rammeplanens krav til de voksnes væremåte

Rammeplanen sier mye om hvordan relasjoner bør være mellom voksen og barn i barnehagen. ”Hvordan barn opplever møte med andre, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv.

Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. Synet på barn og barndom vil ha konsekvenser for hvordan personalet forstår barns medvirkning”

(Rammeplan 2006, s. 13). Rammeplanen ansvarliggjør oss voksne og understreker i bruken av ordet ”må” hvor viktig vår væremåte er i møte med barna. Rammeplanen fokuserer på kvaliteten i samsillet og barna ”må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger, og møte anerkjennelse for sine uttrykk. Der hvor barns selvfølelse krenkes, ligger kimen til hensynsløshet, mobbing og manglende empati” (2006, s. 13). Den stiller på denne måten viktige krav til personalet og våre holdninger til barna. ”Barnehagens personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn i barnehagen.

Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen” (2006, s. 23). De voksne

skal skape omsorgsfulle relasjoner til barna: ”En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill” (2006, s. 25).

Pedagogiske ledere sammen med styret har hovedansvar for at barnehagen realiserer rammeplanens intensjoner (Rammeplan 2006, s. 16). Rammeplanen stiller klare krav til barnehagens personale med hensyn til omsorg, oppdragelse og læring, og relasjonenes betydning framheves. ”Oppdragelse er en prosess der voksne leder og veileder neste generasjon” (2006, s. 25). Det kreves nærværende og engasjerte voksne.

”Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse” (Rammeplan 2006, s. 16). De voksne i barnehagen er rollemodeller i barnas liv, og vil gjennom sin væremåte bidra til barns læring av sosial kompetanse. For å skape et varmt og inkluderende sosialt miljø er det nødvendig med et aktivt og tydelig personale, og støttende og anerkjennende relasjoner legger grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse (2006, s. 28–29). Voksne i barnehagen skal se til at verdigrunnlaget etterleves og må selv reflektere over egne verdier og handlinger. Også gjennom systematisk vurderingsarbeid skal barnehagen jobbe med egen praksis og kultur (2006, s. 12).

1.3. Avgrensing og oppbygning av oppgaven

I dette forskningsprosjektet har jeg studert litteratur og forskning om hvordan barn bør bli ivaretatt som subjekter i den pedagogiske relasjonen, og utført en kvalitativ undersøkelse i en barnehage med tanke på å se hva som preger de voksnes væremåte. Jeg har hatt fokus på det relasjonelle aspektet og voksnes ansvar i møte med barn og betydningen vår væremåte kan ha for barna som subjekter.

1.3.1. Avgrensing:

Jeg har vært nødt til å gå mange runder for å avgrense oppgaven, og valgte å studere de voksnes væremåte i relasjonen ved hjelp av deltakende observasjon. Det kan kritiseres at jeg setter et litt ensidig fokus på noe som er så gjensidig, en relasjon inneholder jo to parter. Jeg har prøvd å være bevisst i mine observasjoner på å fange opp noe av denne gjensidigheten ved å se etter barnas umiddelbare reaksjoner på voksnes væremåte. Avgrensning av oppgaven ble gjort ut fra mitt fokus på at voksnes væremåte er noe som absolutt bør observeres. Det er slik at det kan være forskjell på det en sier at en gjør, og det som faktisk skjer. Jeg valgte bort intervju og barnesamtaler også på grunn av tidsaspektet. Barnesamtaler krever mer trygghet

og tillit mellom barn og intervjuer enn det som ville bygges opp på den korte tiden jeg hadde som etnograf i en barnehage, og jeg utelot det av den grunn. Et fremtidig forsknings og utviklingsarbeid for meg vil kanskje kunne være å se mer på barnas opplever og tanker rundt det som foregår i den pedagogiske relasjonen, og intervjuer både små og store ut fra det perspektivet.

Min forforståelse er preget av tre forfattere som det siste tiår har bidratt med kurs og litteratur i barnehagefeltet der de har hatt en praktisk påvirkning når det gjelder voksnes væremåte i relasjoner med barn. Kari Pape (2000) har satt fokus på de voksnes ansvar i arbeidet med barns sosiale kompetanse. Ivar Haug (2010) er en aktiv kursholder om løsningsfokuset tilnærming for barn i barnehagen, og Herdis Palsdottir (2009) er opptatt av voksnes relasjoner med barn.

Berit Bae er den som har en sentral rolle ut fra mitt relasjonsfokus. Hun er professor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo, og har bidratt til en forskjell når det gjelder hvordan ansatte i norske barnehager kommuniserer og inngår i samspill med barn. Det hun gjennom sin forskning har satt fokus på om voksnes definisjonsmakt, de romslige eller trange samspillsmønstre, og det hun uttrykker om anerkjennende væremåte, likeverdighet og om ”å se barnet som subjekt” har fått stor betydning for barnehagen i Norge (Sandvik 2006, s. 18).

Else Foss (2009) har understreket betydningen av den omsorgsfulle voksne væremåte i barnehagen. En omsorgsfull grunnholdning for barna er en forutsetning for arbeid med barn. Jeg er enig med Bae og Foss i anerkjennelsens og omsorgens plass og ser samtidig de praktiske utfordringene barnehagens ansatte har i dette arbeidet. Berit Bae (2004), Else Foss (2009) og Solveig Østrem (2008) har alle tre i sine doktoravhandlinger foretatt en systematisk forskning rundt temaet anerkjennelse, omsorg og barnet som subjekt. Derfor er disse viktige kilder for meg.

1.3.2. Oppbygningen av oppgaven

Jeg starter med å se nærmere på noen sentrale begreper i kapittel 2. Dernest i kapittel 3, ser jeg på det teoretiske grunnlaget, og noe av den forskning som jeg har funnet fram om mitt tema. Siden det omhandler selve grunnproblemet i pedagogikken er det et stort felt. Monica Seland (2009; 2010) sitt fokus på barndomsforskningen og synet på det kompetente barn innleder denne delen, og jeg ser på forskning om barnesynet, ulike teorier om oppdragelse, og betydningen det har for voksenrollen. Jeg trekker særlig fram Bae, Foss og Østrem. Max van Manen (1993) har også fått en sentral plass her.

Etter presentasjon av et utvalg tidligere teori og forskning beskriver jeg mitt empiriske forskningsarbeid. Forskningsmetoden jeg valgte var en kvalitativ tilnærming med vekt på deltakende observasjon av de voksnes væremåte i den pedagogiske relasjonen (kapittel 4). Utvalget var en stor barnehage med i utgangspunktet 100 barn og 30 voksne. Aldersgruppen på barna var 1 - 6 år. Jeg presenterer og analyserer mine observasjoner i kapittel 5. Jeg har delt funnene i to hovedkategorier: 1. Å se barn som subjekter 2. Å være et tydelig voksen subjekt.

Funnene drøftes i kapittel 6, og ulik teori og forskning fra kapittel 3 har vært drøftingsgrunnlag. I kapittel 7 oppsummerer jeg hva jeg opplever som det viktigste i dette arbeidet og viser til aktuelle tema for framtidig forskning.

1.4. Prosjektets problemstilling

Hvordan kan vi ivareta barn som subjekter og selv være tydelige subjekter i den pedagogiske relasjonen?

I arbeidet med å finne svar på problemstillingen har jeg sett nærmere på hva litteratur og forskning sier om voksenrollen og barnesynet i samfunnet, og hvilken væremåte det bør være i barnehagen. Så har jeg gjennomført en undersøkelse i en barnehage med fokus på den voksne væremåten i den pedagogiske relasjonen. Jeg ville se etter hvordan de voksne ivaretok barn som subjekter, og hvordan de voksne viste sin egen tydelighet som subjekter i relasjonen.

Aktuelle underspørsmål med utgangspunkt i kommunikasjonen gjorde det mer konkret hva jeg var på jakt etter. Gjennom deltakende observasjon ville jeg se nærmere på hvordan de voksne med sin væremåte responderer på barns følelses- og viljesuttrykk når det gjelder:

1. **Anerkjennelse:** Hvordan uttrykker de voksne anerkjennelse av barnet som subjekt? (*Verbalt/nonverbalt/ fysisk kontakt/øyekontakt/speile følelser/aktiv lytting mm.? Er barns medvirkning synlig? Er voksnes humor og lekenhet synlig? I så tilfelle hva skjer?)
2. **Tydelighet:** Hvordan uttrykker de voksne sin tydelighet som subjekter? (I språkbruk, kroppsholdning og i stemmebruk. Hvordan brukes jeg-budskapet? Hvordan foregår ”preiking” og hvordan virker det? Hva ser jeg av grensesetting? Andre faktorer?)

2. Sentrale begreper

Ut fra problemstillingen velger jeg noen begrep som bør avklares.

2.1. Pedagogisk relasjon

Relasjonsbegrepet står sentralt i nyere utviklingspsykologi og pedagogikk. Pedagogikk handler selvsagt mye om relasjoner. Relasjon (fransk) betyr ”forhold mellom noe/noen” (Sommer 2010, s. 232). En pedagogisk relasjon innebærer at voksen og barn ”er sammen i en samhandlende enhet som utgjør en relasjon” (Van Manen 1993, s. 68). Begrepet ”relasjon” kan misforstås som et likestilt forhold, men voksen- barn relasjonen er asymmetrisk, og da må voksne ta lederansvaret i relasjonen (Juul og Jensen 2003, s. 123). I en asymmetrisk relasjon har den voksne mest makt og dermed størst ansvar. Den pedagogiske relasjonen har alltid et dobbelt siktemål: ”jeg bryr meg om dette barnet som den det er og som den det kan bli” (Van Manen 1993, s. 69–70). Uten dette siktemålet opphører den pedagogiske relasjonen. Jeg kommer nærmere inn på den pedagogiske relasjonens særtrekk i kapittel 3.1.

2.2. Væremåte

Else Foss definerer væremåtebegrepet inspirert av Løgstrups tenkning som at vi er *i* vår væremåte (Foss 2009, s. 8). Hennes forskningsfunns viser ”ikke bare at vår væremåte er *en forholdningsmåte* – altså et relasjonelt-etisk anliggende, *men også at vår væremåte er en holdning*, altså et individuelt moralsk anliggende” (Foss 2009, s. 204). Væremåte handler altså både om det relasjonelle (opptreden) og det individuelle (holdning/moral).

”Opptreden” i det relasjonelle innebærer i min oppgave både framtoning og kommunikasjon, og i denne opptreden ligger også våre holdninger (mer eller mindre synlig). I observasjonsarbeidet mitt av voksnes væremåte i den pedagogiske relasjonen fokuserer jeg på det synlige og hørbare, det jeg ser og hører av voksnes væremåte i relasjonen.

Jeg støtter meg også på Max van Manen som fokuserer på at: ”Pedagogisk takt kommer primært til uttrykk som en lydhør og oppmerksom orientering i samværet og samhandlingen med barn” (Van Manen 1993, s. 135). Pedagogisk takt eller den taktfulle handling kan beskrives som en anbefalt pedagogisk væremåte. To viktige begreper jeg bruker når det gjelder voksnes væremåte er:

2.2.1. Anerkjennelse

Anne Lise Løvlie Schibbye sier at i begrepet anerkjennelse ligger ”ideen om ”å se igjen”, gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke. Anerkjennelse betyr blant annet å se noe om

igjen (re-cognize). Men dette er langt fra alt anerkjennelse betyr” (Schibbye 2002, s. 245). Anerkjennelse er noe vi *er* og ikke noe vi har, og det handler om å bringe noe fram i den andre. Ved å være i kontakt med sin egen subjektivitet i møte med den andre har man muligheten for å forstå den andre (2002, s. 246–248). Berit Bae sier at anerkjennelse ”springer ut av en grunnleggende holdning av likeverdighet og respekt” (Bae 1996, s. 148).

2.2.2. Tydelighet

”Å ha *autoritet* er å være tydelig og sann. Det er ikke det samme som å være *autoritær*, maktbegjærlig” (Grandelius 2000, s. 29). Begrepet tydelighet er i denne oppgaven brukt som hvordan den voksne trer fram som et synlig subjekt i møte med barnet. Det innebærer først og fremst at det er samsvar mellom det den voksne sier og det den voksne ellers uttrykker som sine verdier. Det handler også om å ha autoritet, om å være retningsgivende i forhold til noe. Det neste begrepet jeg vil se nærmere på er det som har med den voksnes makt og definisjonsmakt å gjøre:

2.3. Makt og definisjonsmakt

”Å ha makt over en annen vil si å kunne forvalte et sosialt trykk som former den andres handlinger” (Levin og Klev 2009, s. 115). Som pedagoger har vi formell makt ut fra vår rolle, faglig makt ut fra vår kunnskap/ utdanning og karismatisk makt ut fra vår utstråling /karisma (Bergem 2000, s. 23-24). Makt kan brukes både til det positive og til det negative, og det krever bevissthet. Makten må begrunnes i ansvar for den svakeste part i relasjonen for at den skal utøves forsvarlig (Tholin 2003, s. 71).

”Personalet og barna er likeverdige som mennesker, men personalet har mye mer makt og ansvar, noe som fører til at forholdet blir asymmetrisk” (Bae mfl. 2006, s. 30). I en asymmetrisk relasjon må makten erkjennes. ”Begrepet definisjonsmakt henspiller på at voksne er i en mektig posisjon vis-à-vis barn når det gjelder deres opplevelse av seg selv. Barn er meget avhengige av de reaksjonene de får fra sine omsorgspersoner for å bygge opp et bilde av hvem de er, for å skape seg selv, for sin egen selvaktelse” (Bae 1995, s. 131). Vi utøver makt og definisjonsmakt gjennom vår væremåte. Gjennom hvordan vi svarer på barns kommunikasjon, hva vi velger å reagere på eller ei, og hvordan vi beskriver barns handlinger og opplevelser (Bae 1996, s. 147). Uttrykket ”Språk skaper virkelighet” sier også noe om definisjonsmakt: ”Hva du velger å fokusere og omtale, og ikke minst hva du velger å ignorere, bidrar altså til å bestemme hvilke ”virkeligheter” og oppfatninger som skapes” (Langslet 2002, s. 34). Makten bør brukes positivt ut fra en tanke om at ”det du gir mest oppmerksomhet, får du mest av”(Haug 2010, s. 32).

2.4. Subjektivitet og selvoppfatning

I psykologien snakker vi om selvoppfatning, selvfølelse og lignende, men i pedagogisk sammenheng er det nå blitt subjektivitetsbegrepet som står sentralt. Det utvider ”selvoppfatningsbegrepet” og må sees i relasjon til det. Gjennom at vi blir anerkjent av andre, blir vi bevisst oss selv som selvstendige individer (Bae 1995, s. 130). Barnet har en plass som subjekt i eget liv og skal ivaretas som subjekt i møte med voksne. ”Å ivareta barns subjektivitet og likeverd forutsetter at barn anerkjennes som likeverdige subjekter innenfor den komplekse intersubjektive sammenhengen de tilhører” (Østrem 2008, s. 13). Det ”å bli møtt som subjekt er en rettighet barn har som menneske fra de er født” (Bae 2007). Dette er nedfelt i FNs barnekonvensjon som i 2003 ble innlemmet i norsk lov. I Norge skal barnehagene jobbe bevisst med barns medvirkning for å ivareta barn som subjekt (Rammeplan 2006, s. 47).

I sosialpsykologisk tradisjon er det de signifikante andre som særlig er viktige for barnets selvutvikling. Begrepet signifikant defineres som ”de betydningsfulle andre”, og viktige signifikante er foreldre, dagmødre, lærere og venner (Skaalvik 1988, s. 29). Personalet i barnehagen er også å regne som signifikante, og som et speil som barnet ser seg selv i. Av dette speilbildet dannes så barnets selvbylde (1988, s. 29). Georg Herbert Mead bygget sin teori om symbolsk interaksjonisme, en teori om hvordan selvet dannes og om selvutviklingen som skjer i interaksjon med andre (1988, s. 26). Selvet skapes i den sosiale prosessen, og den består av instansene ”jeg-et” og ”meg-et”. Instansen ”Meg-et” er verdier, normer og regler tilegnet i det sosiale samspillet, mens jeg – instansen observerer og objektiviserer ”meg-et” (Strømøy 2005, s. 54–55).

”Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, følelse, tro eller viten som en person har om seg selv” (Skaalvik 1988, s. 13). Selvoppfatning kan også beskrives ut fra begrepene selvfølelse og selvtillit. Beslektede begrep til selvfølelse er selvrespekt, selvaktelse, selvakseptering og selvverd, som alle beskriver ”jeg er” - opplevelsen. Selvtillit tar mer sitt utgangspunkt i ”jeg kan” -opplevelsen, i prestasjoner og mestring (Juul og Jensen 2003, kap.3). Anerkjennelse er grunnlaget for å skape selvfølelse i barnet, mens vurdering og ros i større grad legger grunnlag for selvtillit (Juul og Jensen 2003, s. 75). ”Selvaktelse viser til individets opplevelse av å ha en verdi i seg selv, en trygghet på å ”være OK i verden samme med andre” (Schibbye 2002, s. 101).

3. Teoretisk og forskningsmessig forankring

Innenfor mitt tema fant jeg flere masteroppgaver som tar for seg ett av begrepene eller tilsvarende begrep som det jeg har jobbet med (omsorg, relasjonskompetanse, selvoppfatning). Disse var stort sett litteraturstudium, eller intervjuundersøkelser som jeg har sett nærmere på. Jeg lette etter masteroppgaver med observasjon som metode av den pedagogiske relasjonen i barnehagen med fokus på den voksne, men fant ikke min innfallsvinkel. Berit Bae (2004), Else Foss (2009) og Solveig Østrem (2008) har skrevet om tematikken omsorg og anerkjennelse, og de har i sine doktoravhandlinger observert både barn og voksne i barnehager. Deres forskning har vært et viktig grunnlag for mitt arbeid. Gjennom denne delen av oppgaven vil jeg trekke fram teori og forskning som jeg har fordypet meg i og gjennom dette belyse min problemstilling.

3.1. Aktuell forskning og teori om barnesynets betydning

Det synet på barn og barndom som til enhver tid dominerer i samfunnet vil påvirke voksenrollen. Forskning, litteratur og politikk de siste tiår har ført til det vi kan kalle et paradigmeskifte i synet på barn. Barn viser seg å være langt mer sosiale vesener enn tidligere antatt og skal bli møtt med grunnleggende respekt og demokratiske rettigheter. Barnet skal *sees som subjekt* fra fødselen av (Bae 2007).

I stedet for å se barn som noe som hele tiden må forandres til noe annet enn det de er her og nå – altså "human becomings" så blir utfordringen i det nye barndomssynet å møte dem som individer med følelser, tanker og meninger; som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Barn må altså møtes som medmennesker, og ikke ut fra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli. (Bae 2007)

Forskningens resultater gir oss noen nye samfunnsmessige utfordringer. Vi ser en større usikkerhet rundt voksenrollen. Mange er opptatt av at "barn er kompetente", og en del moderne litteratur handler nettopp om at barnet er "kompetent" (Stern 1990/2003; Juul 1996). Dette synet har fått *stor* samfunnsmessig påvirkning både nasjonalt og internasjonalt, gjennom den sosiologiske barndomsforskningen som har fokus på barnet som "kompetent og uavhengig" subjekt, og med stort fokus på læring (Seland 2010, s. 66–68). Denne forskningen står i motsetning til den psykologiske barneforskningen, der barnet sees som et mer sårbart menneske under utvikling. Monica Seland (2010) peker på at når barndomsforskningen har fått denne store innflytelsen i samfunnet, medfører det endringer i synet på barn og barndom.

”Med kompetanse mener vi faglige og/eller erfaringsbaserte kunnskaper, ferdigheter og holdninger” (Gotvassli 1999, s. 160). Kompetansebegrepet brukes mye i våre dager, både når det gjelder voksne og barn. Rammeplanen for barnehagen (2006) bruker begrepet i stor grad, både når det gjelder barn og voksnes kompetanse. Det jobbes nå med å utarbeide en ny Rammeplan for barnehagen, og utvalget uttrykker at det må settes mål for det enkelte barns basiskompetanse, og barnet må selv få sette seg mål for egen læring og utvikling. I tillegg til mål for fagområdene må det også settes inn mål i forhold til lek, omsorg og *sosial kompetanse* (Kunnskapsdepartementet [KuD] 2010, s. 137).

Begrepet kompetanse er hos Kari Lamer beskrevet som ”et alternativ til det mer tradisjonelle intelligensbegrepet, da det gir et bredere og mer grunnleggende mål på barn og unges mestring innenfor mange ulike områder, situasjoner og miljøer” (Lamer 1997a, s. 121). Begrepet ”kompetanse” gir inntrykk av noe som konkret kan *måles* som et sluttprodukt, og det kan oppleves negativt å bruke begrepet i en pedagogisk sammenheng. I Stortingsmelding nr. 41 (KuD 2009) om kvalitet i barnehagen var det fokus på å innføre kartlegging av treåringer, og dette kartleggingsfokuset har blitt utvidet. Kartlegging blir en måling av kompetanse, og det vil kunne innebære objektivisering av barnet. ”Kompetansebegrepet har skjøvet til side diskusjonen om verdier” (Løvlie 2011, s. 18). Det ser nå ut til at ”læring” er blitt erstatningen for ”danning”, mens de fundamentale spørsmålene vi heller bør forholde oss til er barndom, omsorg og lek (Løvlie 2011, s. 20). I dette læringsfokuset kan det virke som om vi nå dysser ned barns umodenhet og avhengighet av voksne, og gjennom det fratras barn retten til å være irrasjonelle, sårbare, umodne og uansvarlige (Seland 2010, s. 75). Det kan medføre at voksne overlater for mye ansvar til barna selv, siden barn er kompetente. På den måten kan vi stå i fare for å gjøre et nytt overgrep mot barn som gruppe. Å tenke ”kompetente barn” kan i verste fall føre til at voksne fraskriver seg sitt viktige ansvar i relasjonen. Dion Sommer (2010, s. 233) sier at begrepet ”kompetent” brukt om barn kan være direkte misvisende. Ingen mennesker kan være kompetente uten først å ha vært i ”kompetente relasjoner”, og kompetanse er et resultat i individet som følge av en lang sosial kvalifiseringsprosess (Sommer 2010, s. 233). Dette påvirker voksenrollen i barnehagen. Hvordan vi tenker om barn og barndom får betydning for hvordan vi omgås barna.

Det er både et kompetanseperspektiv og et mangelperspektiv å spore i barnehagen i vår tid (Johannesen og Sandvik 2008, kap.1). Kompetanseperspektivet har fokus på at barnet er et subjekt og en medskaper som skal medvirke i egen hverdag. Mangelperspektivet ser først og fremst barnets sårbarhet og dets mangler. Begrepet «kompetente barn» kan altså forstås på

flere måter. Begrepet kan brukes som en anerkjennelse av barn med ”en positiv fokus på barns muligheter, rettigheter og kvalifikasjoner, og ikke på deres mangler og alt de ennå ikke kan eller mestrer” (Bae mfl. 2006, s. 32). Slik sett er begrepet brukt for å vise til at barn har ressurser. Begrepet ”kompetente barn” kan problematiseres når det brukes til å la barna bli *for* ansvarlige, og stående alene med ansvaret for sin egen oppdragelse (Bae mfl. 2006, s. 33). De voksne må kunne se og forstå barns sårbarhet og avhengighet i relasjonen (behovet for anerkjennelse) for å kunne støtte opp om barnets utvikling som subjekt i eget liv og legge til rette for medvirkning. Det som her uttrykkes vil innebære at barn ikke er ”enten eller”, men ”både og” med hensyn til kompetanse og sårbarhet.

3.2. Om oppdragelse, danning og grenser

Begrepet oppdragelse har gjennomgått mye diskusjon gjennom tidene. Begrepet kan antyde at barnet skal ”dras opp” til å *bli et menneske*, og at barnet da får sin verdi ut fra sluttresultatet - ”human becomings.” Som en naturlig følge av det subjektivistiske barnesynet ble det reagert på begrepet og det ble et ”fyord” i deler av min barnehageperiode på 1990 tallet. Da ble ”oppdragelse” erstattet med begrepet ”grensesetting”. Vi kan si at ”grensesetting innebærer en tydelig markering av det man selv ikke ønsker å være med på - en slags tydeliggjøring” (Grandelius 2000, s. 227). Det handler også om en felles overenskomst om hvordan man skal leve sammen ut fra gjensidig respekt (2000, s. 176).

Grensesetting er ut fra dette ikke dekkende for den prosessen vi faktisk holder på med i den pedagogiske relasjonen. “Aller enklest kan oppdragelse defineres som den hjelp den eldre generasjon gir den yngre for at denne skal kunne mestre livet”(Myhre 1994, s. 48). Begrepet ”oppdragelse” er altså mer enn grensesetting, og begrepet ”danning” kan sies å være et *videre* begrep enn oppdragelse igjen (KuD 2007, s. 30). ”Danning handler om å få et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene og å reflektere over det en gjør i samspill med andre” (KuD 2010, s. 19). Nå er dannelsesbegrepet tatt inn i barnehagens formålsparagraf (2010) som en erstatning for begrepet ”oppdragelse” (Barnehageloven 2005, § 1). Det er også en grunn til å fokusere ekstra på voksnes væremåte i den pedagogiske relasjonen. Danning krever at vi voksne vet hva vi står for verdimessig, formidler de verdier som styringsdokumentene for barnehagen uttrykker, og at voksenatferden samsvarer med disse verdiene.

Oppdragelse og danning skjer der den voksne ser og viser omsorg for *det barnet er og det barnet kan bli*, som menneske (Van Manen 1993, s. 69–70). Ingen pedagog kan unnlate å tenke på framtiden, det ville være dypt uetisk og ikke gjøre seg tanker om det barnet kan bli. Det er vårt ansvar og plikt å lære barn grunnleggende verdier i livet slik at de kan klare seg i

framtiden (Van Manen 1993, s. 56). Når jeg er opptatt av det nye barnesynet og de krav det stiller til voksnes væremåte, er det samtidig oppdragelsen/danningen jeg ser nærmere på.

Pedagogikk handler vel så mye om relasjoner som aktiviteter, og det handler om påvirkning og ledelse. ”Ledelse er ethvert forsøk på å påvirke atferden til et individ eller en gruppe” (Gotvassli 1999, s. 110). Den voksne innehar et lederansvar i den pedagogiske relasjonen, og skal ”følge barnet og være sammen med det på en måte som gir styring og omsorg” (Van Manen 1993, s. 36). På grunn av paradigmeskiftet i oppdragersyn og barnesyn i det norske samfunnet de siste tiår, ser vi at fokuset har gått fra at den voksne skal ”rette på atferd” til å ”undre seg” over barnets atferd. Voksne skal gjøre oss refleksjoner rundt det vi ser, heller enn å tro og agere som om vi er allvitende. Ved å møte andre med undring og dialog heller enn fordømmelse, kan vi skape gode relasjoner (Van Manen 1993; Bae 2009; Palsdottir 2009).

Rammeplanen (2006) setter føringene for arbeidet i barnehagen, men voksnes væremåte er avhengig av bevissthet rundt barnesyn og oppdragerholdninger. Reidar Myhre tar opp de fire oppdragerholdningene som Diana Baumrind (1989) fant og som hun beskrev som autoritær, ettergivende, autoritativ og forsømmende/likegyldig (Myhre 1994, s. 196). Ut fra min problemstilling om den pedagogiske relasjonen og anerkjennelse velger jeg å trekke fram tre av disse holdningene som kan være synlig i barnehagepersonalets væremåte.

3.2.1. Autoritær oppdragelse

Autoritær oppdragelse har fokus på barns lydighet, og den voksnes makt er dominerende. Her er det posisjonstenkning. Kommunikasjonen er vurderende og dømmende. ”En slik form for autoritet er et resultat av manglende respekt for den andres menneskeverd og manglende vilje til åpenhet og kommunikasjon” (Myhre 1994, s. 160). Voksne som forventer blind lydighet mener at det skal være nok å si ting en gang til barn, så skal barna skjønne det og adlyde. De voksne glemmer da at ”oppdragelse er en læreprosess og ikke en engangsforeteelse” (Hougaard 2005, s. 28).

3.2.2. Ettergivende oppdragelse

I betydningen ”ettergivende oppdragelse” menes voksnes nærmest selvutslettende atferd i møte med barn. Myhre (1994) omtaler det som at den voksnes kjærlighet til barnet tar overhånd, og det blir en skjevhet fordi barnet trenger både omsorg og oppdragelse (1994, s. 155). Ved en ettergivende væremåte hos den voksne opplever barnet den voksne som en som betjener dem, uten egne meninger og verdier. Uttrykket ”Curlingforeldre,” (Hougaard 2005) brukes om foreldre som betjener sine ”servicebarn” til hjelpeløshet. Svært ettergivende

voksne er for eksempel så opptatt av ”å betjene barnet” at barnet blir passiv mottaker (objekt) av service. Det er en fare for at barn da kan miste evnen til empati og bli såkalte ”jeg først” barn (2005, s. 50). Solveig Østrem (2008) uttrykker også at et stort fokus i tiden på ”å se barn” kan føre til at barna blir objektivert. Derfor er det så viktig å la barnet være ”den som ser”, være et subjekt i eget liv (2008, s. 199).

3.2.3. Den autoritative / likeverdige/ anerkjennende oppdragelse

Artikkelen til Berit Bae (2007) om ”Å se barn som subjekt” trekker en parallell mellom tingliggjøring av barn og manglende empatiutvikling hos barnet. Autoritær, ettergivende og likegyldig oppdragelse må sies å innebære en objektivisering av barnet. Når barnet blir sett på som objekt, kan det resultere i mangelfull empatiutvikling hos barnet og blant annet utløse mobbing. I tråd med dette understrekes betydningen av å møte barn som subjekt, ikke bare for barnets mentale helse, men også som samfunnsforebyggende tiltak. Ved å anerkjenne barnet som subjekt legger vi grunnlaget for ”medmenneskelighet og konstruktive relasjoner både i barnehage og andre steder” (Bae 2007). Da preges relasjonen av likeverdighet og anerkjennelse. ”Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser” (Bae 2007). Det at barnet sees som subjekt, må ikke medføre at den voksne blir usynlig som subjekt (ettergivende oppdragelse). Den voksne skal fortsatt være et subjekt med ansvar i relasjonen. Da har den voksne fokus både på egne og barnets grenser og behov (Palsdottir 2009).

Reidar Myhre (1981) satte fokus på at oppdragelse skjer i balansen mellom frihet og grenser. Vi kan beskrive autoritet ”som et forhold der den ene parten opptrer som en retningsbestemmende instans for den andre” (Myhre 1994, s. 159). Myhre snakker om en frihetsorientert autoritet som en anbefalt oppdragerholdning, en motsetning til autoritær og autoritetsfornektende oppdragerholdning. Autoritet skal sees som en *nødvendig forutsetning* for oppdragelsen, og ikke misbrukes som makt og tvangssystem (Myhre 1994, s. 163). Her faller Myhres syn sammen med Berit Bae sitt syn. Barn skal ikke gjøre det rette fordi de er redd for straff fra noen ”over” dem (lydighets og posisjonstenkning). ”Ulydighet, slik vi forstår ordet i dagligspråket er ofte barnets første skritt på veien mot integritet og indre ansvarlighet” (Juul og Jensen 2003, s. 49). Oppdragelse til ansvarlighet er viktigere enn lydighet (2003).

Van Manen viser til at både et sterkt ettergivende og et strengt regulert miljø er forbundet med destruktiv atferd hos unge (Van Manen 1993, s. 57–58). ”De trenger frihet under kontroll, og

kontroll som driver dem mot større frihet”(Van Manen 1993, s. 57). Barnas atferd utfordrer oss noen ganger slik at det i praksis ikke er mulig å være bare anerkjennende overfor atferden. Vi må være personlige og uttrykke verdier og grenser i møte med barna, samtidig som vi viser og uttrykker at vi ser barnets følelsesmessige tilstand. Van Manen understreker at voksne skal være taktfull i møte med barns grenseutprøving, og ”være forberedt på uønskede reaksjoner”(1993, s. 178).

3.3. Omsorg, anerkjennelse og tydelighet i den pedagogiske relasjonen

3.3.1. Den pedagogiske relasjonen

Tone Sævi (2007) beskriver viktige særtrekk ved den pedagogiske relasjonen, og hun bygger på Van Manen (1993). Kvalitetene i den pedagogiske relasjonen er i følge dette at den pedagogiske intensjonen er rettet mot barnet. Den voksnes intensjoner må være barnets beste. Det må være en grunnholdning om å se barnet her og nå, og samtidig legge til rette for en god utvikling. Den voksne i relasjonen er taktfull, og den pedagogiske relasjonen påvirker retningen på barns utvikling. I tillegg til at den voksne handler ansvarlig og at den pedagogiske relasjonen opphører gradvis med barnets alder og modenhet (Sævi 2007, s. 110–130).

Den pedagogiske relasjonen forutsetter selvrefleksjon og taktfullhet/ omtenkksomhet hos den voksne (Sævi 2007, s. 114–118). *Det blikket vi har for barnet* skal være pedagogisk og ikke diagnostiserende (Sævi 2007, s. 111). Den voksnes blikk er en del av den voksnes væremåte og dermed en handling, og det taktfulle blikket gjør barna til subjekter (Van Manen 1993, s. 154–155). Slik jeg tolker det brukes det pedagogiske blikket riktig når en voksen viser i ord og gjerning at en ser barnet, og anerkjenner og *undrer* seg over det som skjer, heller enn å forvente at ens eget perspektiv alltid er det rette. I en pedagogisk relasjon er det vesentlig at en alltid spør hvordan barnet opplever situasjonen. ”... hvis barnet ikke opplever den voksnes handlinger og intensjoner som omsorgsfulle i pedagogisk forstand, står den voksne åpenbart ikke i noen pedagogisk relasjon til dette barnet” (Van Manen 1993, s. 73). Selv om vi er glad i et menneske og prøver å vise det, innebærer ikke det alltid at det mennesket føler det slik. Det kan være at barnet ikke oppfatter den voksne hengivenheten (Van Manen 1993, s. 18).

”Pedagogikk betinges av kjærlighet og omsorg for barnet” (Van Manen 1993, s. 61). Barn har ikke alltid evnen til å sette ord på sine følelser og behov. Den voksne i relasjonen må ha evne til å se bak barnets atferd for å tolke hva som er behovet hos barnet, og det er et pedagogisk ”kall” å lytte til barnets behov (Van Manen 1993, s. 24).

3.3.2. Omsorg

I møte med ulike barn og med barns ulike behov kommer jeg alltid tilbake til at det grunnleggende i relasjonen er omsorg. ”Omsorg” kan føres tilbake til det tyske ordet ”Sorge”, som kan oversettes med ”omtenksomhet” eller ”å sørge for”. Men omsorg er også mer enn å sørge for opprettholdelse av livet, det handler om å sikre verdighet. ”Omsorg er understøttelse av et *verdig* liv. Å gi omsorg er noe kvalitativt: det innebærer å svare på den trengendes krav på verdighet” (Henriksen og Vetlesen 2006, s. 78).

Omsorg har et relasjonelt element, et handlingsmoment, et følelsesmessig element og et yrkesetisk element. Kristin Rydjord Tholin (2003) viser til at for det første handler omsorg om relasjoner, og hvordan vi møter den omsorgstrengende vil ha stor betydning. Dernest sees handlingselementet i at omsorg krever handling. Hvis vi skal kunne ta inn omsorgsmottakers situasjon må vi bruke følelsene våre som det viktigste instrument. Til sist handler omsorg om verdier og valg (Tholin 2003, s. 48–49). Vårt menneskesyn vil tre fram i møte med barna i barnehagen og alt dette får konsekvenser for vår væremåte i relasjonen til barna. For å kunne handle omsorgsfullt kreves det faglig innsikt i barns utvikling og om barn i grupper. Det enkelte barn trenger å få en trygg tilknytning til voksne, få hjelp og støtte i det sosiale fellesskap, og bli møtt med forståelse både ut fra sine egne grenser og ut fra de intensjoner det selv uttrykker. ”Slik psykisk omsorg skaper god selvfølelse og forebygger mobbing. Uten den kan vi risikere at individer blir fattige når det gjelder medmenneskelighet” (Bae 2007).

Agnete Diderichsen (1991) har vært opptatt av omsorgens betydning. Forskning i tre danske daginstitusjoner viste hvilke omsorgsbehov barna gir uttrykk for. Barna trenger oppmerksomhet og interesse for det som de er opptatt av. At de voksne skal delta og leve med dem i dette, og hjelpe dem å forstå det de ikke forstår og kunne det de ikke behersker (Diderichsen 1991, s. 167). Undersøkelsen viser hvor viktig den voksnes omtanke og menneskelige engasjement er for små barn. Det spiller en stor rolle med hensyn til barnas psykiske velvære, trygghet, tillitsfullhet, livsglede, utviklingsmuligheter, nysgjerrighet, initiativ og aktivitetsnivå (Diderichsen 1991, s. 174).

Noen ganger opplever ikke barnet den voksne som omsorgsfull, selv om omsorg er den voksnes intensjon. Dette kan skyldes vår væremåte i møte med barnet. Else Foss peker i sin doktorgradsforskning (2009) på at personalets omsorgsfulle væremåte er grunnleggende for alt arbeid i barnehagen. Hun fant at hennes observasjoner tilsa ”at oppdragelse var et omsorgsproblem” i barnehagen som samfunnsinstitusjon, og hun ser først og fremst på

omsorgsansvaret og ikke oppdragelsesansvaret i sitt forskningsprosjekt (Foss 2009, s. 2-3). Hennes avhandling understreker omsorgens betydning for barnet. Jeg setter fokus på at barnehagen som pedagogisk institusjon skal gi både omsorg og oppdragelse/danning, og om omsorg oppleves å komme i konflikt med kravet om oppdragelse/danning.

Den amerikanske professor Nel Noddings sier at ”Du skal alltid handle slik at du skaper, opprettholder eller fremmer omsorgsrelasjoner” (Noddings 2007, s. 219). Hun er i sin omsorgsetikk (1984) opptatt av gjensidigheten som også ligger i omsorgsrelasjonen, fordi vi har både en omsorgsgiver og en omsorgsmottaker i omsorgsrelasjonen. Den som er mottaker må ta imot eller svare på omsorgen (Noddings 2007, s. 219). I den pedagogiske relasjonen er det asymmetri fordi voksen og barn ikke er likestilte. Omsorgsgivere må se etter noen tegn hos omsorgsmottaker som forteller om omsorgen er tatt i mot/godtatt. Vi bør være bevisst på at omsorgsgiver påvirkes av mottakers svar på omsorgen, da det vil kunne påvirke vår væremåte i relasjonen til barnet. Barna er i seg selv viktige omsorgsgivere og påvirker relasjonen med sin omsorgsevne, slik også Noddings har påpekt i sin omsorgsetikk (1984; 2007).

Begrepet ”etisk omsorg” er blitt brukt som ”omsorg som gis i situasjoner der mennesker ikke er knyttet til hverandre gjennom følelsesmessige bånd, men der det etiske likevel fordrer at man viser omsorg” (Tholin, 2003, s. 64). Begrepet ”etisk omsorg” knytter da profesjonell omsorg til etikk. Omsorgsbegrepet er et omdiskutert begrep ut fra om begrepet blir for ensidig, om omsorgsmottakers rolle i relasjonen blir som objekt.

Omsorg skal *alltid* innrammes av etikk, nærhet og respekt som sikrer omsorgsmottaker inkludering. Ellers vil omsorg også kunne innebære ekskludering, marginalisering og sykeliggjøring som konsekvens (Nørgaard 2005, s. 68).

3.3.3. En likeverdige og anerkjennende relasjon

Den norske barnehagen har i de siste tiår fått mange innspill fra Berit Bae om relasjonen mellom voksne og barn, og det hun har vektlagt om å se barn som subjekt og likeverd er blitt integrert i Rammeplan for barnehager (2006). ”For at det skal kunne utvikles en god balanse mellom mennesker, bør man utvikle evne og vilje til å ta ansvar for andre mennesker som man møter i hverdagen. Dette innebærer å prøve å skape gode omsorgsfulle relasjoner og vise omsorg for hverandre i konkrete dagligdagse situasjoner” (Bae mfl. 2006, s. 37).

Gjensidigheten i relasjonen innebærer at for å forstå barnet må den voksne også stille

spørsmål ved egen væremåte. Vi trenger å se nærmere på ”hvilke verdier som er innebygd i ulike relasjons- og kommunikasjonshandlinger” (Bae 1992, s. 37).

I følge Bae (1996) skaper barnets avhengighet av voksne (asymmetrien) behovet for anerkjennelse. Voksne har mer makt/definisjonsmakt i relasjonen, og det blir viktig å uttrykke anerkjennelse gjennom hele vår væremåte i relasjon til barna. Anerkjennelse ”springer ut av en grunnleggende holdning av likeverdighet og respekt” (Bae 1996, s. 148). Å se barn som subjekter innebærer at barna har rett til medvirkning i barnehagen slik Rammeplanen (2006) framhever (Jf. denne oppgaven kap.1.2). I barnehagen har barna rett til å *uttrykke* seg om forhold som angår eget liv (Bae mfl. 2006, s. 12). Det gjelder også de minste barna som uttrykker sine intensjoner, følelser og tanker med kroppen. Småbarna trenger at de voksne har evne til å fange opp deres innspill ut fra dette (2006, s. 16).

Bae bygger på psykologen Anne Lise Løvlie Schibbye (1988) sin dialektiske relasjonsteori, som understreker sammenhengen mellom erkjennelse og anerkjennelse. Relasjonsteorien bygger igjen på Hegels prinsipp om anerkjennelsens dialektikk. Erkjennelse blir da en bestemt type *forståelse*, der man prøver å gå inn i den andres opplevelsesverden og se det fra den andres perspektiv (Schibbye 1988, s. 169). Begrepet intersubjektivitet viser nettopp til at ”to subjekter deler en affektiv opplevelse” (Schibbye 2002, s. 65). Sentralt i dette står respekten for andres individuelle opplevelse og gjenkjennelse (Schibbye 2002, s. 245). Den enkelte har rett til sin opplevelse av situasjonen, men handlingen kan likevel fordømmes (Schibbye 2002, s. 248). Det er et prinsipp om gjensidig likeverd mellom mennesker i bunn. Martin Buber (1992) har understreket at ”jeg – du relasjonen” er basert på likeverd. Dialogpedagogikken har sitt utgangspunkt i dette likeverdige forholdet mellom pedagogen og barnet, mellom to subjekter. Begrepet likeverdige betyr ikke likestilt når det gjelder den asymmetriske voksen-barn relasjonen, fordi vi ikke er likestilt når det gjelder ansvar. Det er alltid den voksnes ansvar å sikre kvaliteten i relasjonen når barn er involvert (Juul og Jensen 2003, s. 123).

3.3.3.1. Romslig samspillsmønster

Bae (2009) finner at det er romslige og trange samspillsmønstre i samspillet mellom førskolelærer og barn. Romslige samspillsmønstre gir barnet best utviklings-muligheter, og da er den voksne bevisst på at ens eget perspektiv ikke behøver være det rette. I et romslig miljø er det godt å være, og det er godt å få utvikle seg for liten og stor. Samspillet preges av velvillige og undrende gjentakelser av barns kommunikasjon, og oppklarende spørsmål for å sjekke innholdet (Bae 2009, s. 19). Bae fester seg også ved at i romslige samspillsmønstre går

spørsmålene begge veier, mens i trange mønstre er det primært førskolelæreren som spør. Vi ser altså en større verbal aktivitet i et romslig samspillmønster. Romslighet er svært viktig også fordi det er begrensninger i voksnes muligheter til å ta barns perspektiv. I en travel hverdag kan det skje at vi tolker barna feil og håndterer dem på måter som kan oppleves som avvisning. Voksne trenger å kunne innrømme feil og gjenopprette relasjonen. Bae påpeker at det er viktig ”å hente seg inn igjen” som en del av et romslig samspillmønster (Bae 2009, s. 21).

3.3.3.2. Utvekslingstone eller undervisningstone:

Vi bør bruke ”utvekslingstone heller enn undervisningstone” når vi snakker med barna (Bae 2009, s. 25). Voksne kan lett bli belærende i stilen, og det er ikke gunstig for barnets selvoppfatning. Mange barn i barnehagen opplever en språktone fra de voksne preget av undervisning heller enn gjensidig dialog (utvekslingstone). Charlotte Palludans studier av barn i barnehage (2005) viser at noen barn opplever lite utvekslingstone i barnehagen. Hun fant at barn av høyt utdannede foreldre med et verdisyn som er likt barnehagens verdisyn opplever mest utvekslingstone i barnehagen, mens barn som strever med språket (blant annet minoritetsbarn) i større grad møter undervisningstone. Voksnes språkstil påvirker også væremåten i relasjonen. Ved undervisningstone kan voksne få en belærende væremåte der barnet blir en tilskuer heller enn deltaker i relasjonen (Bae 2009).

3.3.4. Anerkjennende og omsorgsfulle væremåter

Begrepet ”anerkjennende kommunikasjon” kan skape en misforståelse om at vi kan lære en teknikk, og så er vi automatisk anerkjennende. ”En anerkjennende grunnholdning er ikke forenlig med instrumentelle eller strategiske væremåter” (Bae 1996, s. 162). Anerkjennelse er en verdi i seg selv (1996, s. 148). Forståelse, innlevelse, bekræftelse, åpenhet, selvrefleksjon og avgrensethet er anerkjennende væremåter som skaper forutsetning for selvutvikling hos barnet (1996, s. 148–162).

Else Foss (2009) har et spennende filosofisk perspektiv i sin forskning av den omsorgsfulle væremåte. Selv uttrykker hun å være inspirert av Buber/Myhre tradisjonen og Lipps/Løgstrup tradisjonen. Hun mener at anerkjennelsesbegrepet er fruktbart med hensyn til om en relasjon er hemmende eller fremmende for barns selvutvikling (Foss 2009, s. 22). Hennes funn (2009, kap.7) viste at barns gråt ikke alltid blir tatt på alvor, og at voksne ikke tar opp viktige ting i en her og nå situasjon med andre voksne for å hjelpe barna (2009, s. 169). Hun vektlegger blant annet at når det gjelder trøst bør vi være nær, gi barn tid og ikke gripe for lett til

avledningsteknikker, ellers kan barna feilaktig lære å fortrenge følelsene sine (2009, kap.7). Barnet lever her og nå og skal ha trøst her og nå. Foss beskriver også en observasjon av Tonje (under 2 år) som ved måltidet blir utsatt for en vikars manglende innsikt i barneperspektivet, uten at det faste personalet griper inn (2009, s. 164). Gjennom ordre fra vikaren som ikke kjenner barnets forhistorie, tvinges Tonje til å spise opp skorpen. De voksne ville ikke gripe inn der og da, men samle opp og ta en samtale med vikaren seinere. Foss kaller det ”når barnets advokat abdiserer” (2009, s. 168). Det at et prinsipp (om ikke å overprøve andre voksnes autoritet) blir viktigere enn barnets omsorgsbehov understreker voksnes makt.

Foss (2009) konkluderer sitt prosjekt med at ”omsorg og oppdragelse er to sider av samme sak når saken dreier seg om voksnes væremåte” (2009, s. 199), og ”vår væremåte skal være en omsorgsholdning” (2009, s. 204). Denne væremåten skal preges av at vi voksne *jobber med oss selv først og fremst*, ut fra tanken om at ”voksnes selvoppdragelse er viktigere enn oppdragelse av barn” (2009, s. 205). Foss og Bae er begge opptatt av at ansvaret for å gi grunnleggende omsorg ligger hos de voksne i barnehagen.

Solveig Østrem (2008, s. 38) kritiserer at Foss har et noe ensidig omsorgsbegrep, der den voksne ensidig gir omsorg og barnet tar i mot. Hun mener at ”anerkjennelsestanken er bedre egnet til å ivareta en gjensidig relasjon mellom barn og voksne enn den omsorgstenkningen som blant andre Foss målbærer” (Østrem 2008, s. 39).

3.3.4.1. Empatisk og anerkjennende kommunikasjon

Det den enkelte bærer med seg fra egen barndom og oppdragelse vil kunne påvirke kommunikasjonsstilen veldig. Det er mulig å ”sitte fast” i en vurderende og dømmende kommunikasjon, mens en ønsker å være anerkjennende. Det kreves en bevissthet og vilje hos voksne til å jobbe med egen kommunikasjon for at den i praksis skal kunne fungere anerkjennende (Juul og Jensen 2003). Ben Furman (2004) og Ivar Haug (2010) presenterer løsningsorientert tilnærming i arbeidet med barn. Grunnholdningen er å gi barn positiv oppmerksomhet, og det jobbes med voksnes holdningsdannelse for å møte barna på en mer anerkjennende måte. Det har sitt utgangspunkt i løsningsorientert psykologi og anvendes både innenfor pedagogisk og terapeutisk arbeid og innenfor ledelse (Langslet 2002). LØFT for barn i barnehagen påvirker og har påvirket barnehagefeltet de siste årene. Når nære og anerkjennende voksne forventer det beste av barnet og gir det positiv oppmerksomhet, vil det føre til mestringsopplevelser som gir barnet selvtillit og selvfølelse. Dette vil igjen kunne påvirke atferden til barnet i gunstig retning. Grunnholdningene samsvarer ut fra dette med en

anerkjennende grunnholdning, og det handler om å skape en relasjon til barnet som preges av likeverd og anerkjennelse.

Barns prososiale utvikling støttes i et empatisk miljø (Lamer 1990). Begrepet ”empati” kan forklares med ordet ”innlevelse”. Det handler om å fange opp de bakenforliggende følelser for den andres handlinger. Det å være empatisk krever mer av oss enn sympati, fordi vi må ”tre ut av” vårt eget perspektiv og inn i den andres. Små barn kan i sin begynnende empatiske utvikling klare å vise medfølelse for andre, mens voksne må kunne løsrive oss fra egne reaksjoner og opplevelser og gi den andre full oppmerksomhet (Kinge 2006, s. 62). Emilie Kinge foreslår at vi henter begrepet ”empatisk kommunikasjon” fra terapien inn i pedagogisk virksomhet. Begrepet ligner på Bae og Schibbye sitt begrep ”anerkjennende væremåte”, og brukes også i det som kalles ”ikkevoldskommunikasjon” (IVK). En viktig talsmann her er Marshall B. Rosenberg (2006). To ulike kommunikasjonsstiler fra IVK er kjent under uttrykkene ”Ulvespråk” og ”Giraffspråk” ”Giraffspråket skal komme fra hjertet, uttrykke våre følelser og behov, skape nærhet, bli møtt på våre følelser og behov. Ulvespråket er et språk fra hodet, der vi analyserer, stiller krav, dømmer, kritiserer, skaper sinne, skyld, aggresjon, avstand og depresjon” (Lundestad 2001, s. 98). Gjennom vurderende kommunikasjon (ulvespråk) kan vi lett trække på andres selvfølelse, og det kan fort bli en bebreidende kommunikasjon. Giraffen er dyret med det største hjertet i forhold til kropp og er derfor et symbol på det empatiske språket. Med en slik kommunikasjon tar vi ansvar for egne følelser og gir andre muligheten til det samme. Da vil vi kommunisere mer forklarende og harmonisk, og stemmene er behagelige og ikke truende. I giraffspråket ligger det anerkjennende kommunikasjon både når vi uttrykker oss og når vi lytter. Jeg-budskapet kan fungere som et slikt giraffspråk (Solli 2011).

Van Manen uttrykker at ”klimaet skapes av stemmen”(1993, s. 157). Bevissthet om egen stemmebruk og tonefall i relasjonen er viktig. Han fokuserer også på behovet for en ikke-dømmende forståelse og åpenhet i voksnes væremåte, og at du vet når du skal tie og når du skal tale (1993, s. 80). Kommunikasjonen må ikke bli en enetale som utelukker den andre. Da kan den andre fort kjenne seg lurt og manipulert. ”Pedagogisk forståelse vil si følsom lytting og observasjon” (Van Manen 1993, s. 77). Ved å si ikke bare hva “jeg” vil men også lytte aktivt til den andre og de følelsene den andre utstråler, kan vi åpne opp dialogen. Det er noe magisk ved det å bli forstått av andre, og det er dessuten lettere å takle andres tydelighet (gjennom for eksempel et nei) når den andre tar hensyn til dine følelser (Juil og Jensen 2003,

kap.9). En anerkjennende væremåte er preget av godhet for barnet, og at en som voksen klarer å vise at en liker barnet selv om en ikke liker atferden. Dette må speiles i kommunikasjonen.

”Kompetanse i relasjoner krever at du er til stede i nuet og ikke er opptatt av det du skal gjøre etterpå” (Aubert og Bakke 2008, s. 21). Helhjertet tilstedeværelse, god øyekontakt og god fysisk kontakt er viktig (Van Manen 1993, s.128–129). Dersom øynene sier nei (fordi *jeg egentlig ikke vil*) og munnen ja (fordi *jeg må jo bare gjøre det*), blir den voksne utydelig. Barnet vet at øynene er mer i direkte kontakt med sjelen enn munnen, og barnet stoler derfor best på det de leser i våre øyne (Van Manen 1993, s. 160). Den voksne blick er viktig, og vi kan oppmuntre et barn gjennom et varmt blick.

3.3.5. Å være tydelig som subjekt

Det må være samsvar mellom de verdier og normer den voksne forholder seg til og atferden. Hvis en strever med opplevelsen av eget subjekt i relasjoner, kan en enten havne i autoritets eller ettergivenessgrøften. Tydelighet kan misforstås til ”å være brysk og streng” med en kommunikasjon preget av kommandostil, eller at voksne blir så redde for å trække på barn at de abdiserer som voksne i full ettergivenesshet (Jf. kap.3.2). Dersom voksne strekker seg langt ut over egne personlige grenser og ikke sier i fra i tide, kan resultatet bli sure, sinte og oppgitte voksne som føler seg direkte overkjørt av barna. Det kan da bli ganske uforutsigbart for barn å forholde seg til de voksne. ”Ikke-verbale uttrykk må være kongruente med de verbale for å gi de verbale troverdighet og substans” (Juul og Jensen 2003, s. 250). Arbeidet med å bli bevisst egne personlige grenser/ selvavgrensing i forhold til andre og signalisere dette kan være noe alle kan ha utbytte av å trene på. Da kan det være nødvendig å øve seg i å signalisere egne personlige grenser i forhold til andre, og bruke et personlig språk både i barn og voksenrelasjoner (Palsdottir 2009, s. 68–77). “Jeg-budskapet” er et tydelighetsgrep, som kan hjelpe den enkelte til å tre tydeligere fram som subjekt i relasjoner. Det personlige språket er ”det mest autentiske uttrykk for individets integritet” (Juul og Jensen 2001, s. 245).

Bae uttrykker noe av dette når hun hevder at et romslig samspillsmønster rundt grensesetting preges av at førskolelæreren trer fram som tydelig subjekt (Bae 2009, s. 20). Ved stor uro i en samling sier førskolelæreren: ”Nå vil jeg høre på Anders” med tydelig stemme og blikket rettet mot barnet hun vil lytte til. Førskolelæreren bruker det personlige ”Jeg-budskapet” som en måte å være tydelig i relasjonen.

Vår kommunikasjon i relasjonene påvirker barns selvoppfatning. Erik Sigsgaard (2003) tar et oppgjør med ”kjeftepedagogikken” i institusjoner. I sin forskning finner han at kjefting skader

selvbildet til barnet. Det kommer også fram at det er øynene til sinte voksne som gjør sterkest inntrykk hos barna (Sigsgaard 2003, s. 144). Kjefting er vondest å takle når det kommer fra andre enn foreldrene (2003, s. 153). Barna ble spurt om hvilke grunner voksne har for å kjeft på barn. Svarene var ”fordi barna er som de er”, og fordi de voksne har makt til det (2003, s. 142–143). Når et barn kjeftes på, rammer det også andre barn rundt (2003, s. 148). Kjefting kan ha en avskrekkende effekt og skape langvarige virkninger også for dem (2003, s. 195). Kjefting er ikke i tråd med tanken om likeverd. Voksne kjefter likevel, og det kan være ulike grunner til det. Kjefting skjer gjerne som følge av en tro på kjefting/straff (oppdragelsesmåte), eller på grunn av affekt (følelsesstyrt) i situasjonen (Sigsgaard 2003, s. 122). Det motsatte av kjefting er anerkjennelse, og det er ”barnets uttrykte selv” som anerkjennes i en kultur preget av anerkjennelse (2003, s. 275). Selv når vi voksne tror vi ikke kjefter, så kan barna likevel oppfatte det slik. Det er riktig å si ifra når barn gjør noe som vi mener er galt, men måten vi gjør det på må vi reflektere mer rundt. ”For å kunne møte barn slik at de erfarer at det er rom for å uttrykke seg ut fra egne premisser, må barnehagepersonalet reflektere over hvordan man forholder seg til barnas forskjellige uttrykksformer i dagligdags praksis” (Sigsgaard 2008, s. 205).

Mye har skjedd på barnehagefronten de siste tiår når det gjelder synet på barnet og oppdragerholdninger, og det har konsekvenser for hvordan voksne markerer grenser i møte med barna i dagens barnehage. Barn trenger både frihet og kontroll (Myhre 1981) for å utvikle seg som mennesker, og det er en vanskelig kunst.

3.3.6. Har anerkjennelsesfokuset blitt for stort?

Torill Strand (2008, s. 410) mener at Bae (1988;1995;1996) i sin forskning om voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse fremstiller barna i en verre situasjon enn trelen i Hegels herre/knekt relasjon. Torill Strand (2008) kaller det for ”en eksemplarisk barnehagepedagogikk”, og er opptatt av den påvirkning Baes fremstilling av dette har hatt og har på førskolelærere og kommende førskolelærere (som pensumstoff) i hele landet. Strand mener at Bae gjør barnet *for* sårbart i sine fremstillinger, og at vi som da tar hennes budskap inn over oss og har et slikt syn på barnet, kan bidra til å underminere ”trellens” potensial for utvikling, overskridelse og endring (Strand 2008, s. 411). Hun reiser ut fra dette spørsmål om anerkjennelse slik Bae beskriver det kan gjøre barn svake, og hun støtter seg på den tyske professor i sosialfilosofi Axel Honneth sine synspunkt om anerkjennelse her.

Honneth (2007) tar for seg de sosiale anerkjennelsesforholdenes struktur. Han viser til tre sosiale sfærer/områder der danningen foregår; den private, den rettslige og den solidariske (Honneth 2007, kap.5). Her uttrykkes anerkjennelse eller det motsatte, som er krenkelse. Barnehagen er en institusjon der kampen om anerkjennelse utspiller seg på alle de tre områdene, mens Berit Bae stort sett har fokusert på den private sfære (Strand 2008, s. 408). I den private sfære legges grunnlaget for selvtillit og kjærlighet, det som er ”kjærlighetens anerkjennelse”. Den rettslige sfære gir barnet en rettslig anerkjennelse (rettigheter og respekt) som subjekt og legger grunnlaget for selvaktelse. Barnet trenger anerkjennelse både som uerstattelig og unikt individ og gjennom sin deltakelse/ytelse i verdifellesskapet i barnehagen (solidarisk sfære). Anerkjennelse i verdifellesskapet vil gjøre det mulig å ha et positivt forhold til seg selv ut fra egenskaper og ferdigheter, og utvikle en indre styrke. Det skaper selvverd, og i den solidariske sfære er det både noe emosjonelt og kognitivt i anerkjennelsen (Nørgaard 2005, s. 64). Alt dette er i følge Honneth anerkjennelse, og anerkjennelse må betraktes som en vesentlig faktor i forhold til identitetsdannelse, selvrealisering og sosialt samspill (Nørgaard 2005, s. 67).

Barnet trenger vår anerkjennelse som subjekt, men når det gjelder atferden så kan derimot ikke alt godtas (Schibbye 2002, s. 248). Vi skal alltid vise anerkjennelse overfor barnet som person, men vi kan ikke anerkjenne alt barnet gjør. Gjennom å bekrefte barnet kan vi støtte barnets selvaktelse og selvtillit, selv om vi korrigerer atferd. Dersom anerkjennelse misforstås dit hen at alle barns handlinger skal anerkjennes, kan vi stå i fare for å slette ut den voksnes autoritet og overlate barn til seg selv (Jf. kap.3.2.2) i en slags ”misforstått anerkjennelse”. En viktig del av det å være oppdrager er å gi veiledning, og et “Nei” skal begrunnes i her og nå situasjonen. Voksne må være i en tillitsfull relasjon til barn hvis de skal sette grenser for dem (Myhre 1994, s. 166–167).

Den danske barnepsykologen Bent Hougaard uttrykker at det ikke er praktisk mulig å være bare anerkjennende i møte med barn: ”Straff er uunngåelig i barneoppdragelsen” (Hougaard 2005, s. 76). Begrepet ”straff” kan ha ulikt innhold i sammenhengen og for den enkelte. Straff kan være tiltak som ikke er mer drastiske enn ”et misbilligende blikk, en kritisk hoderysten, en tydelig uttalt irettesettelse eller kortvarig berøvelse av goder eller privilegier” (Myhre 1994, s. 172). Anerkjennelse kan sees som en motsetning til kjefting (Sigsgaard 2003, s. 275). Sanksjoner, avvisning og kjefting samsvarer ikke med en anerkjennende væremåte slik Bae (1995) fokuserer på, og det samsvarer heller ikke med Rammeplanen (2006).

3.4. Sosial kompetanse, lek, glede og humor

Danningsaspektet tilsier at vi skal tenke både individualisering og sosialisering. Det enkelte menneske trenger å kjenne seg verdsatt som subjekt også som deltaker i et sosialt felleskap (Jf. kap.3.3.6). I barnehagen er det viktig å skape ”inkluderende miljøer med rom for både enkeltbarns og gruppens mulighet for vekst og utvikling” (Bae mfl. 2006, s. 33). Det kreves en balanse mellom selvheldelse og selvkontroll for å fungere godt i relasjoner med andre, og begrepet sosial kompetanse er tett sammenvevd med begrepet relasjonskompetanse hos oss voksne (Pape 2000). ”Kompetanse i relasjoner handler om hvem du er som menneske, og hvordan du fremstår i møtet med ”den andre” (Aubert og Bakke 2008, s. 31). Det handler om ”å mestre samspill med andre” (Lamer 1997, s. 19), og kan kalles ”kunsten å omgås hverandre” (Pape 2000, s. 21). Hvordan barnehagepersonalet behersker dette i voksen- barn relasjonene er av stor betydning for barnas utvikling av sosial kompetanse. ”Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne” (Rammeplan 2006, s. 28).

Kari Lamers forskning om prososial utvikling hos barn (Lamer 1990; 1997) er et viktig bidrag i barneforskningen. Gjennom hennes rammeprogram ”Du og jeg og vi to!” er det satt fokus på hvordan voksne i barnehagen på ulike måter kan styrke utviklingen av sosiale ferdigheter både hos enkeltbarn og i barnegruppen. Lamer vektlegger å styrke de fem sosiale ferdighetsområdene: empati og rolletaking, prososial atferd, selvheldelse, selvkontroll, og lek, glede og humor (Lamer 1997, s. 21).

Raundalen sitt uttrykk ”preiking” handler om formidling av positive verdier i en sammenheng og det brukes gjerne i forhold til sosiale ferdigheter. Det kan defineres slik: ”Snakking, forklaring, resonnering med et verdiperspektiv som går på empati er preiking” (Raundalen 1996, s. 53).

3.4.1. Anerkjennende humor og lekenhet

Humor kan hjelpe oss voksne å opptre taktfullt når barn trenger vår veiledning. Den taktfulle humor kan være en port til barnets hjerte og frigjørende for tanken, og et virkemiddel pedagoger bør bruke på en god måte (Van Manen 1993, s. 179–182). Barnehagen bør jobbe med sosiale ferdigheter og humor også fordi det har betydning i barns sosiale utvikling og i forhold til selvoppfatningen (Søbstad 2006, s. 85–86). Gjennom glede, humor og en lekende holdning hos voksne i relasjoner med barn skapes tillit, og det kan se ut som barna opplever at vi liker dem når vi leker og er glade sammen med dem. Det å fremme livsglede og humor har

verdi i seg selv. Humoristiske barn blir mer sosialt aksepterte og det gir effekt på selvvopfatningen. Såkalt ”løvetannbarn” som på tross av tøffe oppvekstvilkår klarer seg bra, har vist seg å ha humoristisk sans. Dette gir dem mer styrke i motgangen (Søbstad 2006, s. 81).

Kari Lamer (1990;1997) mener at vi voksne kan bruke leken som pedagogisk virkemiddel for å styre leken innenfra, som trening i sosiale ferdigheter og hjelpe enkeltbarn inn i lek. I motsetning til Kjetil Steinsholt (1998) som hevder at voksne skal la barnas lek leve sitt eget liv og ikke prøve å styre den. Steinsholt trekker frem Gadamer's syn på lek om spontaniteten og det fascinerende ved leken som Gadamer har skrevet om i sin bok ”Wahrheit und Methode”(1960). Leken er en grunnleggende modell for filosofisk hermeneutikk hos Gadamer (Steinsholt1998, s. 126). Vi bør være i en hermeneutisk ”lek med Væren ” i følge Heidegger, som igjen er Gadamer's utgangspunkt (Steinsholt 1998, s. 103). Væren er nemlig ”det som bare skjer,” og da på linje med lek. Tenkning er ikke eneste måte å finne kunnskap på, leken er en vei til kunnskap. Gjennom leken bryter vi grenser og går utover det vanlige. Leken skaper et spillerom og alle involverte får mye ved å være leken. Den som leker oppgir seg selv, leken er subjektet som leker med oss og ikke omvendt, og derfor er leken så fascinerende (1998, s. 133). Vi skal ikke forsøke å analysere leken, fordi da er den ikke lek lenger, i følge Steinsholt (1998).

Foss anbefaler å se nærmere på de voksnes væremåte i barnehagen, og blant annet å se mer på ”den lekende holdning” hos personalet (2009, kap.6.3). Hun fant at dette innebærer å kunne svitsje mellom fantasi og virkelighet (late som om). Den voksne kan bruke en ”lekekode” for å dempe korrigeringsstone og når voksne inntar ”barnerolle” kan det dempe frustrasjon. Leken kan også brukes ved uro på avdelingen, ved at den voksne setter seg på gulvet og bygger Lego med barn heller enn å kjeffe eller mase. Den lekende voksne viser også selv til at hun får ”glede og overskudd av å være leken”(Foss 2009, s. 137).

3.5. Saksforholdets betydning for barnet som subjekt

Solveig Østrem's doktorgradsforskning ”Barns subjektivitet og likeverd” (2008) setter fokus på å realisere tanken om anerkjennelse i barnehagen. Hun ser nærmere på betydningen av ”det tredje” (saksforholdet) for barnet som subjekt (Østrem 2008, s. 141–158). Østrem trekker inn innholds og læringsdimensjonen i den pedagogiske relasjonen, og tar utgangspunkt i Skjervheim's teori om at et likeverdig møte avhenger av at man møtes om noe tredje; saksforholdet. Hun trekker fram en observasjon av en formingsaktivitet uten plan og struktur

fra den voksnes side, og som ut fra hennes tolkning da blir meningsløs for barna, og skaper oppgitthetsfølelse i barna. ”Ingen av de voksne signaliserer at det er viktig hva barna lager. Det er ingen som gir dem ideer om hvordan materialene kan brukes. Aktivitetene i verkstedet har ingen annen funksjon enn å sysselsette barna” (Østrem 2008, s. 150).

Et viktig funn hos Østrem er at det relasjonelle fokus ikke er nok. Gode relasjoner etableres gjennom felles opplevelser rundt noe annet enn relasjonen, og relasjonen kan bryte sammen uten det tredje leddet (Østrem 2008, s. 166). Hun ser betydningen av hvor viktig det er for barna å ha noe *meningsfullt* å samles rundt i voksen – barn relasjonene. Det er viktig også i forhold til arbeidet med selvoppfatningen hos barn. ”Dersom det finnes et betydningsfullt tredje ledd, får barnet noe å innta en subjektposisjon i forhold til. Dermed blir det mulig å unngå at barnet objektiviseres” (Østrem 2008, s. 166). Østrem framhever på denne måten barnehagen som en læringsarena, der meningsfulle aktiviteter skal stå sentralt for å sikre at barna anerkjennes som subjekter.

3.6. Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet sett på hva tidligere forskning og teori sier om barnesynets betydning for voksenrollen i samfunnet. Hvordan vi tenker om barn får betydning også for væremåten i den pedagogiske relasjonen, og jeg har sett på ulike oppdragerholdninger vi finner igjen i de voksnes væremåte i barnehagen. Jeg trekker fram Berit Bae som i sin doktorgradsforskning (2004) og sine mange artikler har vektlagt likeverd og anerkjennelsens betydning, og Else Foss (2009) som understreker den omsorgsfulle væremåte som grunnleggende i barnehagen. Dernest har jeg sett på hva anerkjennende kommunikasjon og tydelighet i oppdragelsen innebærer, og hva som særpreger en pedagogisk relasjon.

Jeg har pekt på at Torill Strand (2008) stiller spørsmål ved om Bae sitt store anerkjennelsesfokus kan ha svekket barnas posisjon og gjort dem svakere. Anerkjennelse innebærer kjærlighet, respekt og ytelse (sosial verdsettelse) i følge Honneth (2007). Det å forvente noe av barna i fellesskapet (ut fra alder og modenhet) er da ikke en motsetning til anerkjennelse, men en nødvendig del av anerkjennelsen. Barna trenger å oppleve mestring og få være en aktiv bidragsyter i det sosiale fellesskapet. Det å bidra kan styrke troen på egen evne, og barns medvirkning bør sees i dette perspektivet. Gjennom medvirkning anerkjennes barnet. Sosial kompetanse, lek glede og humor er viktig i barnehagen.

Arbeid med å skape anerkjennende relasjoner er nødvendig både for barns trivsel med seg selv og andre, og i forhold til læring i barnehagen. Det er viktig å reflektere rundt hvilken

voksen være måte dette krever. Oppdragelse og dannelse er prosessen der barnet utvikler sin identitet i samspill med omgivelsene. Voksnes være måte i barnehagen og hvordan vi jobber med å utvikle barnets sosiale ferdigheter har betydning for barnets selvoppfatning. Østrem (2008) viser til at gjennom meningsfulle aktiviteter kan barnet få være et aktivt og handlende subjekt i relasjonen, og det vil forhindre objektivisering av barnet.

Barnehagens styringsdokumenter som Rammeplanen (2006) og Barnehageloven (2005) gir føringer for voksnes være måte i barnehagen, og det er ikke forenlig med objektivisering og maktbruk. Rammeplanen (2006) stiller klare krav til personalet når det gjelder holdninger og arbeid med omsorg, lek og læring.

Barnehagepersonalet har i utgangspunktet en presset hverdag, med mange ulike behov som skal tilfredstilles og begrensede ressurser. De kjenner presset om å levere resultater, i form av blant annet å realisere Rammeplanens (2006) intensjoner, samt krav til dokumentasjon og kartleggingsarbeid. Det er alltid en fare for å miste av syne det særegne ved det enkelte barn når vi fokuserer på å kartlegge avvik. NOU rapporten "Rett til læring" (KuD 2009:18) og Stortingsmelding nr. 41 "Kvalitet i barnehagen" (KuD 2009), viser et klart fokus på læring og målstyring av læring i barnehagen framover. NOU rapporten "Med forskertrang og lekelyst" (KuD 2010) trekker også fram læring og basiskompetansebegrepet, og vektlegger at ansatte i barnehagen skal inngå i relasjoner med barn på en slik måte at de ivaretar barnets omsorgs og tilknytningsbehov, hjelper barnet med å utvikle sosial kompetanse og støtter barnet med utvikling av kunnskaper/ferdigheter (KuD 2010, s. 19).

Mitt prosjekt har en samfunnsmessig og forskningsmessig begrunnelse og plassering. Samfunnsmessig begrunner jeg min problemstilling i at barnesynet i samfunnet påvirker voksenrollen og voksnes være måte. Det er viktig med bevissthet om hvilken situasjon vi faktisk setter barna og oss selv i. Vi har et ansvar for å ta vare på det enkelte barns unike kvaliteter, og skape en god barndom for barna. Forskningsmessig fordi jeg ønsker å gå dypere inn i hvilke voksne være måter som er egnet til å ivareta subjektene i dagens barnehage. Forskningsprosjektet setter fokus på at voksne må tre fram som tydelige og anerkjennende subjekter i møte med barna som subjekter. Hvordan er være måten hos de voksne i den pedagogiske relasjonen i barnehagen? Det kommer jeg inn på videre i mitt empiriske prosjekt.

4. Prosjektets metodologi og metode

4.1. Metodisk tilnærming

Forskningsmetode velges ut fra en kvantitativ eller kvalitativ tilnæringsmåte. I mitt forskningsspørsmål handler det om å gripe andres *erfaring* i form av litteratur/tidligere forskning og i mitt empiriske prosjekt. ”Ordet empiri kommer egentlig av gresk: *empeiría*, som vanligvis oversettes med erfaring eller kunnskap som bygger på erfaring” (Kleven 2002, s. 13). For å velge forskningsmetode måtte jeg ta stilling til hva som var målet med forskningen, hvorfor og hvordan jeg kunne nå målet. Målet mitt var å finne ut mer om væremåten til voksne i barnehagen, fordi det er interessant ut fra barnesyn og voksenrollen i samfunnet, og noe jeg selv er opptatt av å lære mer om. Metodevalget ble tatt ut fra hva som best kan besvare min problemstilling. For å kunne finne svar på min problemstilling kreves det en kvalitativ forskningsmetode. Jeg ville bruke en hermeneutisk tilnærming, og valget falt nærmere bestemt på observasjon i mitt empiriske prosjekt.

4.1.1. Hermeneutikk

”Hermeneutikk er tolkningens kunst og vitenskap og handler om forståelse og tolkning” (Ryen 2002, s. 37). I arbeidet med litteratursøk og tidligere forskning opplevde jeg på flere måter at min forforståelse og horisont ”smeltet” sammen med andres horisont. Jeg så delene i lys av helheten i en hermeneutisk tilnærming (Thagaard 2003, s. 37). Jeg merket at jeg hele tiden vekslet mellom å se del og helhet, og jeg så hvordan ulike forfattere også tolker hverandre og bygger videre på andres arbeid ut fra dette. Mine holdninger endret seg ut fra det jeg studerte, og jeg fikk se ulike begrep i et nytt lys i denne prosessen. På den måten utvidet mitt ståsted/min horisont seg hele tiden, og jeg registrerte at jeg er bevegelig.

Fortolkning preget også mitt empiriske arbeid i feltet. I en studie av væremåte, der jeg vil se på det særegne ved fenomenet, er en kvalitativ metode best egnet. Det er ”hva man vil finne ut som bestemmer metodevalget” (Ryen 2002, s. 21). Det hermeneutiske perspektiv kan knyttes til ”å lese kultur som tekst” (Thagaard 2003, s.37), og jeg ville finne fram til en forståelse av et fenomen. Med fokus på analyse av tekst, språk og handling ville jeg gjøre en studie av samhandlingsprosesser som tolkes i den konteksten de inngår i (Thagaard 2003, s. 16). Jeg visste at jeg med min lange erfaring fra barnehage hadde en forforståelse og måtte derfor gjøre meg opp noen tanker om det: Hvilken væremåte tror jeg at jeg finner når jeg skal ut i feltet? Mitt syn som pedagog er preget av den tiden jeg lever i og kulturen jeg omgir meg

med. Det er naturlig for meg å ha tanker om barnet som subjekt og om ”det kompetente barn”. Jeg ville ha en åpen holdning om at ”alt kan skje” og var veldig spent på forskerrollen.

4.1.2. Valg av metodisk redskap – deltakende observasjon

I mitt empiriske arbeid i barnehagen ville jeg se på væremåten hos de voksne når det gjelder anerkjennelse og tydelighet. Jeg fikk være i feltet og gjøre et feltarbeid. Et overordnet formål med deltagende observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren (Fangen 2004, s. 31). Både samhandlingsdata (om det folk gjør) og diskursive data (om det folk sier) ble samlet inn. ”Av ulike retninger innenfor feltforskningen er det særlig etnometodologien som har fokusert på verbal kommunikasjon” (Fangen 2010, s. 97). I feltet har jeg vært delaktig med min tilstedeværelse og en deltaker i enkeltsituasjoner, men ikke deltakende i alle sammenhenger slik jeg vanligvis er.

Siden det kan være en forskjell på det vi sier at vi gjør og *det vi faktisk gjør*, opplevde jeg at observasjon var beste forskningsmetode ut fra min problemstilling. Den ytre atferden til voksne og hvordan den virket i relasjonen til barna var i fokus. Jeg ville feste meg ved både verbal og ikke verbal kommunikasjon (språklig atferd), og det jeg så av sosial og emosjonell atferd i relasjonen mellom voksne og barn. Hvordan opptrådte de voksne i møte med barn? Jeg var opptatt av å studere fenomenet væremåte og observerte samspill mellom voksne og barn. Noen kategorier hadde jeg ut fra min problemstilling: ”anerkjennelse og tydelighet.” Jeg opplevde naturligvis også at dette hang sammen, og når jeg trodde jeg så det ene, så jeg plutselig også det andre.

En notisbok ble brukt gjennom dagen (med stikkord, fiktive navn og koder) og da jeg kom hjem, renskrev jeg observasjonsbeskrivelsene i en dagbok hver ettermiddag. Jeg ønsket ikke å ha for stramme kategorier, men ville ta inn mest mulig av det jeg så i væremåten til de voksne, ut fra mitt fokus på hvordan anerkjennelse og tydelighet ble synlig i voksnes væremåte. ”Og du utvikler ofte vel så gode analyser ved å vende tilbake til råmaterialet, feltdagboken – igjen og igjen – som ved å utvikle noen stiliserte kategorier og så forholde deg mest til dem” (Fangen 2010, s. 115). Fangen sier at det handler om ”å se systemet i mangfoldet.” Slik har feltdagboken vært brukt i ettertid, opp mot analyse og tolkningsarbeidet. Jeg opplevde at det fungerte for meg, og jeg oppdaget at når jeg virkelig lurte på noe ved det jeg observerte, så var det gjerne noe som kunne regnes som interessant analytisk sett (Fangen 2010, s. 92). Samtidig var jeg opptatt av å beholde det ferske blikket og evnen til undring gjennom forskningsperioden (Fangen 2010, s. 91).

4.2. Forberedelse til datainnsamling

Jeg startet mitt forskningsprosjekt med å lage en prosjektplan høsten 2010. Denne prosjektplanen var en del av et nytt alternativt tredje semester i masterstudiet ved NLA Høgskolen. I prosjektplanen vurderte jeg å bruke intervju av barnehageansatte som supplement til observasjoner, men det ville blitt for omfattende og tidkrevende og gjøre begge deler. Observasjon er svært tidkrevende. Prosjektplanen ble godkjent og etter eksamen i desember 2010 startet prosessen med å søke om godkjenning av prosjektet hos Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD). Søknaden inkluderte beskrivelse av prosjektet, informasjonsskriv til ansatte og foresatte med samtykkeerklæring. Gjennom denne søknadsprosessen foregikk en grundig gjennomgang av prosjektet. Hva var formålet mitt, hva ba jeg om tillatelse til og hvordan kunne alle forskningsetiske regler bli ivaretatt? I meldeskjema og informasjonsskriv til foreldre og barnehage ba jeg om tillatelse til å filme i noen hverdagssituasjoner, i tillegg til observasjon. Dette ble sendt til NSD rett før jul (vedlegg 2) og jeg håpet at det ville bli klart så jeg kunne gjennomføre min forskning i midten av februar 2011. Da tillatelsen kom i slutten av januar 2011 (vedlegg 3), oppsøkte jeg barnehagen med utdeling av informasjonsskriv og samtykkeerklæringer til alle ansatte og alle foreldre. Forskningsprosjektet ble gjennomført i uke 7 og 8 i februar 2011.

Informasjonsskrivet mitt informerte om anonymitet og konfidensialitet, og jeg gjorde der også oppmerksom på at alt var basert på frivillighet og alle hadde rett til å trekke seg fra prosjektet (vedlegg 4). Med hensyn til videoobservasjoner frisket jeg opp hukommelsen om bruk av kamera. Kamerabruken ble begrenset av hensyn til datamengden. Jeg ville filme kun rundt måltid- og garderobesituasjonen. Der regnet jeg også med at jeg forstyrret minst med kameraet, fordi barna da er mest opptatt av situasjonen.

4.2.1. Kriterier for utvalg

Forskningsspørsmålet mitt gjelder ”voksne og barn” i barnehage og jeg trengte en barnehage å forske i. Fra januar 2011 gikk jeg inn i stilling som ny praksisleder i førskolelærerutdanningen ved NLA Høgskolen, og jeg ønsket ikke å treffe studenter og praksislærere som jeg har ansvar for mens jeg forsket. Jeg ville også unngå at de skulle oppleve meg i en dobbeltrolle.

I kvalitativ forskning handler valg av utvalg mest om å finne et godt eksempel og ”det gir liten mening å benytte utvalgsstrategier som tilfeldig utvalg”(Fangen 2010, s. 55). Grunnet problemstilling og tidsaspektet var det slik at jeg valgte min forskningsbarnehage ut fra noen kriterier:

1. Geografisk avstand – jeg var i jobb ved siden av og hadde ikke mulighet til å dra langt av sted.
2. Det skulle være en barnehage som jeg *ikke* hadde noen relasjon til, og som ikke hadde inngått samarbeidsavtale om praksislærerarbeid med NLA Høgskolen.
3. Barnehagen skulle være så stor at om enkeltpersoner ikke ønsket deltakelse i prosjektet, var jeg likevel sikret nok informanter til mitt prosjekt.

Jeg sendte i desember 2010 ut forespørsel (e-post) til to barnehager basert på oversikten jeg fant på nettet. Barnehagen jeg fikk respons fra ble min forskningsbarnehage med ca. 100 barn i alderen 1-6 år og 30 voksne. Det var slik jeg så det, en fordel at jeg hadde så pass stort utvalg i utgangspunktet. To avdelinger ble ikke med i prosjektet av grunner jeg ikke vil oppgi, da det kan medføre redusert anonymitet.

Når foreldre må gi sitt samtykke er det et problem at mange glemmer å levere inn lapper, så jeg innså i ettertid at bruk av reservasjon ville være enklere rent praktisk. Med bedre tid kunne jeg vært frimodig og søkt NSD om å få bruke reservasjonserklæringer i stedet, men av frykt for ikke å få godkjenning i tide våget jeg ikke gjøre noe som kunne forsinke prosessen ytterligere. I starten av februar 2011 hentet jeg samtykkeerklæringene i barnehagen. Alle ansatte ville delta i prosjektet. På en avdeling ville en voksen ikke delta på video- opptak. Før observasjonene startet laget jeg navnelister ut fra avdelinger med barnas fornavn, år og måned på barna, og kun fornavn og stilling på de voksne. Jeg hadde fått litt informasjon om de voksne angående rolle/utdannelse og oppbevarte alle opplysningene i en safe hjemme. I feltet brukte jeg kun fiktive navn for å sikre anonymiteten.

Fra første forskningsdag hadde jeg altså 100 % deltakelse fra personalet. Det var noen foreldre på noen avdelinger som ikke hadde levert samtykke-erklæring, mest sannsynlig grunnet språkproblem. Hvis det hadde vært et mål for meg med 100 % samtykke fra foreldre måtte jeg nok ha skrevet kortere infoskriv på engelsk og/eller andre språk. Jeg innså i ettertid at jeg burde i alle fall ha hatt en rubrikk for avkryssing ”Ja” og ”Nei” slik at personalet visste hvem som valgte bort deltakelse ved og ikke levere inn samtykkeerklæringen. Det ville forenklet arbeidet med innsamling av samtykkeerklæringene.

Barnehagen hadde barn fra 1-6 år, fordelt på småbarnsavdelinger og flest ”store” avdelinger fra 3-6 år. Min interesse gjelder barn i førskolealder og jeg ønsket ikke å velge vekk visse avdelinger i utgangspunktet. Jeg tenkte også på utetiden og at jeg der ville kunne møte barn i

alle aldre. Jeg ville gjerne ha tilgang i begge aldersgruppene selv om jeg i utgangspunktet hadde mest fokus på 3-6 års avdelingene. Det var 18-19 barn på hver 3-6 års avdeling og 9 barn på småbarnsavdeling. Alle avdelinger hadde standard bemanning på tre voksne, med førskolelærer i pedagogisk lederstilling. Noen avdelinger hadde en støttepedagog i tillegg.

Hele personalgruppen ble inkludert. Pedagogiske ledere/førskolelærere er gjerne opptatt med møter, kartlegging og annet, og assistenter og støttepedagoger tilbringer i praksis mer tid med barna i det daglige.

4.3. Noe om beskrivelse og vurdering av prosjektets empiriske opplegg

Siden jeg oppsøkte en bestemt institusjon og kultur for å samle informasjon, kan prosjektet kalles et etnografisk studium (Ryen 2002, s. 55). Jeg ville observere de voksnes væremåte i relasjon med barna i alderen 1 – 6 år, i deres hverdagsmiljø. Gjennom deltakende observasjon i miljøet generelt, og kontaktsituasjoner mellom voksne og barn, ville jeg studere voksnes væremåte. Fangen (2010) beskriver denne forskningsmetoden, og det å få være tilstede i miljøet og kjenne på kulturen i barnehagen ville være til hjelp i mitt empiriske arbeid. Jeg var forberedt på et stort datamateriale som skulle analyseres.

Min forforståelse og holdninger til tema har vært under vurdering hele tiden. I tolkning av tekster har jeg prøvd å være åpen for å la tekst og andres erfaring få overbevise meg. Temaet mitt er et fenomen ("væremåte") som jeg ønsker å finne ut mer om. Jeg studerer min egen yrkesgruppe, og forforståelse og gjenkjennelse i situasjoner påvirker og vil kunne bidra positivt. utfordringer i yrket er kjent for meg, og jeg kan dermed lettere innta en forstående holdning. I en kvalitativ forskningsmetode er det viktig med en balanse mellom nærhet og distanse (Ryen 2002, s. 119). Jeg var avhengig av at de ansatte og barna fikk tillit til meg for at jeg kunne gjennomføre mitt prosjekt. Det skulle være voksnes væremåte jeg observerte og barnas reaksjoner på voksnes væremåte. Søknaden til NSD krevde noen runder med avklaringer nettopp fordi barna var involvert. Det gikk da på hvilken informasjon personalet hadde lov å dele med meg angående barna. Informasjonen om barna ble begrenset til det som gikk på generell dagsform (ingen sensitiv informasjon selvsagt). Barna tok kontakt med meg spontant, så selv om jeg ikke tok initiativ til det eller noterte noe fra det de sa i slike små samtaler fikk jeg likevel ta del i deres opplevelser.

I observasjonene måtte jeg tolke hvordan den voksnes væremåte så ut til å virke på barnet ut fra barnets reaksjoner i samspillet. I utgangspunktet så jeg måltidet, samlinger og uteleken som interessante observasjonspunkter for mitt prosjekt. Gjennom hele dagen skjedde det

spontane episoder som var spennende å følge med på uavhengig av det jeg egentlig hadde tenkt. Jeg valgte etter de første dagene ut noen voksne som jeg ønsket å følge litt nærmere. Det var voksne jeg oppfattet som både tydelig og anerkjennende. I forbindelse med observasjoner av ulike voksne i personalgruppen, ville det kunne være naturlig med små oppklaringer/kommentarer i form av små intervju av de involverte (Fangen 2004, s. 147). Det hadde jeg bedt om i informasjonsskrivet, men av praktiske grunner ble det liten tid til det. Personalet hadde en travel hverdag med mange oppgaver, og jeg ville ikke være for påtrengende med spørsmål. Ved å forbli i undringen en tid fant jeg også svar underveis, for det meste gjennom å observere og ved at personalet spontant begynte å prate med meg om det de var opptatt av. Personalet i forskningsbarnehagen min ønsket at jeg kunne delta på et møte og gi tilbake noe av det jeg hadde fått ut av min forskning etter prosjektslutt, noe jeg sa ja til å gjøre.

4.3.1. Forskerens rolle i kvalitativ forskning

I kvalitativ metode må en del valg foretas underveis, og et kjennetegn er at jeg som forsker vil være til stede i forskningsfeltet, og fortolke. I induktiv metode starter forskeren med det ideografiske, det ”særegne” hun finner i empirien og sikter mot å utvikle teori/hypoteser, ikke teste det (Ryen 2002, s. 29). Jeg ville prøve å forstå menneskelige handlinger og hvordan disse handlingene virker på andre mennesker igjen (Kjeldstadli 1999, s. 40). Min forforståelse og min erfaring fra barnehagefeltet ville påvirke hele forskningsprosessen. Jeg ser andre gjennom ”mine briller”, og det vil påvirke både det jeg fokuserer på og det jeg tolker det som. Det positive med egenerfaring i yrket er at jeg vet noe om hvor vanskelig det er å skape gode rammer og trivsel i en krevende hverdag i barnehagen. Jeg kan identifisere meg med personalet og forstå det presset de arbeider under. Samtidig var utfordringen da nettopp å ha tilstrekkelig distanse, så jeg ikke identifiserte meg for mye med den voksne og mistet vurderingsevnen (kritisk blikk).

4.3.1.1. Min rolle som forsker

Jeg vet at jeg har en forforståelse til det jeg har forsket på og har prøvd å løsrive meg fra dette for å ha det ”ferske” blikket. Siden jeg inngikk i et yrkesfelt som har vært mitt arbeidsliv i nesten tjue år visste jeg mye om dagliglivet i barnehageverdenen. Jeg måtte være varsom og våken for å ta inn akkurat den kulturen jeg fikk være en del av her og nå, som deltaker i deres verden ble jeg også en del av de følelsesmessige stemninger som var i rommet. Jeg kom til en god barnehage, og det merket jeg allerede første dagen. Den måten de voksne er på i forhold til barn vil kunne påvirke andre voksne også. Jeg merket at jeg innrettet meg etter de regler

som var på stedet, fra avdeling til avdeling selvsagt, og ønsket å gli inn i miljøet og følge spillereglene, slik jeg tror de fleste av oss gjør. Med andre ord, alle subjektene påvirket meg og jeg påvirket uunngåelig nok dem (Fangen 2010, kap.9). Jeg prøvde å innta rollen som tilbakeholden og engasjert slik Else Foss gjorde i sin forskning (Foss 2009, s. 88).

Jeg var ikke opptatt av å etablere vennskap, men ønsket å opptre med respekt og være lydhør og oppmerksom i forhold til både små og store. Hvis den analytiske distanse ikke opprettholdes på grunn av for stor fortrolighet med informantene, kan vi miste annen viten om feltet (Gulløv og Højlund 2003, s. 27). Med dette for øye prøvde jeg å finne balansen mellom nærhet og distanse. Jeg valgte å følge med i det dagliglivet som var i barnehagen, og selvsagt responderte jeg på direkte henvendelser fra barn og voksne, men jeg valgte å trå varsomt for ikke å ta oppmerksomheten og miste fokus. Jeg ville prøve å være en atypisk voksen slik Gulløv og Højlund (2003, s. 104–105) beskriver det. Det ville være en fordel hvis jeg klarte å *unngå* å bli forvekslet med de øvrige voksne i barnehagen. Jeg var ikke på pauserommet med de voksne, før den siste dagen. Det var bevisst for ikke å påvirke dem mer enn jeg måtte ved mitt nærvær ellers. Kanskje var det en feil tanke fra min side å være så varsom, og det kan være at det ville vært nyttig å være mer tilstede med personalet i samtaler i pausetiden. Tidsbegrensningen for prosjektet var 2 uker, og jeg fulgte rådet fra veileder om å observere 3-4 timer daglig i barnehagen. Da fikk jeg tid til å skrive, bearbeide og reflektere også etterpå daglig, og det tok mye tid og var minst like viktig som datainnsamlingen.

Min rolle som forsker varierte mellom deltakende observasjon og ren observasjon. Uten en viss deltakelse i dagliglivet til mine informanter, ville jeg ikke kunne skjønne deres situasjon, årsaker og erfaringer, og uten distanse ville jeg ikke kunne fortolke og analysere innsamlet datamateriale (Gulløv og Højlund 2003, s. 21). Hverdagen på avdelingene var så travel at det ikke var tid til særlig voksenkontakt der. Fokuset hos de voksne var gjennomført på barna.

Jeg opplevde det noen ganger litt utfordrende å være deltakende observatør, avhengig av voksendekningen i barnehagen. I en situasjon av litt varighet gikk jeg helt ut av observatørrollen. Det var under et måltid, og skjedde ved at en voksen plutselig ble alene med barna da måltidet skulle begynne (grunnet sykdom, utetid, pauseavvikling). Jeg skjønnte at det egentlig ikke skulle være slik, og at den voksne opplevde å bli satt i en vanskelig situasjon som jeg kunne hjelpe på. Da kommuniserte både jeg og den andre voksne om situasjonen, og det følte riktig å ta litt ekstra ansvar.

I en annen situasjon av litt lengre varighet gikk jeg ikke inn som hjelper. Da skjønnte jeg først

etter en stund at en voksen skulle være alene med en hel avdeling barn i en hel klokke­time (møtetid). Lenge ventet jeg at det skulle komme flere voksne inn. På andre avdelinger hadde de løst møtetid med smågrupper ute eller inne på andre avdelinger, og en voksen som tok vare på maksimalt 10-12 barn. Nå var plutselig en voksen alene med en hel avdeling og hun virket innstilt på det. Jeg spurte etter en stund om den aktuelle situasjonen og hun uttrykte at ”det var slik det var”. Det virket ikke som det var noe ekstraordinært å være alene voksen i møtetiden. Hvis hun uttrykte ønske om det eller det oppstod en krise ville jeg gått ut av observatørollen, men det skjedde ikke. Samtidig førte valget mitt til refleksjoner etterpå, med hensyn til etikk og om jeg kanskje burde gått ut av forskerrollen. Det var en situasjon der jeg opplevde å se viktige perspektiver ved barnehagen.

Det er etter min mening uetisk å se på barn i konflikt med hverandre uten å kunne bidra med støtte/hjelp til den som blir forulempet. Jeg var ikke alene med barna i slike situasjoner, og jeg opplevde ikke at hendelser mellom barna krevde min direkte inngripen. Hvis jeg så at noe var i emning, gjorde jeg en voksen i nærheten oppmerksom på det jeg så, og observerte så hvordan de voksne håndterte det. Min væremåte gjorde at jeg tror barna opplevde meg som voksen, men likevel *annerledes*. Jeg opplevde at barna i starten kanskje var usikker på min rolle, men da jeg sa at jeg var student, så skjønnte de mer siden barnehagen har studenter. Det var også greit at jeg noterte i boken min for det gjør jo studenter. Kanskje barna så meg som litt uten ”voksenmakt”? Jeg fikk et spørsmål fra Gunnhild (4 år) på en avdeling, (det var andre dagen jeg var på den avdelingen og jeg var opptatt med å notere akkurat da): ”Hvorfor sitter du i sofaen?” I ettertid tror jeg nok at jenta mest sannsynlig var opptatt av min rolle som ”kjedelig voksen” som satt så lenge i ro. De andre voksne var jo mye mer aktive enn meg. Jeg tenker at om jeg hadde vært mer aktiv kunne det ført til for mye oppmerksomhet på meg som person, og de andre ville blitt ”respondenter for mine innfall” (Fangen 2010, s. 74).

Jeg ble etter hvert overrasket over at en voksen som gav så lite av seg selv til barna som meg, fikk så mye hengivenhet tilbake. Den siste uken banket barn på ruten når jeg kom, og noen av barna klemte meg om morgenen. Susanne på småbarnsavdelingen sa: ”Du er tatt inn i varmen. Du er en av oss nå!” Barna var så raus mot den ”kjedelige” voksne (som er så opptatt med å notere i boken sin) at jeg ble litt satt ut av en slik hengivenhet.

Når jeg skulle fange opp voksnes væremåte i relasjon med barna, opplevde jeg at jeg måtte følge med over tid. Skulle jeg få med meg handlingene som utspilte seg mellom voksne og barn, måtte jeg følge med konsentrert og notere stikkord (og koder) for ikke å glemme. Det

gjorde nok at jeg i slike sekvenser ble en ren observatør, samtidig som jeg gikk ut av rollen min ved direkte kontakt, inkluderingsforsøk fra barn eller voksne og mellom observasjonene. Hvis jeg var opptatt med noen barn selv, fikk jeg mindre med meg av hva som skjedde blant voksne og barn ellers i rommet. Jeg var vennlig og småpratet når det var naturlig og prøvde å være deltakende i det som skjedde. Samtidig som jeg hadde en enorm stor oppgave med å ta inn det som skjedde mellom voksne og barn i rommet. Jeg opplevde at også de voksne hadde tillit til meg. En dag midt i en observasjon satte den voksne jeg observerte seg brått ved siden av meg og ba om råd om noe som gjaldt et barn. Det oppfattet jeg som en stor tillitserklæring. Det var skapt en fortrolighet oss imellom, som er positivt, i følge Fangen (2010, s. 83).

Dersom jeg hadde vært der lenger, tror jeg at jeg ville blitt enda mer deltakende i stilen, da det skjedde gradvis mer inkludering av meg de siste dagene. Jeg slappet nok ubevisst mer av de siste dagene, også fordi jeg følte at jeg hadde fått sett og notert en god del. Siste dagen fikk jeg snakke med barnehagens styrer før jeg gikk hjem, og i likhet med de andre voksne var hun velvillig og hjelpsom. Jeg er takknemlig overfor en personalgruppe som tok meg inn i varmen og lot meg få ”kikke dem i kortene” som det kan kalles. Det må jo være litt slik det føles ut fra mitt sensitive tema. Sannsynligvis er det en del barnehager som ikke ville deltatt i et slikt prosjekt av den grunn.

4.3.1.2. Forskningseffekten:

Jeg var hele tiden forberedt på at forskningseffekten ville være en utfordring. Særlig ved bruk av videokamera ville dette kunne være utfordrende. Jeg opplevde at barnehagens personale var vant til å ha observatører til stede, og de sa selv at de slappet av og var seg selv. Noe jeg også opplevde. Som deltakende observatør opplevde jeg å ta inn det jeg så og hørte gjennom dagen. I praksis ble det slik at jeg noterte i min lille notatbok i stikkordsform stort sett parallelt, eller rett etter en observasjon. Det ble en del notater i stikkordsform, og det kan ha påvirket de ansatte selv om jeg prøvde å tenke på det underveis.

Midtveis i den siste uken spurte jeg om noe angående det varme måltidet, og det må ha vært medvirkende til en endring neste dag. Da kjente jeg påvirkningskraften en har som forsker. Helt uten at jeg mente det, kun ved hjelp av et lite spørsmål, hadde jeg altså påvirket noe i en retning. Jeg hadde opplevd et enormt stort fokus på barns behov (de voksne serverte hvert enkelt barn fra et sidebord), så jeg måtte spørre om de voksne selv fikk spist noe i løpet av måltidet med barna. Det medførte at dagen etter endret de på organiseringen av det varme måltidet. Det var litt skummelt å merke dette, og samtidig fortalte det meg at det var bra at jeg

ikke spurte om alt mulig, hvis jeg påvirket dem så veldig med ett lite spørsmål. Da gikk makten ved det å være forsker i praksis opp for meg, og jeg skjønnte i enda større grad hva jeg hadde fått være med på.

Jeg håper at barnehagens personale opplevelse av meg som person og forsker var positiv. De fikk informasjon på forhånd om min rolle i mitt informasjonsskriv, og de uttrykte selv at de var vant til å bli observert fra andre prosjekter tidligere. Det var kun i små sekvenser at jeg var til praktisk hjelp, og ved direkte kontakt stilte jeg selvsagt opp. Ellers var jeg til stede i miljøet og tok inn det som skjedde med alle mine sanser.

4.3.2. Om bruk av videokamera som metodisk instrument

Jeg vurderte nøye bruk av videokamera og mente at det ville være fornuftig i noen sekvenser å bruke videokamera, men jeg ville begrense bruken fordi det er tidkrevende og gir mye datamateriale å analysere. Jeg tenkte gjennom hva jeg ville fange opp, og hva materialet skulle brukes til ut fra *etiske, faglige og praktiske vurderinger* (Bae 1994, s. 100). Ut fra min tidligere erfaring med bruk av kamera i barnehagen er det en del voksne som vegrer seg mot å gå dit kameraet er. Så ved bruk av videokamera ville jeg være observant for hvordan det virket på deltakerne.

Mitt filmredskap var et digitalt kamera på stativ. Jeg bestemte på forhånd at jeg kun ville bruke videokamera på stativ og i visse sekvenser av dagen (måltid- og garderobesituasjon), der jeg vurderte at det forstyrret minst. Dette gjorde jeg der alle tilstedeværende hadde avgitt samtykke-erklæring, og jeg spurte de voksne om det var greit i det enkelte tilfelle før jeg hentet kamera. Det ble slik at jeg fikk filmet mest på to store avdelinger (måltid- og garderobesituasjonen), og en dag på en småbarnsavdeling rundt måltidet. Jeg filmet uten å ha skjermen på kameraet fremme, med tanke på at det ville forstyrre barna minst. Det var en grei lydgjengivelse i kameraet mitt slik at jeg fikk med meg det meste som ble sagt i videoobservasjonene. Etterpå transkriberte jeg det jeg hørte og så i de ulike observasjonene.

4.4. Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabiliteten (påliteligheten) av min forskning vil påvirkes av hele forskningsprosessen, både hvordan jeg har gjort mitt utvalg, organisering av datainnsamling og analysering og tolkning av data. I kvalitativ metode påvirker forskeren reliabiliteten gjennom sin for forståelse og som forsker. Jeg var til stede som deltakende observatør i informantenes naturlige hverdag og samlet inn ganske store mengder data. Data samlet inn via deltakende observasjon kan settes stor lit til, fordi store mengder observasjoner gjør at konklusjoner kan testes oftere enn i andre

former for forskning (Fangen 2010, s. 255). Kategorisering ble gjort ut fra valg jeg tok med å lage hovedoverskrifter og underoverskrifter av observasjonsbeskrivelsene, og det var et stort arbeid. Flere lignende observasjoner støttet opp om de samme funn. Når jeg skiller mellom hva som er mine primærdata (observasjoner) og hva som er mine vurderinger (tolkning) vil det også sikre reliabiliteten/påliteligheten (Thagaard 2003, s. 178). Når jeg detaljert gjør rede for hvordan jeg kommer fram til mine tolkninger, vil det være lettere for andre å vurdere hvor pålitelig min forskning er (Fangen 2001, s. 251–252). Det ble også i noen situasjoner benyttet video som sikret at jeg kunne se de samme frekvensene flere ganger. Min egen selvkritiske vurdering tilsier at jeg har gjort det jeg kunne for å sikre reliabilitet.

Validiteten dreier seg om jeg som forsker kartlegger det fenomenet jeg skal utforske (Fangen 2010, s. 236). Ved deltakende observasjon sikres det høy grad av kvalitet ut fra den naturlige sammenhengen det foregår i (Fangen 2010, s. 237). Validitet handler om operasjonalisering og tolkning av begrepene, og krever et kritisk lys på mine tolkninger. Operasjonalisering av begreper var viktig, for eksempel ville jeg ikke kunne undersøke hvordan voksnes væremåte virket på barns ”selvoppfatning”, da selvoppfatning er umulig rent metodisk å observere. Siden jeg studerte væremåte måtte både den voksne og barnets signaler fanges opp (kroppsspråk og verbal språk), for å kunne analysere og tolke det som faktisk skjedde i relasjonen. Begrepene tydelighet og anerkjennelse er omfattende å operasjonalisere. Mitt utgangspunkt var hvordan tydelighet og anerkjennelse uttrykkes og er *synlig*. Jeg ville se etter både verbalspråk og kroppsspråk hos de voksne, og ta utgangspunkt i kommunikasjonen, i hvordan de voksne responderte på barns viljes og følelsesuttrykk, samt øyekontakt og fysisk kontakt. Jeg så etter anerkjennelse i de væremåter som *støttet opp under barnet om subjekt*, og jeg så etter tydelighet i væremåter der *den voksne trådte fram som et synlig subjekt* slik at uttalte verdier var i overensstemmelse med atferd. Hvordan viser den voksne anerkjennelse og tydelighet i den pedagogiske relasjonen? I hvilken grad brukes et personlig språk av de voksne i barnehagen? Jeg ville se etter den voksnes språkbruk og jeg-budskap, tone/stemmebruk (utveksling og undervisning), om jeg så en spørrende holdning og lekenhet/humor hos de voksne i møte med barna.

Både hermeneutikk og kritisk teori er viktig i analysearbeidet med observasjonene. Jeg har hatt problemstillingen min i bakhodet hele tiden for å sikre at jeg undersøkte det jeg skulle, og vært kritisk til egne tolkninger i prosessen. I hele tolkningsprosessen har en feltdagbok med primærdata (fiktive navn) vært med meg. Jeg opplever at kvalitetssikringen i datainnsamling, analysefase og presentasjonsfase er god og forhåndsinformasjonen til informantene har vært

saklig. ”En kvalitetssikring av tolkning i tråd med Gadamer ville innebære å vurdere om tolkningene dine er i samsvar med tidligere tolkninger av samme fenomen” (Fangen 2010, s. 249). Resultatene jeg kom fram til må kunne bekreftes av annen forskning, og jeg viser at jeg fant samsvar med etablert litteratur og tidligere forskning på området.

Generalisering kan gjøres i liten grad i en kvalitativ undersøkelse. Det er heller ikke alltid et mål (Fangen 2010, s. 255). Overføringsverdien gjelder ut fra om den tolkningen jeg har kommet fram til kan være relevant også i andre sammenhenger. Mitt tyngdepunkt i forskningsprosjektet er knyttet til ønsket om å videreutvikle etablert teori, ut fra at den voksne væremåten i barnehagen har vært og er i endring ut fra barnesynet. Funnt i forskningsbarnehagen er ikke noe som nødvendigvis kan generaliseres, men jeg velger å tro at resultatene ikke var helt enestående i denne barnehagen. Selv om barnehagen tydelig var meget opptatt av voksnes relasjoner med barn, så tror jeg ikke at mine funn er enestående. Mitt inntrykk er at mange barnehager i Norge jobber med å sette fokus på voksenrollen og hvordan vi skal opptre i den pedagogiske relasjonen. Rammeplanen (2006) stiller så mange krav til de voksne i barnehagen at dette er et klart satsningsområde.

4.5. Forskningsetiske overveielser

4.5.1. Formål og nytteverdi

Ulike etiske dilemma kan alltid oppstå i forskning, og det skjedde noe uventet i noen situasjoner. Det krevde derfor mye refleksjon rundt bruk av datamaterialet i mitt skriftlige arbeid. Målet var at materialet skulle brukes på en etisk måte, sakssvarende og samtidig forsvarlig, i forhold til informantene. Formålet mitt er å belyse hvilke voksne væremåter som ivaretar subjektene i dagens barnehage. Jeg måtte reflektere over mitt formål og hvilke *konsekvenser* forskningen ville få for mine informanter. Forskningens nytteverdi måtte jeg vurdere. Hva kan min forskning bidra til, å bekrefte tidligere forskning eller tilføre noe nytt? For å ivareta de krav som stilles til vitenskaplig arbeid har jeg sendt meldeskjema til NSD (norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste), og jeg avventet på godkjenning derfra før jeg satte i gang forskningsarbeidet. Jeg søkte om å bruke informanter i mitt prosjekt, både barn og voksne. De forskningsetiske retningslinjer (2006) ble etterfulgt. Nødvendige tillatelser måtte skaffes og jeg utarbeidet et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring både til personalet i barnehagen og til foreldrene (Vedlegg 4). Her beskrev jeg formål, omfang, frivillighet og anonymitet, og ba om å få barnets alder oppgitt i år og måned til bruk i observasjonene, og en aldersgruppering på de voksne. (De voksnes alder ble ikke viktig for mitt prosjekt).

Informasjonsskrivet sa at informantene kunne trekke seg til enhver tid og at ingen på noen måte skulle oppleve skade eller vansker ved mitt prosjekt (Fangen 2004, kap.7). Ingen trakk seg i underveis i min undersøkelse.

4.5.2. Informasjon, frivillighet, konfidensialitet

Alt forskningsarbeid krever en etisk gjennomtenkning både i forhold til barn og voksne, og jeg søkte å være varsom og empatisk i alle faser av feltarbeidet. De to viktige forskningsetiske prinsipper *informert samtykke* (informasjon, frivillighet og mulighet til å trekke seg når som helst) og *konfidensialitet* ble etterfulgt (Fangen 2004, s. 155–165).

Når barn inkluderes i forskningen krever det nøye gjennomtenking av alle sider ved arbeidet. Barn har særlige krav på beskyttelse, som jeg tok hensyn til (Fangen 2004, s. 169). Det krevde ekstra varsomhet og respekt. I garderoben lot jeg alltid de barna som ønsket det, få prøve kameraet før jeg begynte å filme. På den måten inkluderte jeg dem i noe av det jeg holdt på med. Da var også nyhetens interesse litt borte, og jeg opplevde stort sett at mens jeg filmet fikk jeg liten oppmerksomhet fra barna.

4.5.3 Anonymitet

Alt datamaterialet og videobånd og ble anonymisert fra dag en. Det er viktig med sikker lagring av alt datamateriale. En navneliste, samtykkeerklæringer med navn og innspilte videobånd ble oppbevart i en safe bare jeg hadde tilgang til (i eget hjem). Identiteten til barnehage, avdelinger, barn og ansatte/foreldre ble skjult. Alle fikk fiktive navn, mens barnas alder ble beholdt.

Jeg vurderte også på forhånd hvordan jeg skulle forholde meg til de personene som ikke hadde samtykket (noen barn på noen avdelinger). Når det gjaldt filming ville jeg ta hensyn ved at jeg ikke filmet på de avdelinger der ikke alle hadde samtykket. Dager da de som ikke hadde samtykket var borte fra barnehagen, kunne jeg eventuelt filme der likevel. Ved måltidsituasjonen gikk dette greit også, da jeg kunne velge ut hvor kameraet var rettet mot (på stativ) og observere kun der. Når det gjaldt observasjoner ellers, lot jeg være å observere disse barna når de var inkludert i episoder på avdelingen.

4.6. Om bearbeiding, analyse og presentasjon av materialet

Min oppgave har blitt til gjennom en prosess der teori og empiri har virket sammen, og jeg har utviklet egen innsikt i forståelse av fenomenet ”voksnes væremåte i barnehagen”.

Forskningsprosessen har vært en vekslning mellom induktive og deduktive faser slik det også beskrives hos Thagaard (2003, s. 169). Jeg utviklet teori ut fra analyse av mine data, men tok

også utgangspunkt i tidligere forskning/teorier. I analyseprosessen av observasjonsbeskrivelsene har jeg lest litteratur parallelt, for å kunne se tilbake på hva teorien sier om det jeg ser i empirien og se begge deler opp mot hverandre. Det var rene detektivarbeidet, som kan kalles abduksjon (Alvesson og Sköldbberg 2009, s. 56).

Totalt hadde jeg ca. 3 timer med film, og skriftlige notater fra to ukers deltakende observasjon. Det ble 50 sider observasjonsbeskrivelser renskrevet (i pc) som jeg forholdt meg til som et "Primærdatahefte", og som så ble brukt under bearbeiding og analyse. Det innsamlede materiale ble gjenstand for nøye analyse, og jeg kom stadig på små ting som ble trukket inn. Ut fra beskrivelsen av hva som skjedde (observasjon) laget jeg en tolkning og analyse av det jeg så.

4.6.1. Kategorisering

Inndeling av observasjonene i kategorier er gjort for å vise tendenser i forskningsmaterialet mitt. Jeg laget først små overskrifter på observasjonene som gav en inndeling i kategorier (hva så jeg her), og som så dernest skulle inn under "større paraplyer" (Fangen 2010, s. 112). Noen observasjoner passet inn flere steder, og noen ganger så jeg først detaljer og seinere det som var felles for observasjonene. Hele tiden hadde jeg tatt vare på mine opprinnelige data slik at jeg kunne se eller lese det om igjen. Originaldokumentet var viktig å ha med meg som et eget hefte i denne prosessen. Det var en hermeneutisk prosess, der jeg reflekterte igjen og igjen.

Det at jeg brukte teorien parallelt i arbeidet med analyse og kategorisering av data gjør at jeg har opplevd det som en kombinasjon av induksjon og deduksjon. I mitt observasjonsmaterieell fant jeg for eksempel noe som var litt overraskende (enkelobservasjon) som jeg så undersøkte videre for å se om det var en del av et slags "mønster." Dersom jeg fant lignende tilfeller etterpå kunne jeg se et mønster. Fangen beskriver det som abduksjon (2010, s. 38).

4.6.2. Analysemodell

Fangen (2010, kap.12) skriver om *første og andregradsfortolkning* som analysemodell. Jeg beskrev først det jeg så og hørte (førstegradsfortolkning), altså det erfaringsnære. For så å trekke inn det erfaringsfjerne, gjennom å lage "tykke beskrivelser" av det jeg har sett og så prøve å utvikle teori og generalisere tilfellene."Når du poengterer det erfaringsnære, kan du gripe hverdagslivets *førsteordens kunnskap*, men for å tematisere den reflekterte, teoretiske, andreordens kunnskapen må du også dra inn erfaringsfjerne perspektiver" (Fangen 2010, s 210). I analyseprosessen opplevde jeg at det skjedde en *perspektivering, kontrastering og dramatisering* slik Fangen (2010, s. 232) beskriver som Billy Ehns og Orvar Löfgrens

teknikker. *Perspektivering* ville for meg si å forholde meg som ”fremmed” til velkjente ting for meg. Jeg inntok en spørrende holdning også til det jeg hadde en forforståelse av. *Kontrastering* i betydningen at jeg reflekterte over hva det er de *ikke* gjør i denne situasjonen, og *dramatisering* ved at jeg snudde på rollene i hodet mitt for å tenke meg inn i barnets rolle for eksempel. Hva så jeg som sa noe om tanker bak, - altså barnesyntet? Hvordan var tydeligheten synlig, - hva skjedde ikke? Hva gjorde de voksne ved grenseoverskridende atferd hos barn? Hva ville jeg tenkt om dette skjedde meg?

4.6.3. Transkribering

Med tanke på transkribering valgte jeg det som var nyttig for meg i situasjonen. Det viktigste for meg var å få frem hva de voksne sa og hva de gjorde i relasjonen. ”... det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Et mer konstruktivt spørsmål er: ”Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?” (Kvale 1997, s. 105). Jeg valgte bort det å ”anonymisere” alle de voksnes dialekter i mine observasjoner, og lot det stort sett stå i den dialekten jeg hadde notert det. Observasjonsbeskrivelsene ble laget hver dag ut fra stikkord i feltdagboken og hukommelsen. Der jeg filmet ved måltid og i garderobe noterte jeg også noe parallelt ved hjelp av stikkord. Fordelen med video er at jeg kunne se det om og om igjen og få tak i mer av det rundt og notere ned mer ordrett det som voksne og barn sa.

4.7. Oppsummering

Ut fra min problemstilling opplevde jeg at observasjon var en riktig metode. Da fikk jeg se hva som skjedde og ikke bare hva de voksne kunne fortelle meg at de pleide å gjøre (intervju). Bruken av video var ok, men jeg er likevel glad jeg begrenset det. Det tar tid å jobbe med video i etterkant, minutt for minutt. Siden jeg hadde valgt garderobe og måltidssituasjonen ble det en del lyd å forholde meg til, men jeg fikk likevel tak i de viktige sekvensene. Det var bra å kunne se det flere ganger og jeg festet meg bedre ved hva som ble sagt, handlinger, stemmer, mimikk med mer. Feltdagboken var viktigste redskap for meg, og jeg noterte stikkord i min notisbok som jeg så renskrev umiddelbart etter at jeg kom hjem. Tolkninger og analyse har vært preget av detektivarbeid, og jeg har gått mange runder i den hermeneutiske spiral i en vekselvirkning mellom teori og data. Samlet sett har det vært en utrolig spennende og lærerik forskningsprosess.

5. Presentasjon og analyse av empirisk materiale

De første dagene prøvde jeg å få et generelt inntrykk av hva som ”satt i barnehagens vegger” med hensyn til voksnes væremåte. Den første uken var det infeksjonssykdom på småbarnsavdelingen der jeg hadde fått samtykke fra alle foreldre og de voksne. Det medførte at jeg ikke var like mange observasjonsdager på småbarnsavdeling som på 3-6 års avdeling. Hovedvekten på min datainnsamling ble på stor avdeling. Alle yrkesgrupper ble trukket inn i observasjonene siden min problemstilling gjelder voksnes væremåte. I mine to forskningsuker kom jeg til barnehagen om morgenen og fikk med meg litt av leveringen og stemningen rundt det. Jeg fikk være tilstede i frilek og andre aktiviteter på formiddagen, samlinger, garderobesituasjon, måltid, gymnastikk og litt utelek. Barnehagen hadde en dagsrytme og ukeplan, og de hadde lagt opp mye aktivitet i smågrupper. Det var stor grad av fleksibilitet ut fra planene, og barna fikk velge aktiviteter og om de ville være ute eller inne på formiddagen. Alle måtte være ute en gang for dagen.

Min daglige observasjonstid var 3 – 4 timer. Da gikk jeg hjem og jobbet videre med å skriftliggjøre mine observasjoner. Notater ble samlet fra mange observasjoner i min notatbok, og ved hjelp av video. Jeg valgte å stoppe videoinnspillingen etter tre videobånd, fordi det var mer enn nok å analysere. Det er tidkrevende og utfordrende arbeid å bruke video, samtidig som analysearbeidet er spennende fordi en stadig kan oppdage noe nytt i materialet.

Jeg velger å presentere mine funn ut fra de observasjonene som gir mest svar på min problemstilling. Hver observasjon viser gjerne flere ulike trekk ved den voksnes væremåte. De voksne i barnehagen opplevdes å ha en anerkjennende væremåte, og de fleste observasjoner inneholder trekk både av ”tydelighet” og ”anerkjennelse”. Dette har jeg prøvd å løfte frem og analyserer væremåten også ut fra responsen den fikk i barnegruppen eller hos enkeltbarn. Jeg har valgt ut observasjoner der jeg syntes voksne var anerkjennende og/eller tydelig og har analysert dette. De kategoriene jeg har samlet mine observasjoner under har jeg gitt hovedoverskriftene: 1. Å se barn som subjekter. 2. Å være et tydelig voksen subjekt. Noen observasjoner ble flyttet fram og tilbake, avhengig av hva jeg fokuserte på i analyseprosessen.

5.1. Å se barn som subjekter

Ut fra det Erik Sigsgaard (2003) fant i sin undersøkelse om kjefting var jeg spent på hvor langt barnehagen var kommet med å tilpasse seg et subjektivistisk barnesyn. Erfaring fra yrket tilsa at mye har skjedd i barnehagen i så måte, så jeg hadde positive forventninger.

Jeg har tidligere (i kap.3.3) vist hvordan de voksne gjennom en anerkjennende væremåte kan se barnet som subjekt, blant annet gjennom Bae sine beskrivelser av anerkjennende væremåte (Bae 1995, s. 131–143). Dette så jeg igjen i barnehagens ulike avdelinger. Innlevelse, forståelse og åpenhet var synlig i en spørrende /undrende kommunikasjonsstil der fokuset nettopp var på å lytte, finne ut og undre seg, heller enn å rette på atferd ved å kjefte. I forhold til det å bekrefte barnet og dets følelser, ha en selvrefleksjon og evne til avgrensethet observerte jeg en stor grad av slik væremåte.

5.1.1. Å se barn som subjekter på småbarnsavdelingen

På småbarnsavdelingene opplevde jeg en anerkjennende væremåte og en behagelig stemmebruk i de situasjoner jeg observerte. I et romslig samspillsmønster med en spørrende og undrende tilnærming tonet de voksne seg inn på barnas følelser og tanker i sin kommunikasjon med dem (Jf. kap.3.3.). Der barnet hadde lite språk, satte den voksne ord på det hun tolket hos barnet. De voksne var til stede i barnas lek og satte ord på handlingen, speilet følelser de så hos de små og forklarte sammenhenger slik vi ser det i følgende observasjoner:

Observasjon nr 5.1.1.1: Innlevelse, bekreftelse og speiling av følelser

Roselind løfter Lydia (1.8) ned på gulvet. - ”Vil du stå litt nå, Lydia?” Lydia (1.8) som har vært hjemme på grunn av sykdom noen dager, setter seg bare ned: ”Nei, du orker ikke det” sier hun varsomt og bøyer seg ned til jenten: ”Hva var det Lydia ville ha da?” Jan (2.3) kommer bort, og gir en traktor til Lydia. Roselind sier: ”Ok, det var en traktor.” Lydia (1.8) peker en annen vei i rommet, mot bordet og lager en liten lyd. Der står fargeesken. Roselind spør: ”Vil Lydia tegne?” Lydia lager en lyd til, strekker seg mot Roselind som setter henne opp til bordet. Lene (1.7) kommer inn og ser på de to ved bordet. Roselind smiler mot Lene: ”Vil du også tegne?” Lene går mot stolen sin. ”Klatre opp selv, du Lene, så kan jeg finne papir og tørke nesen din.” Jan ser på og Roselind spør: ”Vil du og tegne da, Jan?” Han smiler og går opp på stolen sier ”Ja” med en dinosaur og en elefant i hånden. Jan synger en sang på ett eneste ord: ”Dinosaurtoget” om og om igjen. Roselind hører på, og sier: ”Jeg kan ikke den sangen. Det var jo litt dumt”. Jan fortsetter å synge. Roselind spør: ”Hva tegner du? Er det elefant? Har han lang snabel da?” Jan svarer ikke. Roselind synger så elefantsangen for barna, og barna lytter. Hun ser på arket til Jan, og sier: ”Å, så flott, Jan har laget dinosaurtoget. Kjempeflott!” Jan (2.3) synger videre. Roselind smiler, og

småpratere: ”Å, du er vittig, Jan. Vet du, jeg tror vi må finne oss en sang om dinosaurer!” Hun synger glad, som ham ved å imitere. Jan smiler. Lene (1.7) tegner på bordet. Roselind ser det og sier med mild og forklarende stemme: ”Lene, vet du? Vi kan tegne på arket”, og tar fram arket til barnet.

Her er Roselind alene med tre småbarn, de andre er på tur. Barna beveger seg fra gulvet og til å komme i gang med tegne aktiviteter ved bordet. Den empatiske Roselind snakker med barna gjennom alt som skjer og trekker dem inn i samtalen som aktive deltakere. Det er et romslig samspillsmønster (Jf.kap.3.3.3). Den voksne lytter, speiler, tolker, improviserer og responderer på barnas innspill. Også ved andre aktiviteter enn lek foregikk den samme verbale aktiviteten og inntoning. Når et barn kom med en leke til Roselind, fanget hun opp barnets intensjon, gav oppmerksomhet og var gjerne kjapt med i leken med gjenstanden (bil/tog, dyr og lignende). Roselind kan leke og hun er blid og positiv mot barna. Det at Roselind setter navn på alt som skjer og tolkningene sine av barnas kroppssignaler (følelser/ tanker) hjelper barna med en gradvis utvidelse av den voksne monologen til en mer verbal dialog. Her var også små barns empati synlig blant annet gjennom at Jan inkluderer Lydia og gir henne en traktor. Tålmodighet, omsorg og glede preger den voksne. Når barna er små, er det den voksne som gjennom sin evne til inntoning og intersubjektivitet også må ta ansvar for barnet som helhet og lytte til det barnet formidler av følelser, behov og tanker gjennom kroppen. Her er det få barn og samtidig skjer det mye. Roselind har oversikten og tar barna på alvor som subjekter. Omsorgen for barna var synlig gjennom den voksnes anerkjennende væremåte (Jf. kap.3.3.4).

Observasjon nr. 5.1.1.2: Speiler følelser og aktiv lytting

Gym på småbarnsavdeling: På en liten gyngeleke har Lasse (2.7) satt en stund og vippet. Jenten June (1.6) står foran og småsutrer litt og peker på vippedissen. Susanne fanger det opp, kommer til og spør med myk stemme: ”Hva vil du June?” Blikket følger barnets uttrykk, følelser og kroppsspråk. ”Å ja, du vil på den?” Hun bøyer seg ned til Lasse, berører ham lett og ser på ham og spør: “Du Lasse, kan June få prøve nå? Så kan vi bytte litt?” Hun rekker Lasse hånden og han sier ”Ja” - Lasse tar hånden hennes, går av gyngen og June får prøve.

Her er det Susanne som med sin positive framtoning klarer å se barnas behov og tar barnas signaler på alvor. June (1.6) uttrykker at hun trenger hjelp, og Susanne er der raskt med sitt skjønne og livfulle vesen for å hjelpe henne. Barnets hjelpebehov møtes av den voksne i ”det

pedagogiske møtet” (Foss 2009, s. 62). Gjennom en positiv og respektfull fremtreden vinner Susanne frem i møte med Lasse slik at også June får prøve gyngen. Hun hjelper barna til å se hverandre, slik arbeid med sosial kompetanse krever (beskrevet i kap.3.4). Han godtar uten videre det Susanne foreslår og lar June få prøve gyngen nå. Lasse koser seg med å skli på rutsjebanen i stedet for. Susanne er fysisk nær barna og har et varmt blikk som ser ut til å fortelle barna at hun bryr seg om dem (Jf. kap.3.3.4). Hun er hjelpsom og velvillig opptatt av å se barnas behov. En slik holdning ser vi også hos Mariell i neste observasjon:

Observasjon nr. 5.1.1.3: Undring – og velvilje

Simon (1.10) går litt rundt og ser. ”Ka vil du Simon?” sier Mariell. ”Vil du tegne?” Ja!” han roper det ut, glad. Mariell prøver å lese hans kroppsspråk, og spør: ”Tegne her på bordet?” Han rister på hodet. ”Nei, nede på gulvet? Som Mariell gjør?” spør Mariell og ser på ham. (Mariell har denne dagen holdt på med å tegne rundt barnas kropp på papirrull på gulvet). Simon nikker. ”Du har denne, vær så god” sier Mariell og gir ham ark og fargestift, og Simon setter seg og tegner på arket sitt på gulvet. Etter en stund reiser Simon (1.10) seg og susser på Liv (1.8) som ligger på arket på gulvet. Simon er bortpå arket til Liv på gulvet med en farge og Mariell sier med et smil: ”Ja, det er bra vi skal klippe rundt etterpå”. De to barna koser.

Mariell sjekker ut hva barnet prøver å formidle og leser kroppsspråk hele tiden i tillegg til lyder som tolkes. Spørsmål stilles og signaler tolkes i velvillighet. Her ser jeg at den voksne omtaler seg selv med navn ”som Mariell gjør,” slik vi snakker med små barn for å vise til hvem det gjelder. Vennskapet mellom Simon og Liv er synlig, de liker godt å være sammen, og har stor glede av hverandre. Den voksne er forståelsesfull og løsningsorientert (Jf. kap.3.3.4) og positiv i møte med de små. Hun tenker løsning når arket blir rablet på, ikke problem. Noe annet som kom fram på småbarnsavdelingen var hvordan de voksne sammen utfylte hverandre, kommuniserte seg i mellom og på den måten gjorde hverandre gode:

Observasjon nr. 5.1.1.4: Hjelpsomhet og oppmerksomhet

Mariell tegner rundt Liv (1.8). Det kommer noen små klynk fra Astrid (1.6) ved bordet like ved. ”Astrid er litt lei her,” sier Mariell høyt mot Susanne, som svarer raskt: ”Jeg kan ta henne ned, jeg”. Susanne går bort til Astrid og susser og klemmer henne litt (trøst). Astrid blar så litt til i boken og ser ut til å ha glemt at hun var litt lei. ”Vil du ned eller vil du lese litt likevel?” spør Susanne med blikket vendt mot barnet. Astrid

leser i boken nå plutselig. June (1.6) ved siden av ser boken til Astrid og peker sier med lett sutrelyd i stemmen: ”Denne, denne” - ”Var det gøy å lese bok likevel, Astrid?” spør Susanne med et smil, og så går hun tilbake til June (1.6) og sier oppmuntrende: ”Jeg skal finne en ny bok til deg jeg, June!” Finner en bok til June.

Det handler om oppmerksomhet og omtenkksomhet, om å se hva om trengs i situasjonen for å ivareta det enkelte barn (Van Manen 1993). Her er det et barn som er lei seg, og den voksne er raskt på plass og gir trøst og nærhet. En god klem hører med og barnet tar i mot trøsten (Jf.kap.3.3.4). Her ser jeg også at de voksne hjelper hverandre, de leser situasjonene, kommuniserer om det de opplever og gjør hverandre gode. De voksne ser også hverandres situasjon og griper inn på en god måte for å bidra først og fremst ut fra en intensjon om det enkelte barnets beste (felles mål) og samtidig som en støtte for den andre voksne. Innlevelsessevne/empati preger interaksjonen (Kinge 2006; Schibbye 2002 og Bae 1996). Det er en mild og forklarende stemmebruk. Alt i alt: en ikke-dømmende forståelse og undring som gir en fin tilnærming til barna. Det er en omsorgsfull og god atmosfære (Van Manen 1993, s. 163). Det ser jeg også i neste observasjon:

Observasjon nr. 5.1.1.5: Forståelse og åpenhet

Astrid (1.6) sier noe som kan minne om ”gikke”. – ”Ka sa du Astrid?” sier Mariell og spør igjen: ”Drikke? Er du tørst, Astrid?” Ser på henne som peker mot skapet over vasken. ”Jeg skal ordne det!” sier Mariell og henter fram en flaske. Hun snur seg og spør med flasken i hånden: ”Skal du ha?” Nei, Astrid ser litt ned og peker opp i skapet igjen. Mariell ser inni. ”Vil du ha kopp?” Ser på Astrid som smiler. Hun får kopp med vann. Hun drikker vann av kopp. Mariell sier med et smil ut i luften: ”Vi kan visst fjerne de gamle flaskene, de er mer glad i kopp nå”. Smilende også mot Astrid: ”Drikke ja, Astrid, det er godt! ”

Det jeg vil trekke frem her er at Mariell ikke bare gir barnet en vannflaske fra skapet og tenker at behovet er dekket. Hun sjekker hva barnet egentlig tenker på, hun tar hensyn til det lille barnets medvirkning. Barnet skal selv få avgjøre om det vil ha drikke fra flasken sin eller koppen. En tåteflaske er grei å drikke av i noen situasjoner, ikke i alle. Mariell viser evnen til å forstå at barnet uttrykker mer enn bare behovet for vann, det uttrykker også en vilje som skal anerkjennes. ”Jeg ser deg som person, jeg forstår deg og vil deg vel”. Slik bygges en god relasjon til barnet (Van Manen 1993). Her ser jeg både det Schibbye og Bae snakker om som

anerkjennende væremåte, Foss om omsorgsfull væremåte (Jf. kap.3.3), barns medvirkning slik Rammeplanen (2006) framhever, og en anerkjennende/likeverdig oppdragelse (Jf. kap.3.2)

5.1.2. Å se barn som subjekter på avdeling 3- 6 år

På samme måte som på småbarnsavdeling så jeg en anerkjennende væremåte også på ”stor” avdeling. Fysisk berøring og øyekontakt var i positiv bruk hele dagen på alle avdelinger. I flere situasjoner daglig så jeg voksne gå ned på kne, bruke lett positiv fysisk berøring når de så på barna. Voksne stryker dem på hodet, stryker på kinn. Både på småbarn og 3-6 årsavdeling var det vanlig med positiv nærkontakt (Jf. kap.3.3).

Jeg oppfattet beskjeder som uttrykker at de voksne er behjelpelige i en praktisk hverdag gjennom dagen, når barna skal lære å ta gradvis mer ansvar som subjekter. Eks som: ”Hvis luen er våt er det bedre den henger på knaggen og ikke ligger inni skapet ditt.” Det jeg så skje i slike situasjoner var som regel at barnet følger rådet den voksne gav. Mitt inntrykk er at når barna behandles som likeverdige er de mer lydhøre overfor de voksne, de har tillit til dem og skjønner at de vil dem vel. Mye handler om å forklare sammenhenger og oppmuntre barn. Generelt hadde de voksne en språkstil som var inkluderende og støttende for barna. Det handlet også mye om å vise og fortelle. Flere av observasjonene hørte hjemme i begge de kategorier jeg har inndelt i, og da valgte jeg plassering ut fra fokuset på barnet som subjekt.

Observasjon nr. 5.1.2.1: Instruksjon, oppmerksomhet og bekreftelse

En voksen Birgit, sitter med Ola (2.9) som er minst på avdelingen. Han vil banke små trebiter fast på bankebrettet, men får det ikke helt til. Birgit ser det og sier: ”Hvis du snur sånn (viser) så kan du banke. Hvor skal vi ha spikeren da? Sånn ja, og så gjør vi sånn...” Hun viser med hammeren. Smiler. Ola smiler også og banker i vei. Han sitter i flere minutter ved bankebordet og koser seg med bankingen og lager bilde. Til slutt reiser han seg brått, går ned på gulvet og mot det andre bordet. Birgit ved bordet ser det, og hun stopper ham mens hun sier forklarende for å minne ham på: ”Ola, Vi må rydde først. Alle må det!” Hun løfter ham så opp igjen på stolen. Gutten setter seg ned, uten protester. Så sier hun oppmuntrende mens hun viser sorteringssystemet ”Sånn gjør vi det... Den oppi der, også den oppi der. Ja!” Videre: ”Så var det noen igjen der, og det var feil farge.” – ”Bra Ola, Kjempebra! Det var rette fargen!” Hun står ved hans side, smiler lett, støtter og oppmuntrer på den måten. Gutten rydder med den voksne og smiler lett han også etter en liten stund. ”Nå er det kjempebra, Ola!” Så går Ola for å tegne. Han har et lite smil i munnviken når han setter seg til tegnebordet.

Her er den voksne opptatt av å vise Ola hva han skal gjøre og hvordan, og jeg ser mye oppmuntring og støtte underveis. Som minstegutten på avdelingen, er han ganske fersk her og jeg oppfatter at han trenger råd og vink for å komme inn i de spillereglene som er i barnehagen. Ola løftes opp på stolen igjen for å rydde etter seg, og godtar det uten protester. Samtidig er Birgit nær og viser ham på en fin måte, og roser ham for det som blir bra. Birgit er tydelig som subjekt og hun formidler forventninger til Ola som et sosialt subjekt (Jf. kap.3.3.6). Selv om han bare ville gå fra bordet, godtok han det Birgit sa og er med å rydde opp. Det tror jeg hadde sammenheng med hennes oppmerksomme interesse for ham og det han holder på med, som viser ham at hun anerkjenner ham. Ola virker glad og fornøyd etter ryddingen. Kanskje har han kjent at han mestret det den voksne ba om.

Observasjon nr. 5.1.2.2: Aksept, medvirkning og bekreftelse

Perling ved bordet. En god del perler hadde ramlet på gulvet i perleleken. De fikk ligge der på gulvet i fred, mens barna perlet videre. Ingen voksne nevnte rydding i den sekvensen. Først etterpå da barna ville skifte aktivitet og reiste seg for å forlate bordet, kom den voksne (Trine) bort og sa forventningsfullt og glad med kosten i hånden: ”Så må vi gå på perlejakt! Og så kan vi jo synge Kostevalsen mens vi rydder perler...” Og så sang Trine glad, mens barna tok kosten og hun småhjalp litt. Smilende og trallende. Barna smilte også av Trines sang, og de jobbet flittig. Det gikk så lett som en lek. Barna ryddet det meste av dette rotet, og til slutt tok en voksen det siste smårusket, uten å kommentere noe mer. Ryddingen fortsetter etter hvert i alle rom: Tor (6) går ut i gangen. (For meg ser det ut til at han er i lek). Han har med seg et lokomotiv. Da sier Trine med stolthet og smil høyt: ”Og han som ikkje var så flink til å rydde før, og nå - Ja, nå gikk han ut i gangen for å legge toget sitt i hyllen først!” Høyt så gutten kan høre det på veien. Tor (6) legger toget i hyllen og kommer inn igjen og hjelper deretter til med litt rydding.

Barna fikk først perle videre selv om mange perler var ramlet ned på gulvet. Det er bra at barna får ro til å gjøre ferdig prosjekter før de rydder opp. Det viser toleranse og respekt (da barna i barnehagen kan oppleve at de må rydde mye). I ryddingen er de voksne igangsettere. Det ble gitt en felles beskjed om ryddetid. Deretter gikk de voksne rundt og igangsatte rydding mer konkret. Trine hadde en samlende funksjon, og en evne til å få barna med i rydding og praktisk arbeid slik at det gikk som en lek. En romslig stil og godt humør var noe som særpreget henne. Hun formidlet holdningen at ”vi kan kose oss med det meste,” og

behersket kunsten å motivere (sosial verdsetting Jf. kap.3.3.6). Enten det gjaldt å koste gulvet eller å skrelle poteter, så fikk hun barna til se det meningsfulle også i disse aktivitetene. Hun uttrykte høylydt trivsel sammen med dem og humøret smittet over på barna. (Førskolebarna skrelte *alle* grønnsaker selv når det var middag, og det var imponerende å se hvor gode de var blitt.)

Det at Trine tror det beste om barna og trekker frem det positive i alles påhør, var et særtrekk i hennes væremåte. Hun gav positiv oppmerksomhet til det hun ville ha mer av (Haug 2010, s. 32). Jeg opplevde at hun behersket kunsten å leve med barn. I den siste del av observasjonen bruker Trine positiv oppmerksomhet og setter ord på det hun ser. Det gjorde hun mye i forhold til barna, og det virket som at barna vokste litt i slike situasjoner, fordi de gikk litt rakere i ryggen og gjerne med et smil. Kanskje hun minnet Tor på rydding på den måten, i stedet for å påpeke feil (unngå å rydde?) så gav hun positiv oppmerksomhet til det hun ville ha mer av (Jf. kap.3.3.4). Uansett hva som var grunnen til at Tor gikk ut med toget sitt, så hadde det en god virkning på relasjonen mellom henne og Tor. Det er gjenkjennelig at det er kjekt å bli vist tillit. Du får lyst til å leve opp til det, blir stolt over å mestre og glad for å bli sett. Trines gode humor og glade sanger gjør også noe med stemningen i rommet. Jeg ser at det blide vesenet til Trine er noe som appellerer til barna.

Observasjon nr. 5.1.2.3: Fysisk tilrettelegging for barns medvirkning

Ved bordet sitter Tone (5) og Marte (5.10). De er opptatt med å klippe og lime fra blader på ark, og de velger selv hva de vil klippe. De voksne på avdelingen er i garderoben i dette øyeblikket, men døren er åpen. Tone sier til Marte: ”Jeg vil ha et annet blad” og de reiser seg begge. De åpner døren til skapet på avdelingen og tar ut hvert sitt blad til å klippe i. De er glade og fornøyde da de setter seg ned igjen og snakker om det de ser i bladene. Barna utstrålte bare trygghet og ro. Da Trine og Birgit kommer inn igjen like etterpå og ser det de holder på med, så er de to voksne like blid. Barna fryder seg over det de finner i bladene og klipper og prater i vei en god stund.

På denne avdelingen så jeg flere ganger at barn fikk hente ting i dette skapet. Jeg lurte først på om barna kanskje hadde gjort noe som ikke var lov, og ble sittende i andre enden av rommet og vente litt i spenning. Men ingenting skjedde. Det var lov å åpne skapet og hente et ukeblad til klipping. Jeg opplevde en avslappet atmosfære der tillit, romslighet og barns medvirkning stod sentralt (Jf. kap.3.3.3). Generelt på avdelingen virket det som at plassering av ting gjerne var lagt opp etter hva barna selv skulle kunne nå på en enkel og grei måte. Det var lagt opp til

at små og store skulle leve og trives sammen, uten for mange regler, og der barn får være barn.

Observasjon nr. 5.1.2.4: Åpen holdning, anerkjennelse av barns medvirkning

A. **Gymsalen:** På vei inn kommer Erik (5.6) bort til Sandra med et lite timeglass som han har funnet. ”Stilig!” sier Sandra begeistret, ”skal vi bruke det til å ta tiden i dag?” Hun får låne det av ham. Sandra samler barna på gulvet i en ring, og spør dem: ”Nå må vi bestemme oss: Skal vi danse til musikken vi har med oss, eller skal vi finne fram hoppeting?” Det er vanskelig å høre svaret da mange barn roper ut. Barna ser glade ut over å være her i det store rommet. Sandra tar ordet en gang til og foreslår: ”Vi har med oss musikk på CD, og da kan vi bruke det timeglasset som Erik fant. Vi kan snu det en gang og danse til musikken helt til sanden har rent ned en gang. Så gjør vi noe annet etterpå. Er det greit?” Ja!” roper barna.

B: **Bursdagsfest:** ”Nå skal vi inn dit!” Sier Tor (6 år i dag). Da sier Trine først: ”Nei, vi skal ikke inn dit i dag, for bursdagsfesten er jo *her* inne.” Tor ser direkte på Trine og spør: ”Må vi leke det her?” Trine nikker lett. ”Men Tone hadde det der inne!” sier Tor og det er nå tydelig at det betyr noe for ham. ”Ja, har du så lyst til at vi skal ha teppeleken der ute da?” sier Trine spørrende. ”Ja!” sier Tor og nikker kraftig. Trine smiler opp: ”Ja, da gjør vi det, Tor. Du har bursdag og *det skal du* få bestemme i dag”, sier hun. ”Nå kan du bestemme hvem som skal få...”

Her handler det om barns medvirkning som subjekter i barnehagen. I den første sekvensen (A) inkluderer Sandra barna i opplegget for gymnastikken, og bruker Erik sitt funn som en naturlig del i det de gjør på i dag, som barna også bifaller. Barna blir hørt og sett og koser seg sammen med de voksne i gymsalen. I den andre sekvensen (B) har Tor bursdag. De har pyntet avdelingen til fest, har hatt en fin samling med masse positiv oppmerksomhet for Tor, og så skal de gjennomføre en lek. Leken har han nå et ønske om skal skje et annet sted. Han lyttes til, samtidig som den voksne forklarer hva hun har tenkt, og så lar den voksne seg overtale. Ut fra det bedende blikket til Tor skjønnte jeg også at dette var viktig for ham. Fra før av visste jeg at Trine var fleksibel. Trine bifaller barnesynet. Hun viser at hun kan snu seg etter barnas argumenter og *likevel beholde kontrollen* i situasjonen. Ved å uttrykke hva hun hadde tenkt, og være villig til å endre planen likevel ved å si ”da gjør vi det sånn” signaliserer den voksne at hun tar lederansvaret og ser barnet som subjekt samtidig. Slik viser hun at det er *hun* som har avgjort det, tross alt. Det kan være nødvendig i møte med barn som er dyktig i

forhandlinger. Da er den voksne både tydelig og anerkjennende i relasjonen. Her er hun både myk og myndig, den autoritative oppdragelse (som jeg beskriver i kap.3.2).

Observasjon nr. 5.1.2.5: Å minne barna på ting:

- A.** Marte (5.10) kommer springende inn fra garderoben og Trine stopper henne ved å holde litt rundt henne og si ”Husker du at vi må være forsiktig med å løpe inne?” - ”Ja,” sier Marte og setter seg på benken ved bursdagsbarnet.
- B.** En gutt slo av og på lyset i et rom gjentatte ganger. Trine så dette og bøyde seg ned og så på gutten og sa med forklarende stemme: ”Enten er lyset på, eller så er det av. Hva vil du?” Hun ventet litt på svar. ”Du må bestemme deg for hva du vil. Av eller på, ellers blir lyset ødelagt.” sa Trine. Gutten så avslappet ut, og gikk for å leke med noe annet.

I den første episoden med førskolejenta Marte kunne Trine ha stoppet henne og bedt henne sette seg igjen for så å *gå fint* inn til bordet deretter. Det er ikke uvanlig i slike sammenhenger med førskolebarn at voksne stiller noen slike krav. Det skjer ikke slik her. Trine stopper henne, etablerer kontakt og minner henne på hva hun har sagt, og så slipper hun henne igjen. Jeg så en del slike påminnelseepisoder i løpet av perioden. Det viser en holdning om å tro det beste om barnet, det har bare glemt seg litt og trenger en påminnelse (Jf.kap.3.2). Jeg merket meg at Trine gjerne satte seg ned på huk og pratet med den det gjaldt i slike situasjoner. Hun tok seg tid og holdt rundt barnet mens hun forklarte og markerte en grense (lyset av eller på/ikke løp inne). Gjennom forklaring og påminnelse og gjennom sin egen ro formidler hun budskapet til barna. Hun er hjelpsom ved å minne barnet på, og hun brukte fysisk nærhet og berøring samtidig. Slike situasjoner fikk liten oppmerksomhet av andre barn, og jeg opplevde at det hadde sammenheng med den voksnes væremåte.

Observasjon nr. 5.1.2.6: Innlevelse, trøst og samtale i enerom

Del 1. Observasjon i frileken/ulike aktiviteter på pyjamasfestdagen: Jeg sitter ved dørråpningen og hører plutselig et skrik fra bordet der Kari (6) og Erik (5.6) sitter og tegner. Kari (6) gråter og peker på tussstreken på pysjen sin og sier ”Erik har gjort det”. Hun har også tuss på ansiktet og armen. Åse kommer inn i det samme og sier: ”Hva skjedde Kari?” Hun forklarer det. ”Du har ikke vondt noe sted, sant?” Spørrende mens hun stryker på henne og trøster ”Kom hit til meg!” sier hun bydende og tar henne i den ene hånden. Med samme stemmeleie sier hun:

”Og Erik, kom hit til meg du også!” Hun leier dem med seg inn i et annet rom og lukker døren (med små glassvinduer i). Det er stille stemmer hele veien. Jeg vil ikke trenge meg på, men oppfatter utenfra at det forklares og snakkes rundt episoden, trøstes og hjelpes med å finne løsninger. Etter noen minutter kommer Kari ut og går rett på badet for å vaske seg. Hun er litt lei seg enda, men gråter ikke høyt lenger. Åse og Erik prater litt til før de kommer ut, (rolige stemmer fortsatt). Åse forteller meg da hun kommer ut at de har snakket om hva Erik kan gjøre for å hjelpe Kari å bli glad igjen etter det dumme som skjedde. ”Erik har selv foreslått at han kan tegne en fin tegning til Kari. Det er bra forslag fra ham. Helt på egen hånd fant han en måte å gjøre det godt igjen på!” sier hun stolt til meg i forbifarten.

Denne episoden var innholdsrik på flere måter. Åse viser omsorg og respekt for *begge barna* i denne situasjonen. Hun reagerer kjapt på det som skjer, klapper og trøster og tar Kari inntil seg, og Kari tar imot trøsten. Trøst skal skje her og nå (Foss 2009), og den voksne svarer her på omsorgsbehovet hos barnet. Hun tar dem så begge vekk fra avdelingen for en samtale om det som har skjedd. Det å korrigere i et annet rom virker også dempende ved at andre barn ikke involveres. Jeg ser ingen form for kjefting. Åse lytter, prater/ ”preiker” og klarer å få Erik til å foreslå løsninger for å gjenopprette situasjonen. Jeg opplevde at Erik var en gutt som kunne si unnskyld og bli lei seg for det dumme som skjedde, men han trengte hjelp til å se sammenhenger og løsninger. (Hva som gjør at Erik gjør dette mot Kari er ukjent for meg. Jeg får et inntrykk av at Erik prøver å få innpass hos Kari, men mislykkes). Her kom han opp med en forsoningshandling som gledet Åse veldig. Han gjør seg skikkelig flid med tegningen og lager en veldig fin tegning til Kari. Gjennom samtalen og den konkrete ”gjøre godt igjen” handlingen legges grunnlaget for empati og ansvar. Empati og sosiale ferdigheter ellers trenger barna å lære (Jf. kap.3.4). Episoden er ikke avsluttet, den har et etterspill:

Oppmuntring til toleranse og forsoning

Del 2: Erik(5.6) går mot Kari(6) med den fine tegningen sin som han har laget til Kari etter han tegnet på pysjen hennes. Kari sier noe som er ikke hørbart for meg og ser ned. Erik går så vekk derfra med arket i hendene fremdeles. Han ser litt trist ut og går rett ut i garderoben. Der treffer han Åse. Hun lytter til ham mens han snakker og forteller at ”Kari (6) ville ikke ha den”. Kari er opptatt med et spill da de kommer inn til henne. Åse bøyer seg ned og sier: ”Kari, nå har Erik prøvd å lage noe for å prøve å gjøre deg litt glad igjen. Vil du ha denne som han har laget til deg?” ”Nei, jeg har tegninger selv”. Åse svarer med samme roen: ”Ja, Kari, det har du. Men ser du at Erik

blir lei seg for at du ikke vil ha den?” Kari ser nesten ikke opp, men svarer: ”Da har vi begge blitt lei oss”. Åse sier: ”Erik vil gjerne gi deg denne for at det skal bli bedre for deg igjen. Nå er jo også tusjen vasket vekk, og du har det bra igjen nå, sant? Kan du ta imot tegningen, så blir det bedre også for Erik?” Kari tenker litt, ser opp på Erik og sier: ”Du skrev jo bare E på tegningen.” –Åse sier vendt mot Kari: ”Skal Åse hjelpe så kan Erik skrive ”til Kari” på tegningen?” ”Ja,” sier Kari, og Erik tørker tårene og setter seg bort for å skrive det på. Åse viser ham, han skriver og legger stille tegningen i hyllen hennes etterpå.

Her skjer det noe viktig i relasjonen med tanke på formidling av verdier som tilgivelse, toleranse og nestekjærlighet. Kari får lære forsoning, at hun kan tilgi og hjelpe ham som har gjort det dumme ved å ta imot og ikke være hardhjertet. Det er det ikke alltid at vi ser så mye til. Å si et unnskyld skal ofte være nok eller det viktigste, men *det å få gjøre noe for andre* i en slik situasjon kan være minst like viktig for den det gjelder. Her læres det å gjenopprette relasjonen og vise empati. Åse lytter og følger barnas innspill og må på banen også for å tine Karis hjerte opp etter det vonde hun opplevde. Det handler om sosiale ferdigheter som trengs i et demokratisk samfunn (Jf. kap.3.4). Her ser jeg både anerkjennelse og tydelighet i den voksnes væremåte. Åse sin reaksjonsmåte er samtalen som verktøy, og det rekker. Hun har fokus på at det skal læres empati og ta ansvar, og hun inkluderer begge barna i dette. Hun viser forståelse for både Erik og Kari i situasjonen. Hun jobber for å forhindre krenkelse i gruppen (Jf. kap.3.3.6) og anerkjenner begge barna. Det denne voksne gjør ved barnets grenseoverskridende atferd er beundringsverdig. Den neste observasjonen er fra et videoklipp som viser at flere voksne har en slik tilnærming til barna:

Observasjon nr. 5.1.2.7: Om å se barn som subjekt og hjelpe dem til å se hverandre

Det er varm mat og Bente er ved sidebordet og henter mer mat til et barn. En stemme sier ”Eg vil ikkje ha grønnsaker!” Rolig svar fra den voksne: ”Du spiser det du liker, sant? Skal du ha rosa eller hvit potetmos?” Erik (5.6) flytter seg helt inntil Kari (6) og blåser rett inn i fjeset hennes. Det liker ikke Kari (6) som reagerer med å skrike ut: ””Slutt Erik!” Han fortsetter å blåse mot henne. Da blir Kari lei seg og smågråter litt. Bente ser det og griper inn fra sidebordet, først med en kommentar i klar stemme: ”Hører du hva Kari sier, Erik?” Tilbake igjen gir hun fra seg maten, trøster Kari ved å legge armen rundt henne, og sier med rolig stemme til Erik: ”Nå går det lengre tid før du får din neste porsjon for nå må eg trøste Kari. Korfor må eg det?” Hun ser på Erik

som ser på henne tilbake og svarer høyt og tydelig: ”Fordi eg blåste på hun...” - ”Ja, hun ble lei seg. Kan du trøste henne?” Erik kommer bort: ”Ka skal eg gjøre då?” spør han inderlig og ser på Bente. Hun sier: ”Hold rundt henne og stryke henne på kinnet.”- ”Ja!” sier Erik. Bente spør: ”Kan eg hente mat til Kari imens då?” Ja.” Erik sier unnskyld, klapper på Kari litt og spør henne: ”Går det bra?” Han setter seg så tilbake på plass. Kari ser ut til å ha det bra igjen.

Først ser jeg at måltidet er preget av barns medvirkning fordi barna selv får velge hva de vil ha av mat. Selvavgrensing (Bae 1996, s.158-161), ingen tvinges til å spise noe de ikke vil ha. De voksne serverer mat til hvert barn fra et sidebord. Bente løser situasjonen som oppstår veldig smidig, og hun ivaretar begge barnas behov godt. Videoklippet har jeg sett flere ganger og studert den rolige og veiledende holdningen Bente har i møte med Eriks handlinger. Det var også fint å se Eriks atferd når han vil gjøre godt igjen med Kari. Han skjønner at Kari er lei seg og vil gjerne hjelpe til. Han spør: ”Ka skal eg gjøre då?” med en *inderlig* stemme som viser at han vil ha hjelp til å gjøre det rette, og han får veiledning. Han får igjen vist hvilken skjønn gutt han er, bak litt tøys og tull. Den muligheten skaper Bente ved sin væremåte. Hun ser hele gutten og hjelper ham å se seg selv og sitt potensial. Det er en stressende situasjon for Bente, da flere barn vil ha mer mat etterpå og maser om det samtidig. Likevel er hun en tålmodig og god rollemodell for barna, og hun ivaretar både Kari og Erik i denne situasjonen. Den voksne kjefter ikke i forhold til Eriks grenseoverskridende atferd, men tar ham med i prosessen med å gjøre det godt igjen (Jf. kap.3.4). Erik får ta ansvar og lære empati ved å trøste Kari. Han må vente litt på ny matservering på grunn av det som skjedde, men da legges det fram som naturlig i situasjonen og ikke som straff fra en sint voksen. Det handler slik jeg ser det om å få være et subjekt og om anerkjennelse i et verdifelleskap (Jf. kap.3.3.6).

Observasjon nr. 5.1.2.8: En spørrende og ikke-dømmende holdning

Erik (5.6) henter boksene Åse brukte under samlingen (som Åse hadde sagt var litt rotete og som stod igjen opp i hyllen). Han starter med å sortere i boksene og sitter helt i ro med seg selv. Åse kommer inn og ser ham sitte der med alt innholdet i samlingsstundboksene rundt seg. Hun har en rolig stemme da hun spør: ”Hva gjør du Erik?” Erik ser opp på henne og svarer: ”Rydder for deg!” Åse smiler mot ham og sier: ”Å, det kan du faktisk få lov til. Det er bra, Erik! Da må du ha en boks til for å få det rett.” Hun viser hvordan det skal være og Erik fortsetter med ro og konsentrasjon.

Han leverer til slutt boksene stolt til Åse etterpå. ”Takk for hjelpen, Erik!” sier Åse, hun klapper ham lett på skulderen og smiler.

Her viser den voksne barnet tillit gjennom en undrende og ikke-dømmende holdning (Jf.kap.3.3.4). Åse kunne valgt å kjeftte først og spørre siden. Hun velger heller å starte med et spørsmål som jeg har hørt mye i denne barnehagen: ”Hva gjør du (navn)?” Da får hun jo vite at gutten ikke er ute etter å bryte grenser, men faktisk vil hjelpe henne. Han bryr seg om henne og vil faktisk hjelpe til. Hun hadde sagt i samlingen at det var rot i eskene (det hørte jeg tidligere på dagen) og han er lydhør overfor Åse. Jeg ser også at de har en tett relasjon, at Åse er viktig for Erik. Gjennom denne episoden fikk jeg se hvor viktig det er med undring. Hva om Åse hadde slått ned på atferden uten å finne ut hva som var barnets intensjon? Da ville opplevelsen blitt helt annerledes for begge parter. Han ”rotet” jo med materiale som var såkalte ”voksenting”, og en del voksne ville kunne blitt irritert i en slik situasjon. Da ville barnet kunne følt seg misforstått, og gjerne ikke fått anledning til å komme til orde en gang.

Observasjon nr. 5.1.2.9: Å være nær og gi av seg selv

Thomas sitter ved bordet med barna mens de venter på at sistemann skal komme og førskolegruppen kan begynne. Han holder samtalen i gang ved å snakke om en gang han skadet hånden sin. Han følger innspill fra barna og skifter tema etter det...

Vidar (5.8) kommer og den voksne Nina ser at han kommer inn med bøff på seg inne. Hun sier: ”Jeg vil at du skal legge bøffen ut i hyllen”. Vidar går ut og gjør det, og kommer inn igjen med skytefinger og sikter mot de andre ved bordet. Han er litt morsk i blikket nå. Thomas ser på ham og smiler. ”Hei! Skulle du gi meg den klemmen eller?” Vidar (5.8) surrer litt rundt på gulvet og så gir han Thomas en klem som blir besvart. Vidar setter seg. Thomas og barna snakker nå om opplevelsene de hadde i går da de var på utflukt: ”Opp med hånden de som hadde det gøy i går?” sier Thomas. Alle hender går opp, og Thomas har begge hender i været: ”Eg holdt to hender oppe fordi eg likte det så veldig godt” sier Thomas og smiler. Barna er blide og prater nå i vei om minnene fra i går.

Thomas er tydelig tilstede med barna, og det er viktig del av voksnes væremåte (Jf. kap.3.3.4) Thomas ser barnet bak atferden og snur situasjoner til det beste, med sin positive væremåte og nære relasjoner til barna. Han klarer å gjøre ventetid positiv ved å se barna og gripe anledningen til å være nær og ekte i situasjonen. Thomas deler gjerne fra egne opplevelser og

inkluderer barna i dette. Han er ikke redd for fysisk nærhet og oppfordrer Vidar her til å gi en klem. Dermed glemmer gutten den rollen han nettopp hadde (morsk) og går inn i en annen modus. Thomas har en direkte, ekte og naturlig stil i møte med barna og er dyktig på å bruke humor og glede i relasjoner med barn (Jf. kap.3.4).

5.1.3. Anerkjennende humor og lekenhet

Da jeg jaktet på å se barn som subjekter og at den voksne trådte fram som et subjekt, så jeg i flere observasjoner virkningen av den lekende holdning og humor (Jf. kap.3.4). Det var jevnt over en veldig god tone mellom de ansatte i barnehagen, og jeg så en lun humor som også var synlig i relasjonene mellom voksne og barn. En positiv kommentar var noe alle ble møtt med fra de kom om morgenen, de ble *sett* og godt tatt imot. For eksempel tok gjerne Trine imot barn i garderoben med et lite rim: ”Hei Helen (4,5), du som er så pen!” Det framkalte et smil. Både på liten og stor avdeling var det glede og humor og voksne som deltok i lek med barna eller bidro til leken. Voksne improviserte ved at de fanget opp barnas innspill og spilte videre på dem. De observasjonene der jeg fikk samlet inn der den lekende voksne eller den humoristiske voksne viser at han/hun vil barnets beste, har jeg samlet her:

Observasjon nr. 5.1.3.1: Humor skaper lekende og smidige overgangssituasjoner

En temasamling (om kroppen) er akkurat ferdig. ”Nå skal vi se!” sier Thomas og åpner døren til avdelingen. ”Er det klart til mat? Ok. Er det noen som vet hva en ”high five” er for noe?” – ”Ja!” roper barna. Thomas venter til det er rolig: ”I dag kan vi ta en ”high five” med føttene i stedet for, i det vi går inn til bordene for å spise!” En og en løfter foten og setter sin fot mot Thomas sin fot, i det de går inn. Latter og gode smil mellom barn og voksen.

En lekende holdning virker inkluderende på barna og viser dem at de voksne bryr seg om dem. Denne dagen hadde barna satt mye i ro og trengte en ”frigjørende” aktivitet. Da improviserer Thomas og gjør noe nytt. De hadde hatt tema om hendene og lærte noe lignende av ham da. I dag var det føttene som var tema, og han følger opp (Jf.kap.3.5). Også i samlingen hadde han latt barna fått leke klatrelek (turne) på ham for å vise hva føttene kan brukes til. Jeg opplevde denne lekenheten som noe som lettet stemningen og løftet hverdagen opp et hakk. Det ble mer spennende for barna. Ved at barna får være aktive i disse situasjonene og ikke bare sitte stille og vente, har de voksne fokus på barn som subjekt og rett til medvirkning (Jf. kap.3.3). De voksne lar barna få være i aktivitet lengst mulig før måltidet eller samlingen. Det å tøyse litt med de voksne er med å skape gode opplevelser i barnehagen.

Observasjon nr. 5.1.3.2: Lek som improvisasjonskunst - "Thomas vil ha frokost"

Det er morgen. Gunnar (5.8) går bort til Thomas og ser ut til å ville sette seg på fanget hans. Thomas tar i mot ham i armene og sier: "Eg har en dårlig nyhet og en god nyhet. Vil dokkar høre?" – "Ja!" Barna i rommet ser på Thomas med tydelig forventning. – "Den dårlige nyheten er at eg *ikke* har spist frokost i dag, og den gode er at eg nettopp har funnet meg en..." Han løfter gutten opp i været, Gunnar(5.8) som ler og flere barn rundt ler sammen med dem. Thomas går mot mikrobølgeovnen (Han later som han skal legge Gunnar inn der) og alle ler. Thomas slipper Gunnar ned igjen straks etter.

Det er noe ved denne "skøyergutten" Thomas, de kjappe kommentarene som fanger barna og som på tross av ordene han sier ("spise" en gutt til frokost) forteller dem at han vil dem vel. Thomas kan kunsten å leke, selv om han er voksen. Han leser kroppsspråk hos barna og deres verbale innspill tolkes, og så improviserer han videre. Den lekende og humoristiske voksne har en spesiell tiltrekningskraft på barna. Det virker som at hans utstråling får barna til å lyse opp. De blir sett av ham og han både gir og ser ut til å få mye selv i relasjonen (Jf. kap.3.4). Barna er hengivne og de viser det i sine åpne og glade blikk i hans nærhet. De søker mot Thomas i alle situasjoner. De tullede "straffene" han lager til (spise dem) når barna "bestiller oppmerksomhet" skaper mye humor i situasjonen. Noe er spesielt spennende: Thomas gjør ikke alt "etter boken." Han våger å være seg selv, naturlig og autentisk. Jeg opplever at han klarer å vise barna at han trives sammen med dem og barna har tillit til at han vil dem vel. Barna koser seg med dramatiseringen hans, i skrekkblandet fryd.

Observasjon nr. 5.1.3.3: Humor åpner porter - Den artige kelneren

Smørelunsj: Barna smører maten selv. Thomas prater litt med Anders (6) ved bordet, som ikke vil forsyne seg. Thomas er da plutselig en meget dannet kelner. Han vandrer litt rundt med brødkurven og et kjøkkenhåndkle over armen og prater svært høflig til barna (bokmål): "Kan jeg tilby en skive? Vær så god, en skive dyppet i blod!" Anders som "trakk seg vekk fra maten" tidligere ler og smiler mot Thomas. Han tar imot en skive. Så er det tomt for brød på det ene bordet og Nina sier med et smil: "Da skal jeg gå på butikken å kjøpe brød." Hun går bort og henter mer brød ved sidebordet. Barna ved bordet flirer litt: "Sant det er en butikk?" sier de. Thomas tar tak i melkekartongen og holder den som en flaske vin. "Kan jeg

tilby dere denne årgangen her? Den stammer mest sannsynlig fra en ku!” Barna og de voksne ler. Han skjenker til alle som vil ha. En gutt Jonas (4.6) sier: ” Eg vil tømme sjøl!” og det får han.

Her har både Nina og Thomas en lekende stil. Det skaper god stemning. Den humoristiske og lekende holdningen får innadvendte barn til å åpne seg. Thomas letter stemningen med sin lekne og gode humor og får her Anders (6) til å ta imot en skive likevel. Gjennom sin væremåte får Thomas barn som ikke vil smake til å prøve å smake litt. Humor og lekenhet er et særtrekk ved væremåten i tillegg til evnen til å vise oppmerksomhet (Jf. kap.3.3.1). Han følger innspill og innfall som han får. Han er ekte og våger å være seg selv. Barna er påvirkelige for denne mannens innfall. Her henvender han seg også til de voksne med humoren sin.

Observasjon nr. 5.1.3.4: Humor snur opp ned på ting

Ivar (3.10) og Ola (2.9) skal på butikken med Inger og strever litt med påkledningen. Trine lager handleliste til dagens fest med smilefjes på ”for det må vi ha,” sier hun og viser Ola (2.9) handlelappen med smilefjes.”Vi må ha et smilefjes så vi husker å smile”... smiler Trine og legger til: ”Nå må dokkar ikkje kjøpe sjokolademus i stedet for da. Dokkar må passe på at *ikke* Inger kjøper sjokolademus i stedet for rundstykker!” Guttene gliser av tøysingen hennes. Inger sier: ”Jeg vil kjøpe sjokolade i morgen heller, for da er det lørdag.” Trine sier: ”Kanskje Inger sier at ”de hadde ikke rundstykker på butikken, så vi måtte til byen. Og så går dere og kjøper pizza eller noe i byen i stedet for. Det må ikke skje altså, det er her vi skal ha fest, så pass på henne, gutter!” Sier hun og smiler mot barna, som smiler tilbake.

I denne observasjonen gir Trine barna litt ansvar om ”å passe på den voksne” så hun ikke gjør noe rampete. Den voksne tar barnerolle (Jf. kap.3.4). Ut ifra guttenes ansikter skjønnte jeg at de oppfattet at det var tøys. En lekende holdning åpner opp og er en vei til hjertet, og det er ikke mye som skal til for å snu en situasjon. Trine kan være direkte i sin kommunikasjon, gjennom at hun deler av tankene sine med barna, og er samtidig nær og kjærlig i møte med barna.

Humoren skaper en god atmosfære og en raushet mellom voksne og barn.

Observasjon nr. 5.1.3.5: Humor hjelper oss å se andre som subjekter

Ryddingen er i gang og det er rolige stemmer og glade stemmer, også humor å høre flere steder i ryddetiden. Inger har fått to barn rundt beina og hun tuller med at hun

”har fått så rare sko i dag”. Hun går bortover og de to guttene som henger i bena hennes fryder seg og ler godt. Barna slipper etter litt tid taket, og dernest ryddes det videre.

Inger tok her en liten pause i det oppsatte programmet (ryddingen), og ivaretok kontakten og relasjonen til barna gjennom sin væremåte. Ryddingen fortsatte like etterpå, og uten at barna ble avvist med at ”det er ryddetid”. Guttene grep anledningen til litt lek underveis. Vi rydder mange ganger om dagen i barnehagen, og vi har ikke noe valg. Jeg kan likevel skjønne at det kan bli litt mye for barna av og til. Vi kan med fordel prøve å gjøre ryddingen festlig innimellom. Det å gripe anledningen til å se barn er viktig, også midt i ryddingen. I løpet av en dag skal alle barn ha opplevd seg sett av de voksne, så da må vi gripe små anledninger når de byr seg og våge å være fleksible. Noen regler må til, men romslighet er fornuftig (Jf. kap.3.2.3). Det kan se ut til at når voksne klarer å *leve med barn som subjekter*, så forsvinner noen ganger en del problemer som vi ellers henger oss opp i. Humoren har en meget viktig funksjon i et romslig samspillsmønster.

Observasjon nr. 5.1.3.6: Lekende holdning skaper smidighet

Håvard(3.9) og Sindre (3.3) er nå i garderoben for å kle på seg. Vibeke er der alene med flere barn. Guttene løper inn på avdelingen igjen, og jeg hører at Vibeke ber Mette (på avdelingen) om å ta imot de som stikker av fra garderoben. Mette stopper dem ved å leke at hun løper litt etter dem og kapper med dem. ”Eg kom først” sier hun, tar dem begge i hendene og får på den måten barna med seg ut i garderoben igjen. God stemning, og påkledningen fortsetter.

Her er det Mette som gir barna positiv oppmerksomhet gjennom sin lekende holdning. Barn trenger leken i livet sitt, og det trenger vi voksne også, men ikke alle av oss husker det. Det å leke er noe barna behersker og de fryder seg når de voksne er lekne. Mette bruker ”kappeleken” for å få barna med seg dit de skal, og med stort hell. Barna smilte av dette og påkledningen gikk greit videre. Den lekende holdningen til Mette i denne situasjonen skapte en smidighet som gjorde at det ikke ble et problem at de stakk av i fra garderoben. Situasjonen falt på plass uten noen form for mas eller kjefting. Humor kan være løsningsorientering på sitt beste.

Observasjon nr. 5.1.3.7: Humor snur situasjonen til noe positivt

Thomas ligger på gulvet. Så kommer Gunnar(5.8) og en annen gutt. De går rett mot Thomas, og de klatrer på ham. Han retter ut beina og løfter en om gangen opp med beina. Gunnar(5.8) går bort og leter etter noe i hyllen mens den andre gutten henger i beina til P. ”Kor er det? Vi har lagd nokke med de skru-tingene og nå er det vekk. Så har nokken ødelagt han?!” Sier han ut i luften, sterkere stemme, litt småirritert i fjeset. Thomas reiser seg opp og tar Gunnar opp på ryggen sin, og Gunnar ler og sier høyt der oppe: ”Eg bæsjet på deg i går” (med forventning og latter i stemmen). Thomas er med på leken og svarer: ”Å, det var det eg luktet altså. Eg syntes at eg luktet litt rart i går, altså. Då får eg ta igjen for det då...” sier han og går mot mikrobølgeovnen. Gunnar ler høyt før de har kommet bort dit og spør: ”Skal du ta meg i ovnen din då?” Sier han og ser med store, glade øyne ned på Thomas. ”Ja!” sier han og later som han putter ham inn i ovnen. Gunnar (5.8) flirer høyt og Thomas setter ham på gulvet igjen. Smil og glede. Det er smittende. Flere barn smiler for seg selv mens dette skjer.

Thomas er i barnas arena. Humoren virker som et slags signal til barna om at ”jeg er her hos dere”. Guttene ser det og oppsøker ham med en gang. Han responderer med en aktivitet som de liker, ”fangelek”, fysisk nærhet og litt herjing. Typiske gutteaktiviteter som det ofte blir lite av i et kvinnemiljø som barnehagen. Når Gunnar blir irritert over at en leke er forsvunnet/ødelagt, er Thomas der og fanger ham opp ved å improvisere igjen. Han avvikler hele irritasjonen hos Gunnar før den har satt seg. Gunnars ansikt lyser opp, han er så klar for ablegøyer og henger seg på med sin barnehumor. Thomas takler slik humor uten problemer og følger opp ved å tøyse videre. Bæsjing er ikke tabu, det er helt greit, og hører til i barnehumoren. Akkurat som vi voksne har mye rart som hører til i voksenhumoren. Thomas ser ut til å ha respekt for at humor er humor. Han fortsetter å leke med Gunnar og nærmer seg kjøkkenbenken. Selv om dette med ”koking” av barn i leken har skjedd før, blir barna aldri lei. De elsker gjentakelsen. Thomas tøyser gjerne om straff (”da må eg ta igjen for det da!”). Det å få straff er noe negativt, men det å få tøyse med det på denne måten virker befriende og ufarliggjør kanskje noe for barna. Thomas har en egen evne til å forstå og få kontakt med barna. Han skjønner noe av hvorfor gutten sier det han gjør, og han følger det opp. Oppmerksomhet og litt humor løser opp problemer, i følge Van Manen (1993). Det at prosjektet til Gunnar var blitt ødelagt ble mindre viktig, takket være Thomas sin humor. Barnet gir uttrykk for at de opplever seg sett av den voksne i slike situasjoner, og jeg tenker at dette er anerkjennelse på sitt beste.

5.2. Å være et tydelig voksen subjekt i møte med barn

Tydelighet står alltid i forhold til *noe*, det være seg egne verdier / grenser, sosiale regler eller alminnelige saksmessige forhold. Jeg ønsket å se hvordan de voksne i barnehagen trådte fram som et subjekt i relasjonen til barnet, med verdier og normer. Den voksne må ta det ansvaret som ligger i den asymmetriske relasjonen, og det må være samsvar mellom voksen væremåte og de verdier den voksne skal formidle. I dialogen, gjennom verbal og nonverbal kommunikasjon, argumentasjon/ forhandling og stemmebruk vises denne tydeligheten. Hvordan trer de voksne fram som subjekt i møte med barnet som subjekt? Hva skjer når barnets atferd er grenseoverskridende?

I barnehagen var det den rause og glade stilen menneskene imellom som dominerte. Hele tiden var det en stor grad av utvekslingstone i bruk. Barna ble lyttet til, og de delte tillitsfullt sine tanker. Jeg så en dyp respekt overfor barnas tanker og følelser fra de voksne, og en synlig anerkjennende væremåte. Jeg oppdaget at det vi kaller ”Preiking” var framtrødende i de voksnes væremåte (Jf. kap.3.4).

5.2.1. Å være et tydelig voksen subjekt på småbarnsavdeling

Jeg har valgt ut noen observasjoner der jeg ser at de voksne trer fram som et tydelig subjekt i møte med barna på småbarnsavdelingene. I disse observasjonene går tydeligheten mer på mer saksmessige forhold. I den første episoden er Roselind alene på avdeling med tre barn, de andre er på tur.

Observasjon nr. 5.2.1.1: Tydelighet i forhold til en sak

”Når vi skal male vil vi ikke ha maling på genseren. Da må vi ha forkle på, Jan.” ”Ja, forkle på...” gjentar Jan (2.3) to ganger og smiler. Lene (1.7) prater: ”Også Lydia sin forkle.” ”Ja, det må Lydia få på også”. sier Roselind og tar forkle på Lydia (1.8). Roselind sier samtidig høyt fargenavn. ”Vil dere male med hendene? Eller med pensel?” Viser med hendene, barna svarer ikke direkte, og Roselind sier selv ”Jeg finner frem pensler, så ser vi hva dere vil.” Jan (2.3) sier han ”lager togbanen”. Roselind smiler mot ham med glade øyne. ”Ja, det kan eg faktisk se, Jan.” Snur seg og smiler mot Lydia (1.8): ” Skal du prøve å male litt Lydia, prøve litt?” Penselen i været. Lydia bare ser rundt seg. ”Prøve Lydia?” Roselind viser. Legger pensel inn i hånden til Lydia. Lene (1.7) smaker forsiktig på penselen litt. Roselind ser det og sier: ”Vi må ikke ta maling i munnen, Lene! Da får vi ondt i magen.” Lene maler videre. En liten stund er det helt stille, alle er opptatt av malingen. Lene tar penselen på leppen igjen.

Roselind gjentar budskapet, og tar penselen til Lene varsomt ned på arket. Sier: ”Vil du ha litt gullfarge, Lene?” Roselind ordner maling og deler ut nytt til alle. Lene tar igjen penselen til munnen. Roselind ser på henne og sier med mild stemme: ”Ikke maling i munnen, Lene!” Roselind ser på alle tre: ”Er dere tørst kanskje?” Roselind reiser seg og finner kopp med drikke (vann) til barna rundt bordet, som så drikker. Lydia (1.8) ser på hendene sine og ser på Roselind som smiler mot henne og sier: ”Har du maling på hendene dine, Lydia? Det gjør ikke noe. Det går bra! Vi kan vaske det etterpå.”

”Vi må ikke spise på maling, da får vi ondt i magen” sier Roselind forklarende. Deretter gjentar hun ”Ikke maling i munnen” hver gang det inntreffer, som en påminnelse. Roselind forklarer sammenhenger og viser til saksmessige forhold når hun uttrykker tydelighet. Forklaring av sammenhenger står sentralt. Det fremgår helt klart at den voksne i relasjonen med disse minste barna skjønner at gjentakelse er ingen grunn til irritasjon. Oppdragelse er en prosess og det er naturlig å si ting om og om igjen, som tidligere nevnt (Jf. kap.3.2). Repetisjon trengs også fordi den voksne setter ord på verden for barna og hjelper dem å lære språk. Jeg kan se at barna er glad i Roselind og trives sammen med henne gjennom dagen. Empatien hos den voksne er synlig i hennes væremåte, og hun gir omtenksomhet og oppmerksomhet til barna. Også i den neste lille observasjonen ser vi dette. Da gjelder det Susanne på den andre småbarnsavdelingen:

Observasjon nr. 5.2.1.2: Vise ved å gjøre

Liv (1.8) kommer springende inn på avdelingen med vognen sin. Hun løper i ring. Susanne ser dette og sier med rolig og samtidig godt hørbar stemme: ”Liv(1.8), Ikke løpe med vognen sånn”. Liv løper litt til. Susanne gjentar ordene, så viser hun med egen kropp og i takt sier hun glad ”Gå, gå...” ved siden av Liv (lek?). Liv smiler og ler.

Her synes jeg det kommer klart fram at den voksne ser at ”barn er barn.” Barn opplever mye korrigerende av atferd i løpet av en dag. Det behøver ikke være noe problem så lenge de voksne har en slik tilnærming til situasjonen som Susanne har. Stemningen og kulturen er preget av raushet, og den voksne er velvillig hjelpende. Hun er opptatt av å minne jenta på hva som er lurt, og hjelper henne til å se sammenhenger. Når Susanne så tar dukkevognen og vandrer ved siden av barnet for å vise hva hun mener mens hun sier: ”Gå, gå...” og de går litt i takt, smiler barnet opp og ler. Det kan virke som at hun oppfatter Susanne som humoristisk og lekende? Jeg opplever i alle fall barnets glede som et tegn på at Susanne når fram til barnet med

budskapet: ”*jeg vil deg vel!*” Jeg reflekterer også over at ved en sint voksenstemme og et strengt blikk ville de samme ordene i situasjonen blitt *helt* annerledes mottatt hos barnet.

Observasjon nr. 5.2.1.3: Tydelighet i forhold til voksnes arbeidssituasjon

Mariell sitter på gulvet og tegner strek på et stort ark rundt et barn (tegne kroppen) på gulvet. Susanne sitter ved et annet bord og leker duplo med noen barn. Simon(1,10) er på gulvet og setter seg opp på arket gjentatte ganger. Mariell er konsentrert, opptatt med å få det til på tross av forstyrrelsen og sier med vanlig stemme først: ”Gå vekk, Simon. Du må gå litt vekk, Simon, ellers får jeg det ikke til å tegne.” Simon fortsetter å sette seg på arket. Mariell sier litt oppgitt: ”Å, altså”. Jeg ser at hun er litt frustrert over Simon som setter seg på arket og vanskeliggjør oppgaven hennes. Hun prøver varsomt å skyve ham bort fra arket med ene hånden, mens hun holder fast på arket og barnet som ligger på det. Susanne ser det som skjer og kommer raskt til unnsetning. Hun sier med en glad latter: ”*Får jeg ikke oppmerksomhet skal jeg gjøre det jeg kan for å få det!*” Hun løfter Simon opp med et smil, og bærer ham med seg inntil bordet. Simon smiler mot Susanne.

Det trengs nok voksendekning i barnehagen hvis barnehagen skal makte å jobbe med læring i ulike prosjekter (Jf. læringsfokuset nevnt i kap.3.1). Den voksne er opptatt av ”kroppen – prosjektet,” og da må disse tegningene bli ferdige. Simon legger seg oppå arket og vanskeliggjør hennes arbeid, og hun viser at hun blir litt oppgitt. Det nytter ikke å si noe til Simon i denne situasjonen, ser det ut til, så hun prøver da å skyve ham varsomt bort fra arket, noe som heller ikke var enkelt. Susanne ser dem begge to og griper inn, og hun setter ord på det hun ser. Simon trenger litt kos nå, litt nærhet og varme og det får han av Susanne. Både den voksne og barnet får det som trengs. På denne måten gjør de voksne hverandre gode.

5.2.2. Å være et tydelig voksen subjekt på 3-6 års avdeling

De neste observasjonene er hentet fra avdeling 3-6 år. Jeg hadde flest observasjonsdager på stor avdeling og fant flest observasjoner av de voksnes tydelighet i mine observasjoner derfra. Her fikk jeg også studere de voksnes væremåte ved utfordringer i den pedagogiske relasjonen, i betydningen barns grenseoverskridende atferd. Selv om det også er grenseoverskridende atferd blant småbarna, så observerte jeg lite av det mens jeg var i barnehagen. Ut fra mitt fokus var jeg selvsagt fokusert også på det verbale som foregikk i relasjonene, og på disse ”store” avdelingene var barna mer verbale og barnas egenvilje kom tydeligere fram. Noe i den

voksnes væremåte fikk fram en større tydelighet enn andre faktorer, og jeg så spesielt etter jeg-budskapet og hvordan jeg opplevde at det virket i relasjonen.

Observasjon 5.2.2.1: Tydelighet i forhold til verdisyn - ”Preiking”

Da jeg kom inn på avdelingen, satt en gruppe av de eldste barna på avdelingen rundt et bord. Ansiktet til Birgit var preget av alvor, så jeg skjønnte fort at noe var skjedd. Jeg så at Fredrik (5.4) var litt tårevåt i ansiktet. Birgit snudde seg og sa til meg: ”Eg fant Fredrik gråtende på det ene rommet. Han var blitt utestengt, så nå har vi et lite barnemøte om episoden”. Birgit vendte seg så igjen til barna med alvorlig stemme, mens hun lot blikket gli på alle rundt bordet: ”Nå har vi hørt hva som har skjedd og eg vil bare si en ting. Dette *kaller eg mobbing, og det vil eg ikkje ha noe av.*” Birgit forklarte så hva hun mente om mobbing og ”det å utestenge andre” og viste til eksempler i hverdagen som barna kunne identifisere seg med. ”Hva ville du ha sagt hvis ...?” Barna svarte og de trakk fram opplevelser de hadde hatt selv. De som hadde ”utestengt Fredrik” tok også del i dette. Barn og voksne lyttet til hverandre. Birgit og barna støttet gjennom dette møtet Fredrik (5.4), som nå så gladere ut i ansiktet. Birgit hadde satt bolledeig, og de skulle kose seg med det seinere på dagen. Da sier noen at ”Vi vil ha bolle med hjem til”, og nevner navn på søsken. Birgit smiler igjen og sier: ”Tror dokkar at eg har laget *så* stor deig? Vi har nok ikkje nok deig til at alle får med boller hjem.” Hun legger til med nikkende hode: ” *Det var en fin tanke, dog! Det var det. Å tenke på andre er alltid bra!*”

Birgit grep flere ganger inn med sin tydelighet i denne sekvensen. Hun tok opp et problem som hadde skjedd i denne barnegruppen mens hun var alene med de eldste barna på avdelingen. Med ”kjefting” er det vanlig at den voksne bruker ”voldsomme og nedsettende ord” (Sigsgaard 2003, s. 65). Her trådte Birgit fram som en bestemt omsorgsperson med meninger og verdier som hun ville formidle til barna, og hun lyttet deretter til dem og åpnet opp for en samtale. Birgit anerkjenner her barns rettigheter og selvverd og den enkeltes plass i gruppefellesskapet (Jf.kap.3.3.6). De pratet om det som hadde skjedd, og barna var aktive og ordrike i dialogen. Dette forteller meg at barna verdsetter denne voksne som sier ifra når det trengs, og hun klarer det uten at det blir ”trakassering” av de barna det gjelder. Hun vil lære dem ansvar og empati gjennom denne samtalen, og det opplever jeg at hun klarer (Jf. kap.3.4). Hun er en voksen med en *anerkjennende og tydelig væremåte* i møte med barna som subjekter. Det innebærer å utvise en respekt for barna og hjelpe dem å respektere hverandre.

Birgit ser den enkelte, og den enkelte som del av et verdifellesskap. Det er anerkjennelse på flere nivå, i følge kap.3.3.6. Hun tar hensyn til barnas alder og modenhet og ser hendelsen i sammenheng med den situasjonen det skjer i. Gjennom å støtte og utfordre barna slik lærer barn å vise respekt for andre og se den enkeltes verdi i fellesskapet. Hun forebygger at krenkelse skal gjenta seg i gruppen. Gutten som var blitt utsatt for utestenging/mobbing (krenkelse) fikk støtte av fellesskapet, ikke bare av den voksne. Han så ut til å få det bedre i løpet av samtalen. Det kom fram et synlig verdisyn slik også Rammeplanen (2006) pålegger. I siste del av observasjonen uttrykker hun positiv støtte til barnas verdisyn, i det at de tenker på andre og vil dele med dem. Da har barna skjønnet noe. Jeg la også merke til at hun sa i fra på en personlig måte: *"mobbing, det vil eg ikkje ha noe av."* Det er et viktig funn ut fra at jeg-budskapet kan være et tydelighetsgrep.

Observasjon nr. 5.2.2.2: Å møte grenseoverskridelse med jeg-budskapet

Erik (5.6) løfter opp vannmuggen, reiser seg opp og går rundt bordet mens han spør barna med skøyerstemme: "Vil du ha vann i potetmosen din?" Bente (som har vært ved sidebordet og hentet varm mat) er tilbake igjen ved bordet raskt. "Nei, eg vil ikkje ha vann i potetmosen!" sier Bente med klar og alvorlig stemme. Hun gjentar det litt sterkere, men ikke så høyt at det tar all oppmerksomhet: "Det vil eg *ikkje!*" Hun tar så vannmuggen og setter den litt vekk fra Erik. Han setter seg og spiser igjen. Bente fortsetter å prate med barn rundt bordet. Barna spiser og småprater og virker lite forstyrret av hendelsen. Erik er også med i praten videre.

Bente er et tydelig subjekt og gir her tydelig beskjed om hva hun ikke vil akseptere. Hun bruker heller ikke navnet til Erik i korrigeringen, og atferden får ikke den negative oppmerksomheten det ville kunne fått i barnegruppen. Kanskje Erik var ute etter å få oppmerksomhet fra de andre barna? Eller var Erik ute etter å plage Bente? Det siste tror jeg ikke, og jeg fikk inntrykk av at Bente hadde forståelse for det, og *tålmodighet* til å inngå noe oppstuss av denne episoden. Hun kjefter ikke, trækker ikke på ham på noen måte, men kommer med et tydelig jeg-budskap (Jfr. kap.3.3.5). Hun måtte gripe inn, ikke bare med et verbalt budskap, men også i konkret handling og fjernet vannmuggen for å forhindre at atferden fortsatte. Erik fikk oppleve at måltidet og dialogen gikk videre, han ble ikke taus selv om atferden var blitt korrigert. Han virket som om han hadde det helt fint etterpå, og fikk ikke mer oppmerksomhet i episoden enn nødvendig. Bente brukte mye smidighet og jeg var imponert over roen og den verbale aktiviteten som var i rommet. Så kan det godt være at dette

var en situasjon der også humor kunne vært brukt for å ordne opp i situasjonen på en god måte. Kanskje Erik tok et spøkefullt initiativ og kunne trenge å bli møtt med humor tilbake? De voksne har en handlingstvang i situasjonen, etterpå er det lett å se andre muligheter.

Observasjon nr. 5.2.2.3: Tydelighet gjennom jeg-budskapet, øyekontakt og stemmebruk

Vibeke leder samlingen: ”Kem er her i dag?” Navneopprop. Hun kommer underveis med noen små kommentarer til ulike barn som: ”Å, du har fine sokker i dag” til Kari (6) som ser ned på sokkene og ser fornøyd ut. Da skjer det brått noe: En gutt spyttet på gulvet. Vibeke ser det straks, møter blikket hans og sier: ”*Eg vil ikkje* at du skal spytte på golvet!” (ingen navn). Med tydelig stemme, ikke krass, og hun bruker øyekontakt. Gutten slutter med spytingen straks.

Hos Vibeke ble beskjeden formidlet på en avdempet og samtidig tydelig måte, direkte mellom den voksne det gjaldt og barnet, og jeg opplevde at barnegruppen ellers ikke lot seg affisere av det som skjedde. Dette var en sak mellom ett barn og en voksen og ikke noe som ble blåst opp. Hva var det som skapte den opplevelsen når det skjedde i en samlingsstund? Jeg mener at det var flere faktorer som medvirket til at denne korrigeringen av atferd forstyrret så lite i fellesskapet. Det var helt klart det var en direkte øyekontakt mellom barnet det gjaldt og den voksne. I tillegg tolker jeg det slik jeg at jeg-budskapet og stemmebruken bidro til dette. Selve episoden var over på få sekunder. Situasjonen ble ikke blåst opp slik den kunne blitt hvis den voksne hadde inntatt en mer fordømmende holdning. Gjennom jeg-budskapet sier hun ifra at hun ikke vil ha spyting, og korrigerer på den måten atferden uten å trække på barnet (Jf. kap.3.3.5). Jeg tror nok at jeg-budskapet med fordel kunne inneholdt en kort saklig begrunnelse (selv om det var underforstått) slik at det ikke bare henviste til den voksnes vilje. Budskapet fungerte greit ut fra situasjonen ellers og midt i en samlingsstund blir det gjerne slik? Vibeke *var rask* med å stoppe handlingen, før det fikk utviklet seg (til å treffe andre barn eventuelt). Hun så det ikke an, men stoppet atferden kjapt, og hun klarte det uten kjefting.

Vibeke brukte ikke barnets navn ved denne korreksjonen. Noen barn har en atferd som krever mer korrigerende enn andre, og da kan fort navnet på barnet gå igjen i alle beskjeder. Jeg festet meg ikke ved navnet på denne gutten selv, og kanskje var det nettopp fordi Vibeke ikke sa det høyt? (Det var den første observasjonen jeg tok på denne avdelingen). Barna så ut til å kose seg i samlingen, uforstyrret av hendelsen, og korrigerende foregikk på en dempet måte. Stemmebruken hennes gjorde at oppmerksomheten mot uroen ble mindre også for barnegruppen ellers. Det at hun møtte blikket hans før hun gav beskjeden var også interessant.

Øyekontakt er viktig, også ved beskjeder. Barna leser vår sjel gjennom vårt blikk (van Manen 1993). Vibekes væremåte er slik jeg ser det dempende på utvikling av syndebukkrollen i gruppen. Det ser ut til å være toleranse og tydelighet hånd i hånd. Jeg har vist til i kapittel 3.3.5 de ”hosstående barna” opplevelse når noen blir kjeftet på i plenum. Disse barna slapp å oppleve slikt.

Observasjon nr. 5.2.2.4: Rydding og jeg-budskapet

Gunnar (5.8) har vært i rommet ved siden av og lekt. Nå setter han seg og tegner konsentrert ved bordet. Han sitter der noen minutter, så oppdager Nina ham og sier høyt: ”Gunnar, jeg vil at du skal rydde opp!” Han svarer ikke. Hun sender så inn andre som har vært der og lekt for å rydde, mens Gunnar tegner litt til. Torbjørn(4.9) leker nå med store klosser og sier til Nina som ber ham rydde: ”Jeg vil leke med klossene”. Nina sier da ”Etter at du har ryddet opp der inne, så skal du få gå og leke med klossene i garderoben igjen”. Torbjørn rydder da. (Nina forklarer meg i forbifarten at de skal ha møte snart og vil rydde litt opp før det). Så er Nina tilbake igjen hos Gunnar (5.8), som ligger over arket sitt og tegner ferdig. Ansiktet hans er litt alvorlig og konsentrert. Nina ser på ham, bøyer seg fram over bordet, klemmer ham lett og sier: ”Jeg passer på tegningen din mens du rydder opp. Så fort du har ryddet opp, så får du den!” Hun løfter så opp arket hans. Gunnar reiser seg da og går inn på rommet og rydder. Straks etter er Gunnar (5.8) tilbake igjen ved bordet. ”Gunnar, vær så god. Nå skal du få tegningen din tilbake. Veldig bra! Nå har du fortjent det, vet du.” Han tegner videre.

Nina var igangsetter og styrte barna i det som *må* gjøres, selv om det ikke er så kjekt å rydde. I møte med Torbjørn forklarte hun at han skal få fortsette å leke, men først måtte rydde opp der han hadde lekt tidligere. Torbjørn ryddet og lekte videre etterpå. I det andre tilfelle med Gunnar førte ikke jeg-budskapet til den responsen. Nina gjentok ikke da budskapet, men sa det på en annen måte. Hun viste her (som i tilfellet med Torbjørn) at hun forstod gutten sin situasjon gjennom at hun lovet å passe på tegningen hans mens han ryddet. Det fungerte. Barnehagen krever en viss struktur, og rydding må til. Som Nina sa til meg i forbifarten: ”Vi vil gjerne rydde opp det verste nå før vi skal ha avdelingsmøte, ellers vet de ikke hvem som har rotet og så bare flyter det. Og da vil ingen rydde, og ikke er det kjekt å leke heller i et slikt rot.” Intensjonen er å holde orden, til alles beste. Begge episodene (Torbjørn og Gunnar) kan vise oss at styring må til (Van Manen 1993, s. 55). Sammenlignet med en mer autoritær tilnærming (ren kommandostil) opplevde jeg dette som en tydelig voksen væremåte med en

respektfull kommunikasjon. Den voksne var tydelig i sin væremåte når hun formidlet budskapet. Hun fjernet tegnearket til Gunnar med en grei forklaring, i alle fall sett fra et voksent ståsted. Når jeg analyserer observasjonen gjennom dramatisering og setter meg i barnets sted, tenker jeg at det ikke er sikkert Gunnar opplevde det slik. Begge barna så ut som at ryddingen bare var noe de måtte godta. Det kan gjerne beskrives slik fra barns synspunkt: ”Jeg er fordypet i mitt eget prosjekt, og den voksne forstyrrer meg.” Den siste episoden med Gunnar kan beskrives som en smidig væremåte, eller vi kan se det som maktbruk fra den voksnes side, avhengig av innfallsvinkelen. Nina fjernet arket hans og sa han skulle få det tilbake etter at han hadde gjort det han skulle. På bakgrunn av Gunnars alder, modenhet og respons er jeg ganske trygg på at han så en sammenheng i det Nina sa og hans egen rolle i det. Det var nok medvirkende til at han rettet seg etter beskjeden. Hadde det derimot vært et barn som av en eller annen grunn ikke så en slik sammenheng, ville en slik håndtering kunne medført konflikt hvis barnet opplevde den voksne som slem når hun ”tok arket”. Nina holdt det hun lovet og var raskt tilbake med arket etterpå. Det at hun holdt løftet er viktig med hensyn til at hun er pålitelig og tydelig, en å stole på.

Observasjon nr. 5.2.2.5. Korrigerende av atferd under måltidet

Alice (3.8) har tatt leverpostei med pølse på (!) og så legger hun fiskepudding på toppen og setter tennene i smørbrødet sitt. Da sier Nina tvers over bordet og med høy stemme, mens hun ser rett på henne: ”Vet du hva jeg ser nå? Det er bare lov å ta maks to sorter pålegg på en skive. *Jeg kan skjønne* at du vil ha fiskepudding, men du *kunne* tatt det på en *skive*! Nå ble det tre sorter pålegg på en skive, og det er ikke lov!” Alice ser litt ned mens hun tygger videre. Barna rundt følger med på det som skjer, og det blir stillere ved bordet den lille stunden det pågår. Nina tar så av fiskepuddingen fra skiven hennes, og legger den ved siden av på jentas fat. Alice (3.8) sier ingenting i denne sekvensen. Hun ser alvorlig ut og tygger videre på skiven. Så setter Nina seg og måltidet fortsetter. Alice er stille en stund til, men hun spiser. Nina prater om andre ting rundt bordet, hjelper til der det trengs, og alt er som før igjen.

I denne situasjonen ble den voksne litt intens i stemmen når hun forklarte og påpekte at en regel var brutt. Alice (3.8) forble taus i denne sekvensen. Jeg viser til det jeg har sagt om stemmebruk, og tror at det har betydning at den voksnes stemme er litt sterk. Den voksne uttrykte at hun forstod barnets ønske om fiskepudding gjennom setningen ”*Jeg kan skjønne..*” Det er et tydelig jeg-budskap og samtidig en bekreftelse på barnet. Jeg tolket det som at Alice

forstod at hun hadde gjort noe som ikke var lov, ut fra kroppsspråket hennes. I min tolkning og analyse prøvde jeg å bytte rolle med barnet gjennom metoden ”dramatisering” (Fangen 2010, s. 232). Jeg forestilte meg at jeg var i barnets situasjon, og jeg ville følt det ubehagelig. Det vi voksne tror er en ”snill korreksjon” av atferd oppleves kanskje annerledes. Vi bør reflektere rundt når vi bruker makt, og det å bli korrigeret i plenum er ubehagelig. Kanskje Alice ikke tenkte seg om, glemte seg eller fristelsen ble for stor? Når målet er å lære barnet bordskikk, er det naturlig å gripe inn når de gjør noe som er feil. Kanskje kunne en mer avdempet beskjed ha ordnet dette mer diskret, ved å tilby barnet en skive til og foreslått at ”Du kan jo legge fiskepuddingen din der, så har du en skive med det etterpå. Det var litt mye pålegg på en skive.” Det ville fått mindre oppmerksomhet, og likevel medført læring.

Observasjon nr. 5.2.2.6: Tydelighet ved å peke på sammenhenger

Åse er alene i det måltidet skal lages til og det er mye å ha oversikt over. ”Åse, vil du sitte her?” spør et barn. Åse ser mot bordet og sier smilende: ”Ja, det tror jeg faktisk at jeg vil.” Hun spør så mot det andre bordet ”Har dere alt dere trenger? - Ikke brød?” – ”Da skal jeg ordne det”.. Mens hun gjør det, trommes det med kniver på koppene (i steingods). Da sier Åse (mens hun gjør klar maten): ”Sindre (3.3) og Arne (4.11), ikke gjør det!” De fortsetter litt til. Så er Åse kommet til bordet igjen. Hun sier med litt tydeligere stemme og ser direkte på guttene det gjelder: ”Når vi skal tromme bruker vi de *ordentlige* trommene, ellers blir det hakk i koppene våre!” Da legger barna ned knivene og raskt blir det stille.

Her har den voksne en stresset situasjon, hun er alene voksen og skal se til at alles behov blir ivaretatt og at måltidet kan begynne. Hun beholder likevel roen. Når barna trommer med koppene, sier hun først i fra mens hun jobber med det praktiske rundt. Hun sier første gangen hva guttene *ikke* skal gjøre, i stedet for det de skal. ”Ikke- setninger” er gjenkjennelig for oss som jobber med barn. (Selv om vi gjerne bør si hva barnet skal gjøre, heller enn hva det ikke skal gjøre.) Når ikke denne beskjeden fungerer, gir Åse en tydelig forklaring og hentydning til hva tromming egentlig er og hva som kan skje med koppene. Det fungerte bedre. Kanskje også fordi hun da hadde blikket rettet mot dem og var mer direkte, nær og til stede enn første gangen (av praktiske grunner).

Observasjon nr. 5.2.2.7. Tydelighet ved å påpeke regler

Gunnar (5.8) holder på å lage noe med et ark og litt garn. Han tar kontakt med meg og ber meg hjelpe ham å finne en stor perle han kan feste på slik at ikke tauet går gjennom hullet i arket. Mette er i garderoben, og før jeg har summet meg har han åpnet skapet ved siden av der jeg sitter, og sier: ”Der inne finner du en perle!” Jeg kikker inn, men ser ikke noe umiddelbart og lukker døren for å spørre Mette. Da er hun der og sier med ettertrykk med blikket mot Gunnar (5.8): ”Absolutt *ingen* barn får gå inn der!” Jeg svarer: ”Det var nok min feil. Han tok kontakt og åpnet døren for å vise meg hvor...”(jeg forklarer at vi leter etter en plastperle til prosjektet hans). ”Å, ja, ja det går fint!” sier Mette og åpner skapet igjen og finner noen perler til ham. Vi fester de på arket så det blir som en drage med dragesnor.

Her møtte jeg en regel jeg ikke hadde hørt før i barnehagen. Et regelbrudd ble påpekt ved at den voksne så på gutten det gjaldt og poengterte i situasjonen hva som er regelen/påbudet. Jeg fokuserte på Gunnar for å se hvordan han tok det. Det var ikke noen synlig reaksjon hos ham på denne reaksjonen. Han fokuserte på sitt mål, å skaffe seg en perle. Dette var ingen overhøvling/kjefting, men jeg kjente på et lite ubehag. Da gledet det meg at ikke Gunnar så ut til å oppleve det slik. Han så ut til å akseptere en slik korrigerende uten problem. Han var opptatt med sitt prosjekt og lot seg ikke forstyrre av en utfordring underveis. Alle er ikke like følsomme for kritikk selvsagt. Jeg reflekterte over om barn av i dag kanskje er vant til så mye anerkjennelse at litt voksen utbrudd ikke virker så lett på selvoppfatningen? Jeg prøvde å se ting fra et perspektiv som jeg forestilte meg kunne være barnets sitt, men det var ikke barnets perspektiv. Gunnar var det kompetente barn, slik jeg tolket det etterpå, og ikke det sårbare barn jeg tenkte på. Ut fra det jeg har tatt fram om barnesynet i kap.3.1 og i kap.3.3.6 (Torill Strand, 2008) var dette til ettertanke.

Observasjon nr. 5.2.2.8: Jeg-budskapet og undervisningstonen

Del 1: Førskolegruppen - Nina tegner med kritt på gulvet en stor ring. ”Jeg vil at alle skal sette seg inne i ringen.” De voksne setter seg inn også. ”Da skal vi synge!” sier Nina (Spirre-virre-vippsangen). Hvert enkelt barn synger alene, og så peker barnet på nestemann som skal få synge. Barna ser ut til å glede seg over dette. Nina sier: ”Hvis jeg sier ost, hva rimer på det?”(riming) Et barn sier noe. ”Rekk opp hånden hvis du vet det”, sier Nina. Barna svarer rett, og Nina sier ”Dere er superflinke! Så bra, fantastisk. Vi må klappe for dere!” Alle klapper. De fortsetter med å rime mus, pus

osv. Nina tar fram noen bildekort og sier: ”Nå legger jeg disse kortene utover her. Nå skal jeg si en setning og så skal dere finne et ord på kortet som passer inn i det. ”En hane ville fly som en ...” En jente svarer ”svane” ”Fantastisk!” sier Nina og smiler.

Slik går denne sekvensen. Nina gir en oppgave til hver og sier navnet til den som skal få svare. De andre skal være stille imens. Det er lov for de andre å svare hvis den første ikke klarer det med en gang. Her er det forberedelse til den hverdag som venter barna i skolen. Jeg-budskapet brukes sammen med undervisningstonen og er klart tydeliggjørende for barna. Barna er lydhøre og vil gjerne mestre. Nina roser for rett svar.

Del 2: Nina spør: ”Turid (5.5), Dragen hadde vondt i...” Turid blir stille og ser rundt seg, tenker? Det går noen sekunder og Thomas tar seg til magen og stønner litt (gir tegn). Til slutt kom det et svar, som Nina gjentar høyt: ”Magen ja!” Slik fortsetter økten. ”Dere er superflinke!” hører jeg ut fra barnas svar, og ”Rekk opp hånden” blir de minnet på hver gang noen forsnakker seg. ”I en pakke lå en ...” Krister (6) svarte og smilte. ”Ny applaus” sier Nina og alle klapper. ”Dette var jo superbra!” Det går an å se at hun er stolt av barna. De rimer videre... ”Nå peker jeg, så må dere gjette hva som rimer på det. Hva er dette?” (svar) ”Det var kjemperiktig! Dere er kjempeflinke. Da kan dere snart begynne på skolen.” Nina minner barna på at alle må få slippe til: ”Nå må du høre på neste gang, ikke si det høyt selv om du vet svaret.” – ”Vidar (5.8) kan du svare på...” sier Nina. Gunnar (5.8) trer litt fram i ringen og sier noe.. ”Du heter ikke Vidar!” svarer Nina og ser på ham. Gunnar setter seg litt tilbake før han bøyer seg fram igjen.

Her er det fokus på mestring og selvtillit, og barna oppmuntres til å svare og mottar mye ros: ”Dere er så superflinke!” Barna får skoleforberedelse i dette opplegget, gjennom å rekke opp hånden, høre etter, ta imot en beskjed og ta ordet selv når de vet svaret. Det virker som barna finner glede i det og tar imot rosen. Det er undervisningstonen som er språkstilen når det er ett riktig svar og den voksne styrer prosessen (Jf.kap.3.3.3). Min forforståelse sier også at førskolebarn trenger å trene litt på dette, fordi skolen vanligvis møter barn annerledes enn barnehagen. Mange barn og få voksne i skolen gjør at barna må lære å takle kommandostilen i sekvenser i seksårsalder. Det tenker jeg at Nina er bevisst på, og hun følger opp med positiv tilbakemelding på mestring. Når Gunnar trer litt for mye fram møtes han med: ”Du heter ikke Vidar!” Det er ikke en uvanlig kommentar i en travel hverdag, men når jeg analyserer det ser

jeg at det innebærer at voksne bruker sin makt/definisjonsmakt for å holde kontroll (Bae 1995). Læring og undervisningstone ser ut til å henge sammen.

Observasjon nr. 5.2.2.9: Å si ifra som et subjekt i møte med andre voksne for å ivareta barn som subjekter

Det nærmet seg måltidet og etter hvert som barna har ryddet opp sier Mette (vikar) høyt i garderoben: ”Alle må sitte på plassen sin!” Da sier Vibeke stille til Mette: ”Du Mette, her hos oss er det ikke sånn at: ”Alle må sitte på plassen sin!” Spørrende blikk fra Mette, og Vibeke fortsetter: ”Nei, det er ut det nå! Og det passer ikke til vår barnegruppe.” – ”Har dokkar ikkje samling då?” spør Mette. Da sier Vibeke rolig: ”Nå skal du få se hvordan det fungerer,” sier hun og går ut i garderoben. I gangen står nå en trampoline og madrasser som har vært i bruk i et annet rom og er på vei til å bli ryddet på plass nå. Et barn begynner å hoppe på utstyret i garderoben. Vibeke lar det skje. Hun sier til en som vil oppå trampolinen. ”Da må du vente litt mens han gjør seg ferdig. Nå er det (navn)... sin tur”. En jente sier korrigerende til alle i garderoben: ”Vi skal ikke hoppe nå, den skal egentlig inn der!” og peker inn på et annet rom.” Vibeke ser avslappet ut og lar bare leken fortsette. En madrass ligger på gulvet. Vibeke følger på: ”Har du lyst til å rulle rundt?” sier Vibeke til en gutt. (Jeg skjønner nå at hun diskret sender barna på toalettet og ber de vaske hender inni mellom denne leken). ”Har du vært på do, da kan du rulle!” sånn leder hun det. I det stille. Barna slipper å sitte og vente i det uendelige på plassene sine. Vibeke undrer seg med barna: ”Skal vi se om det går an å stå på hodet inntil veggen?” Vibeke står på hodet på madrassen og barna gliser. Vibeke sier til slutt til barna: ”Nå skal vi hoppe inn på avdelingen”. Hun setter trampolinen i døråpningen og synger på melodien ”alle barna klapper”. Barna synger med. ”... Så hopper hvert barn inn og setter seg til bords. Slik gjør hun det med alle barna.

Denne evnen til å se barn, og ta barns medvirkning på alvor er forbilledlig. Vibeke våger å si ifra om det hun står for som pedagog, hun er ikke unnvikende. Samtidig er hun respektfull i dialogen med Mette. Det å si at ”her hos oss gjør vi det annerledes” viser integritet. ”Det er ikke sikkert at den andre er enig i det jeg står for, men jeg vet på hva jeg tror på, og står ved det i mine relasjoner til barna.” Hun trer fram som et subjekt i møte med en annen voksen som subjekt, nettopp for å ivareta barnet som subjekt. Jeg har tidligere vist til en observasjon hos Foss der en vikar bruker tvang i forhold til et barn, og personalet grep ikke inn (Jf. kap.3.3.4).

Det regner jeg som uetisk av voksne. Førskolelæreren i denne episoden i forskningsbarnehagen min hadde en bevisst holdning til at hvordan vi har det her hos oss *skal formidles*. Det handler også om å vise respekt for vikarer som kommer inn, slik at de vet hva de har å forholde seg til.

Observasjon nr. 5.2.2.10: Når ett subjekt skal være tydelig i forhold til 17 subjekter

Det er formiddag på en 3-6 årsavdeling, og det har akkurat vært en opprydningsøkt. Mette er kommet inn for å hjelpe til, mens de andre voksne forlater avdelingen for å gå på møte. Jeg observerer en god stund før jeg innser at det ikke kommer flere voksne inn. Mette er alene på avdelingen med 17 barn. Da spør jeg Mette i forbifarten om det bare er en voksen på avdelingen mens de har møte. Hun sier at avdelingene ordner møtetid seg i mellom, og at hun jobber på avdelingen selv noen dager i uken og kjenner barna godt, så det går greit. Mette lar barna leke en stund til. Hun sitter litt ved et bord med noen jenter og prater med dem, ellers hjelper hun til der det trengs. Etter ca. 25 minutter starter hun en rydderunde (for barna er det bare en halvtime siden sist).

Del 1: (ca. kl. 10.50) Barna har ryddet, og Mette sier så høyt: ”Alle må sette seg på plassen sin i garderoben!” Barna samles. En gutt reiser seg og Mette sier klart i fra: ”Sitt deg ned på plassen din!” Så spør Mette: ”Ka har dokkar gjort på i helgen?” og ser på gruppen. Det er barn på badet ved siden av og en stemme roper: ”Det er papir i doen.” Mette går raskt inn på badet, ordner opp og setter seg igjen. Barna er rolig imens. Tilbake igjen sier hun til Jonas (4.6): ”Jonas, hva har du gjort på i helgen?” Han ser litt overrasket ut, ser på henne og svarer: ”Jeg har...(pause) Det var ikke så mye. Jeg har lekt med politibilen min,” sier han til slutt. Mette avbrytes igjen av at det er tomt for såpe på badet og ordner det kjapt. Noen barn reiser seg imens. Tilbake igjen sier hun: ”Nei, sitt dokkar på plassen no!” Barna setter seg igjen. Noen snakker i munnen på hverandre, og Mette sier: ”Opp med hendene når dokkar skal si noe”.

I denne sekvensen ser jeg at Mette er opptatt med å sende barna på toalettet innimellom samtalen om helgen. Jonas er ikke forberedt på spørsmålet, kanskje fordi det som skjer rundt tar så mye oppmerksomhet? Mette avbrytes av samtalen hun prøver å holde i gang, på grunn av praktiske ting hun må ordne opp i. Det er to setninger som går igjen i denne garderobestunden: ”Du må sette deg på plassen din!” og ”Du må gå på do!” (Det er bare et toalett, så det tar av naturlige grunner tid når alle skal inn dit i tur og orden). Slik fortsetter det: Mette spør nedover i rekkene hva de har gjort på i helgen, samtidig som hun sender de på

do og sjekker håndvask. Barna gjør det de skal. Den voksnes tydelighet fungerer i forhold til den intensjonen.

Del 2: (ca. kl. 11.05). En gutt som har satt med hånden oppe en stund gjesper. To gutter prater og ler litt høyt i garderoben, mens de venter. Da sier Mette: ”Nei, dokkar to kan ikkje sitte sammen hvis dokkar skal holde på sånn. Sitt i ro!” Guttene sitter sammen også etterpå. En jente må bort til Mette for å vise at hun har litt vondt i fingeren sin. Mette ser på og sier medfølende: ”Å, Uff da, men det går bra?!” Flere kommer til og vil se. Mette sier fort: ”Nei, alle kan ikkje se nå.” Dernest er alle ferdig på do ser det ut til, og Mette sier: ”No vil eg at alle skal sette seg ned på plassene sine”. Gunnar (5.8) sier at han vil sitte ved siden av Anne (2). Mette svarer: ”Så sett deg der da, men du må sitte fint!” Gunnar prater med Anne og tøyser litt med henne. Etter en liten stund ser Mette på ham og minner ham på det: ”Du skulle sitte fint hvis du fikk sitte med Anne.” Gunnar sitter i ro. Mette ser på gruppen og sier: ”Nå skal vi syng litt til de andre kommer”. Noen barn skriker til midt i verset og Mette stopper og sier: ”Hvis ikkje dokkar kan syng skikkelig, så vil eg ikkje høre på. Vi tar han en gang til.” Barna synger i vei. ”Nå sang dokkar *veldig* fint!” sier Mette. Det ser ut som barna liker godt å syng, de synger bra. Bevegelsessanger: ”Alle barna” sangen... Etter siste verset begynner Gunnar på et vers til der han sitter: ”*alle barna sitter*” og synger i vei. Da sier Mette vennlig: ”Reis deg opp nå Gunnar, så tar vi ”Hode skulder kne og tå”. De synger den og andre verset om ”Rompa går”. Da ler barna, de synger til de andre voksne kommer tilbake (kl. 11.17.) Like etter hører jeg en annen stemme si: ”Sitt dere ned. Nå skal Thomas ha samlingsstund!”

Mette var i en situasjon der hun skulle ta hensyn til en stor barnegruppe helt alene. Det å være anerkjennende overfor en eller et par subjekter er helt annerledes enn å ha 17 subjekter å forholde seg til som voksen. Ut fra de strukturelle forhold den voksne var under så var det kommandostilen som måtte brukes, målet var å holde orden i gruppen. Det fungerte ut fra den intensjonen, og den voksnes makt og definisjonsmakt var synlig som følge av det. Hun sørget for at alle barna gikk på do og vasket hender, samtidig som hun prøvde å lytte til dem i en samtale. Situasjonen er gjenkjennelig for folk i barnehagefeltet. Monica Seland (2009) skriver i sin doktoravhandling om at når rammene rundt blir for trange, blir barna mer behandlet som ”en masse” heller enn som subjekter (2009, s. 72 -73). Her skjer det noe slikt. Jeg prøvde å få tak i det jeg så av barnas reaksjoner på ventingen i garderoben. Barna prøvde å tøyse og prate litt sammen mens de ventet, noen gjespet og andre la seg ned. Jeg gikk ikke inn i årsaken til

organiseringen, men mener at voksne som skal være vakt i en møtesituasjon bør få litt bedre vilkår, gjerne ved at et visst antall barn får være på en annen avdeling (inne eller ute). Rutinegåing på toalettet (for alle barn) bør utsettes. Så lenge den ene voksne skulle ordne alt det praktiske i garderobe og toalett, ble samtalen om hva den enkelte har gjort på i helgen mer tidsfordriv enn meningsfull aktivitet (Jf. kap.3.5). Da sangstunden startet, skjedde det en positiv endring, slik jeg så det. De fikk noe å samles om, det tredje (saksforholdet), slik Østrem (2008) har hatt fokus på. Det er absolutt lettere for barna å være subjekter i relasjonen når voksne og barn har noe felles (her: sangaktivitet) å samles om (Jf. kap.3.5). Etter ”ventestunden” i garderoben kom personalet tilbake, og det ble gjennomført en samlingsstund før måltidet. Da var jeg først skeptisk og tenkte hvordan skal dette gå. Samlingen gikk bra. Thomas sin gode og lekne stil skapte en kjekk stund for barna rundt et tema. Det var mye latter og fysisk aktivitet. Igjen så jeg betydningen meningsfull aktivitet har i relasjonen.

5.4. Oppsummering

Det datamaterialet jeg har valgt ut her er bare en del av mitt materiale. Jeg hadde mye observasjonsmateriale skriftlig og på film som skulle tolkes og analyseres. Det har tatt mye tid å finne fram til de observasjonene som jeg ser som viktige ut fra problemstilling og underspørsmål, og ut fra egen erfaring om voksnes væremåte i relasjoner med barn. Jeg har belyst anerkjennende væremåter og sett at anerkjennelse og tydelighet går hånd i hånd gjennom dagen. Fokuset har vært på å se når barn blir anerkjent og møtt på en likeverdige måte som subjekter. Det gjaldt også i situasjoner der barns atferd krevde voksen inngrep og korrigerende. Jeg har funnet væremåter der voksne trer tydeligere fram i relasjonen, uten at det objektiverer barnet på noen måte, men heller framhever barn som subjekter, og jeg har sett tydelighet som objektiverer barnet. Dette vil jeg drøfte nærmere i kapittel 6.

6. Funn og drøfting

I kapittel 3 har jeg beskrevet hva tidligere teori og forskning sier om anerkjennende væremåter hos voksne, og hvordan den voksne kan tre fram som et tydelig subjekt i den pedagogiske relasjonen. Gjennom mitt empiriske forskningsarbeid, presentert i kapittel 5, fikk jeg se hvordan det er i en barnehage i Norge i dag. Jeg opplevde å se en anerkjennende grunnholdning hos de voksne, et subjektivistisk barnesyn og de voksne som tydelige subjekter.

Mine empiriske funn er samlet i fire kategorier:

1. Anerkjennelse i møte med barn som subjekt
2. Jeg-budskapet og makt
3. Romslighet og tydelighet
4. Humor og lekenhet

Voksnes væremåte preges gjerne av en anerkjennende kommunikasjon eller en vurderende kommunikasjon (Juul og Jensen 2003, s. 264). Mesteparten av vår kommunikasjon er nonverbal, og det finnes flere ting i vår væremåte som kan være avgjørende i relasjonen enn ordene vi sier. For å observere anerkjennende væremåte var det likevel naturlig for meg å ta et utgangspunkt i den verbale kommunikasjonen i relasjonen.

I denne delen har jeg laget noen klammer der jeg har lagt inn noen spontane kommentarer fra personalet i forskningsbarnehagen som illustrasjon.

6.1. Anerkjennelse i møte med barn som subjekt

6.1.1. Empati, påminnelse og korrigerende avferd

I forskningsbarnehagen var det på alle avdelinger voksne som behersket det som kan beskrives som en anerkjennende kommunikasjon. De voksne la på den måten grunnlaget for en god selvfølelse og selvtillit hos barna. Barna fikk sitte på fanget og ble klemt og kost med. Det var empatiske voksne som gav trøst, og barna tok i mot trøst og omsorg fra de voksne i barnehagen. Det å gi trøst er et synlig omsorgstegn og veldig viktig i barnets her og nå perspektiv. I motsetning til Foss (2009) fant jeg ingen voksne som overså barns gråt eller ble sint eller nektet å hjelpe/trøste barnet. De voksne var raskt ute med å være nær barnet fysisk og støtte det (Jf. kap.5.1.1.2 og 5.1.1.4). Trøst, innlevelse, hjelpsomhet, åpenhet, forståelse og bekreftelse var synlig både på småbarnsavdeling (Jf.kap.5.1.1.1), og 3-6 årsavdeling

(Jf.kap.5.1.2.6). Respekten var stor for barnet, og det virket som et mål å unngå å trække på barnet. Det var en omsorgsfull væremåte.

Barna ble *minnet på sammenhenger* der det trengtes, og så ut til å være den naturligste ting av verden at det skulle være slik (Jf. kap.5.1.2.2 og kap.5.1.2.5). Voksne var nær og våget å gi av seg selv i relasjonen. På 3-6 års avdeling så jeg også at positiv oppmerksomhet og oppmuntring til tilgivelse og forsoning (Jf. kap.5.1.2.7) var noe de voksne jobbet med (Jf.kap.3.4). Vi skal ”rose i offentlig rom og korrigere i enerom” som en vanlig regel for god kommunikasjon (Jf. kap.5.1.2.6). Jeg så at barns atferd i de fleste situasjoner ble korrigert i enerom. Det hadde en anerkjennende virkning fordi det løftet barn (sosial verdsetting) eller skjermet dem (respekt) ut fra budskapet i situasjonen (Jf. kap.3.3.6).

I et tilfelle ble en krenkelse tatt opp direkte med hele gruppen det gjaldt (førskolebarn og Birgit i kap.5.2.2.1). Det er en meget viktig observasjon av anerkjennelse (Jf. kap.3.3.6). Det sosiale aspektet er avgjørende i barnehagen. Berit Bae har satt fokus på ”kjærlighetens anerkjennelse” i barnehagen som beskrevet i kapittel 3.3.6. Honneths teori om anerkjennelse (2007) kan se ut til å *utvide* anerkjennelsesbegrepet, og barnehagen må forholde seg til anerkjennelse på flere områder. Gjennom sitt profesjonelle forhold til barn skal voksne se barna som de unike vesener de er, og verdsette de kvaliteter den enkelte kan tilføre fellesskapet (Nørgaard 2005, s.67). Anerkjennelse innebærer å formidle positive forventninger til barn i det sosiale fellesskapet, og forhindre krenkelse av individer (Jf.kap.5.2.2.1 og kap.5.1.2.7). Likeverd sikrer barna rettigheter, og medvirkning gir barn en forståelse av demokratiet. De voksne har ofte en handlingstvang i barnehagen som kan påvirke væremåten, men de klarte likevel å være både anerkjennende og tydelige på samme tid (Jf. kap.5.1.2.7 og 5.2.2.1).

I flere observasjoner av grenseoverskridende atferd overbeviste de voksnes rolige men myndige opptreden (preget av omtenksomhet og taktfullhet) meg om at barna ble sett på som subjekter (Jf. kap.5.1.2). I det daglige samværet så jeg at barn fikk god respons når de hadde hørt etter og fulgt opp den voksnes budskap (Jf. kap.5.1.2.2). Det viser at den voksne har sett barnet i situasjonen og handler om å gi positiv oppmerksomhet, også til atferd hun ønsker mer av (Jf. kap.3.3.4.1). I de situasjonene der jeg oppfattet mange *hørbare og synlige oppmuntringer* fra de voksne ble barna også mer verbalt aktive i dialogen. Oppmerksomheten førte til en rikere verbal dialog mellom voksne og barn. Det fortalte meg at her ble subjektet oppmuntret, og det ville kunne gi styrking av selvfølelsen.

Trine fortalte meg at de har gjort om på mye og endret en god del med hensyn til regler i barnehagen. ”Vi har vært inne i en omstillingsprosess og er der fremdeles. Nå har vi ikke lenger regler for reglernes skyld. Vi trenger ikke bare si ”nei og nei” til alt mulig i løpet av dagen. Vi kan tenke og vurdere *sammen med barna* og få dem til å tenke også. Det er mye bedre, også for oss voksne!”

6.1.2. Undring og medvirkning

Av tidligere teori og forskning (Jf.kap.3.3) framgår det at undring er meget viktig i voksnes væremåte. Det vil kunne forhindre at voksnes makt/definisjonsmakt tar over situasjonen. I den anerkjennende væremåten så jeg en spørrende holdning og mye undring fra de voksne i møte med barnas handlinger, og en ikke dømmende væremåte. Det vanlige var et romslig samspillsmønster (Jf.kap.5.1.1.3). Jeg fant en bevissthet hos de voksne om å jobbe med hvordan vi kan styrke barns medvirkning (Jf. kap.3.3 og kap.1.2). På småbarnsavdeling så jeg at de voksne er fleksible og kan improvisere ut fra fokuset på små barns medvirkning (Jf.kap.5.1.1.5).

På 3-6 årsavdeling var ofte åpningsspørsmålet ”*Hva gjør du?*” sagt på en ikke- fordømmende måte (Jf. kap.5.1.2.8). Dette spørsmålet førte til svar fra barna og barna behersket godt det å ”gi og ta” i dialogen. Både i samling og ved bordene var det samtale og utveksling som var språkstilen. Jeg så et romslig samspillsmønster som ivaretok barna som subjekter (Bae 2009). En ny innfallsvinkel til begrepet undring fikk jeg hos Anne Lise Løvlie Schibbye (2002) som sier at det er en forskjell på undring og spørrende holdning ved at undring er en åpen, spørrende språkform som *unngår* det direkte spørsmål. Undring tolker noe inn på en spørrende indirekte måte ”jeg lurer på..., kanskje du heller ville..” (Schibbye 2002, s.367). De voksnes spørsmål hadde også en slik karakter. Den spørrende holdningen hadde den virkning at den åpnet opp dialogen og var ikke-dømmende. I stedet for å handle først (”Slutt med det der”) og spørre siden, startet de voksne vanligvis med å undre seg over det de så. Gjennom denne spørrende væremåten ble voksnes definisjonsmakt hindret fra å innta en dominerende plass i relasjonen, og det ble rom for barns medvirkning (Jf.kap.5.1.2.4 og kap.3.3).

På to avdelinger var jeg til stede under varm mat servering, og de voksne serverte hvert barn fra et sidebord (Jf. kap.5.1.2.7 og kap.5.2.2.2). Her så jeg medvirkning og anerkjennelse av barnet som subjekt også i betydningen selvrefleksjon og avgrensning. Ingen barn måtte spise noe de ikke ville, og den enkeltes innspill ble tatt på alvor (Bae 1996, s.158-161). Når barnet sa ”nei takk” ble det respektert og bekreftet. De voksne var aktive og positive i dialog rundt

bordet med barna. Her var barns behov i fokus hele tiden ut fra en anerkjennende væremåte. De voksne serverte barna som vennlige kelnerer på en travel restaurant, og jeg skjønnte ikke behovet for en slik servering. Væremåten var ikke ettergivende slik jeg har vist til i kapittel 3.2, men mine tanker gikk til at en slik betjening ved varme måltid kunne være en form for misforstått anerkjennelse hos snille voksne. Her viser jeg til kap.3.3.6 om at barna trenger at det forventes noe av dem, at de kan bidra i et sosialt fellesskap (Honneth 2007). Det ligger en anerkjennelse i det å møte barn med forventning om ytelse og deltakelse.

Jeg fikk også se at voksne våget å ta opp ting i et her og nå perspektiv med andre voksne for å ta vare på barna som subjekt (Jf.kap.5.2.2.9). Dette var også et annerledes funn enn hos Foss (beskrevet i kapittel 3.3.4 i denne oppgaven). Foss (2009) fant en unnfalighet blant voksne i sitt forskningsarbeid der de voksne ikke ville overprøve hverandres autoritet (Jf. kap.3.3.4.).

6.1.3. Betydningen av det tredje – meningsfulle aktiviteter

Tidligere forskning fra Østrem (2008) viser at barn og voksne trenger noe å ha et felles engasjement rundt for å ha det godt sammen i relasjonene, og for at barn skal få være subjekt i eget liv (Jf.kap.3.5). Det å samles rundt tema gir også viktige fellesopplevelser. Planer og meningsfulle aktiviteter skal ha en sentral plass i en pedagogisk virksomhet. Betydningen av meningsfulle aktiviteter kan vi også bruke som en argumentasjon for at læringsfokuset bør være framtreddende i barnehagen. Jeg mener at virkningen av læringsfokuset avhenger av organiseringen av dagens gjøremål og læringsaktiviteter i barnehagen, og om det gir rom for barnas subjektivitet og medvirkning (Jf. kap.5.2.2.8 og 5.2.2.10, del 2). Jeg så at voksnes væremåte i relasjoner med barn påvirkes av de mål vi ser for relasjonen og den språkstil vi vektlegger, undervisning eller utveksling. Læringsfokuset kan bidra til en begrensning av anerkjennende væremåte og kommunikasjon dersom undervisningstonen dominerer.

Menneskets psykiske helse og velvære påvirkes av å holde på med noe meningsfullt, uansett alder. Jeg fant at leken hadde sin funksjon som det tredje i flere observasjoner, (Jf. kap.5.1.3), i forhold til Østrems fokus (Jf. kap.3.5). Det er en meningsfull aktivitet for barna, og når de voksne selv inntar en lekende holdning viser de barna anerkjennelse.

6.2. Jeg-budskapet og makt

I forhold til hva som kan tydeliggjøre de voksne fant jeg at ”jeg-budskapet” hadde en absolutt virkning i relasjonen. Gjennom flere observasjoner så jeg dette (Jf.kap.5.2.2). Samlet sett opplevde jeg at hver eneste gang de voksne uttrykte med tydelig stemme at ”Nå vil jeg at..., ” så skjedde meget raskt det som de voksne ville. Selv der barna gikk i dialog med de voksne i

denne prosessen, så skjedde det som de voksne uttrykte. Jeg vil påstå at den voksnes jeg-budskap var noe av forklaringen (Jf.kap.5.2.2.2 - kap.5.2.2.4).

I kapittel 3.3.5 har jeg beskrevet at i ”du skal/må” setningene er det et problem at jeg ikke forteller noe om meg selv eller barnet, jeg bare kommanderer. Ved å bruke meg selv som utgangspunkt blir samtalen mer personlig og ”jeg-et” mer tydelig (Jf. kap.5.2.2.2). Ved å komme med ”jeg-reaksjoner” heller enn ”du-dommer” ved korrigerende av atferd, kan vi unngå å tråkke på barnets selvfølelse. Jeg-budskapet kan ta vare på subjekter og bidra til mer anerkjennende og likeverdige relasjoner. Bae har vist til at det kreves en anerkjennende grunnholdning i relasjonene (1995, s. 132). Da preges gjerne kommunikasjonen også av at jeg tar personlig ansvar for det jeg mener. Min forforståelse var også at det er viktig og riktig å bruke det i en pedagogisk sammenheng fordi det er mer anerkjennende enn kommandostilen (Jf.kap.3.3.5).

Trine hadde klare tanker om jeg-budskapet. ”Jeg har satt veldig fokus på at det *ikke* heter ”Du skal... eller ”du skal ikke”. Slike setninger gikk mye igjen før, synes jeg. Det var før i tiden. Og vi hang igjen der. Da var det også en barnehageverden *full av regler*. Det heter heller ” jeg vil at..”. Og det fungerer så mye bedre! Både for liten og stor.”

Jeg fikk samlet et stort observasjonsmateriale som inneholdt voksnes bruk av jeg-budskapet, og ville se om det var nyanser i barnas reaksjoner når jeg-budskapet ble formidlet. Mine funn viste så å si alltid at barna rettet seg etter jeg-budskapet. Jeg så etter hvordan det brukes og hvordan det kan oppfattes. I analysefasen var jeg også kritisk og testet ut budskapet på meg selv i form av ”dramatisering” (Jf. kap.4.6). Budskap som bare inneholdt ”jeg vil at du skal..” uten videre forklaring, kan være kjapt å ty til hverdagen i barnehagens travelt når den enkelte voksne har mange subjekter å forholde seg til. Jeg observerte at det også da virket ut fra intensjonen om å være tydelig, men ikke alltid i forhold til å vareta barnet som subjekt. Den voksne ble hørt og beskjeden utført, uten kjefting (Jf. kap.5.2.2.3 - 5.2.2.4).

Det blir en misforståelse å tro at ved å bruke jeg-budskapet har jeg en anerkjennende kommunikasjon. Anerkjennelse innebærer å ta den andres perspektiv (Jf.kap.3.3.3). Når maktaspektet blir tydelig kan det se ut til at det perspektivet mangler. Mitt funn var at jeg-budskapet kan være et maktmiddel, der den sterkeste i relasjonen sitter på definisjonsmakten. Et eksempel på maktbruk er følgende lille observasjon (der jeg bruker bokstaven V for voksen og B for førskolebarn):

Alle barna får beskjed om å sette seg i garderoben. B reiser seg og spør V om å få hjelpe til med å dekke bordet med en annen voksen, mens V svarer kjapt: ”Du har fått en beskjed, og jeg vil at du setter deg ned.” B setter seg.

En hverdagslig episode vil mange barnehagefolk si. Jeg tenkte først at det er sånn det nødvendigvis er i en travel dag, men dette jeg-budskapet fikk meg til å reflektere. Budskap som ”Du har fått en beskjed og jeg vil at du ...” inneholder mye makt. Forklaringen ble utelatt, med unntak av forventning om at barnet skulle være lydige. Slike budskap kan minne om en mer autoritær tilnærming (Jf. kap.3.2) som vi prøver å myke opp med jeg-budskapet. Hvis vi selv tar for stor plass i kommunikasjonen og ikke slipper andre til (lytting/dialog), er det ikke lenger likeverd i relasjonen (Jf.kap.3.3.3). Det ble ikke rom for medvirkning.

Jeg - budskap som stopper ved første leddet ”*jeg vil /jeg vil ikke* at du skal..”, mangler også en forklaring som barna kan lære noe i forhold til (når det gjelder sosiale spilleregler / forhindre skade/empati og så videre.). Forklaringen ligger der gjerne underforstått, men en saklig begrunnelse kan med fordel brukes i sammenhengen (Jf. kap.5.2.2.3). Den voksnes handlingstvang og travelhet gjør at det uteblir. Da kan jeg-budskapet få en kommandoeffekt og kommunikasjonen bli mer vurderende/dømmende enn det som var tiltenkt. Noen ganger er det gjerne slik at voksne bare vil uttrykke sin vilje (i kombinasjon med annen beskjed), og det er bedre å si det med få ord i et jeg-budskap enn å kjeft, tross alt. Budskapet brukt slik fungerer i høyeste grad når det gjelder å tydeliggjøre den voksne som subjekt, men det kan se ut til at det i mindre grad da ivaretar barnet som subjekt.

I store grupper er det ofte nødvendig med en kommandostil ved beskjeder. (”Nå må alle..” eller ”Nå vil jeg at alle skal..”). Det er ikke praktisk mulig til enhver tid å unngå objektivisering i språkbruk når voksne forholder seg til en stor barnegruppe, men det å bli bevisst på virkningen av budskapet kan bidra positivt. Beskjeder av denne typen ble gitt i forskningsbarnehagen, for å samle alle rundt noe (Jf. kap.5.2.2.8). Det gjaldt da først og fremst ved oppstart av måltid og i overgangssituasjoner. Jeg så ikke at barna tok slike beskjeder negativt opp. Det kan likevel oppleves som masete når ”alle må sitte på plassen sin” budskapet går igjen, og det trengs kreativitet hos de voksne for å tone ned slike budskap i hverdagen (Jf.5.2.2.9 og kap.5.1.3.1). Slik som jeg så at flere voksne var god på, (stå på hodet mens de venter, hoppe på trampoline og så videre.)

Mitt funn viser at jeg-budskapet *kan* være både et anerkjennende og tydeliggjørende redskap i kommunikasjonen hvis det kombineres med en forklaring (og eventuelt “preiking”

Jf.kap.5.2.2.1). Å peke på sammenhenger er viktig når målet er ansvarlighet og empati. Jeg observerte ulike voksne som ønsket å være anerkjennende og tydelige med barna, og som brukte jeg-budskapet i ulike situasjoner for å snakke i et personlig heller enn et angripende språk (Jf. kap.5.2.2). Travelheten og få voksne i barnehagen kan se ut til å være forklaringen på at jeg-budskapet blir *halvveis* i sin formulering i daglig bruk i barnehagen (Jf. kap.5.2.2.2 – 5.2.2.4).

Når jeg analyserer jeg-budskapet må jeg samtidig stille spørsmål ved hvor praktisk gjennomførbart det er å bruke det korrekt til enhver tid. Det er selvsagt bedre for barn å møte en ærlig voksen som kommer med et klart jeg-budskap (Jf.kap.5.2.2.3), selv om det uttrykkes *litt* irritert, enn en voksen som overøser barnet med negative ”du-dommer” (Jf.kap.3.3.4.1). Dersom kommunikasjonen vår skal gå gjennom en analysemaskin før vi åpner munnen vil den til slutt bli helt unaturlig og virke uærlig. Bodil Weirsøe (2003) er sjiraffspråk-tilhenger, men hun reiser kritikk mot ekstremvarianten av ikkevoldskommunikasjon fordi det kan skape motløshet og utbrenthet hos dets utøvere (Solli 2011, s.12–13). De voksne i barnehagen er vanlige mennesker, og skal være personlig, naturlig og ekte. Voksne må ikke bli så redde for å si noe feil at det fører til utydelighet, handlingslammelse, og utbrenthet. Det er bevisstheten om at budskapet har en effekt som er det viktige, og en vilje til å rette opp hvis vi sårer andre (romslig samspillsmønster). Samtidig bør vi voksne hele tiden ha noe å strekke oss etter i relasjoner med barn, så vi ikke glemmer bevissthet om vår definisjonsmakt. Det er fort gjort selv med de beste intensjoner. Anerkjennelse og likeverd er krevende.

6.3. Romslighet og tydelighet

6.3.1. Forklaring og ”Preiking”

Jeg fant at voksnes væremåte i barnehagen er preget av forklaring, begrunnelser og preiking både av sammenhenger og verdier (Jf. kap.5.1.2.1 og 5.2.1.1). Gjennom dette ble barnet ivaretatt som subjekt og den voksne viste seg som subjekt i relasjonen. De voksne pekte på sammenhenger (Jf. 5.2.1) og konsekvenser av konflikter som oppstod mellom barna. Det ble i mine funn i kapittel 5.2.2.1. og 5.1.2.7 satt fokus på empati, og det å forstå den andres situasjon (sosial kompetanse). De voksne var opptatt av å forklare sammenhenger, peke på konsekvenser, vise til grenser/husregler, og bidra til konfliktløsning. Hverdagen bar preg av at de voksne var opptatt av å lære barna ansvar og empati gjennom å være gode rollemodeller for barna (Jf.kap.5.1.2.6 og kap.5.1.2.7).

Undersøkelsen viser at en anerkjennende og veiledende væremåte hos voksne styrker den pedagogiske relasjonen (Jf.kap.5.2.1.2 og 5.2.2.6). De voksnes anerkjennende og tydelige væremåte virket positivt både på barnet det gjaldt og på gruppen, og barnet fikk være et subjekt i eget liv. Med en sindig ro og taktfullhet (Jf. kap.3.3.1) ved grenseoverskridende atferd lærte de barna hvordan atferden virker på andre ved hjelp av forklaringer, ”preiking” og jeg-budskapet. De voksne oppfordret barnet til å ta ansvar gjennom at de selv viste og gav etisk veiledning.

Ved å være empatisk tilstede for barn også ved grenseoverskridende atferd som blir korrigert, kan voksne øke barnets forståelse av seg selv (Jf.kap.5.1.2.6 og 5.1.2.7). Atferden korrigeres samtidig som barnet ivaretas som subjekt. Gjennom dialog, ”preiking”, konkret få lære å trøste den andre, gjøre godt igjen ved en konkret handling, sette ord på egne og andres reaksjoner, trene på forsoning og så videre, arbeidet personalet med sosial utvikling, empati og ansvar. Barna ble tatt med på hele den lærerike prosessen med å gjøre godt igjen når noe var gått galt. Eksempelvis ble Kari ivaretatt og fikk samtidig lære at forsoning er viktig i mellommenneskelige relasjoner. Erik (5.6) fikk gjennom å prøve å gjøre godt igjen etter at han hadde tegnet på pysjen hennes (Jf. 5.1.2.6), eller etter å ha blåst på henne ved bordet (Jf.kap.5.1.2.7), gradvis lære noe av det som er viktigst i barneoppdragelsen: empati og ansvar (Jf.kap.3.4). Han lærer mer enn å si unnskyld, han trøster Kari. Erik viste et inderlig ønske om å ordne opp og en vilje til å lære. I analysefasen tenkte jeg på hva som *ikke* skjedde i situasjonen (kontrastering Jf. kap.4.6) og jeg betviler sterkt at han ville lært empati og ansvar av å sitte alene et sted, eller bli kjeftet på i all offentlighet. Her var det til vanlig mer positive voksne væremåter enn det jeg har beskrevet i kapittel 3.3.5 (om Sigsgaard).

Trine fortalte om det siste årets forandringer i barnehagen. ”Det er bare noen få måneder siden vi endret på dette med regler. Vi vil ikke at alt skal være fullt av regler. Vi må vurdere hvilke regler vi *må* ha, og ta barna på alvor i hverdagen. Ta for eksempel Ola (2.9) som skadet seg første dagen forrige uken, da han ramlet ned fra båten bak barnehagen. De voksne hadde da først bestemt at de minste barna ikke fikk være bak huset. Og det blir jo helt feil” sier Trine: ”Vi skal jo ikke straffe *barna*. *Det er derimot vi voksne som må være der*. Vi må finne en ordning så vi kan unngå at ulykker skjer. Vi må ta ansvaret alvorlig uten at det rammer barna negativt!” Sånn ble det. Alle fikk være bak huset, uansett alder.

Det ble stilt noen krav til barna med hensyn til bordskikk, rydding, påkledning og sosiale ferdigheter. Dette er nødvendig i et sosialt fellesskap, og det er ferdigheter som trengs å læres

både her og nå og for framtiden. I ett tilfelle ble et barn fratatt noe det hadde, men det ble levert tilbake igjen straks etter at barnet hadde gjort det den voksne ba om (Jf. kap.5.2.2.4). Slik markerte den voksne sin tydelighet i relasjonen, i kombinasjon med jeg-budskapet. Når jeg i min analyse problematiserte dette, fant jeg at det handler om makt, om å markere hvem som bestemmer (Jf. kap.3.2). Så bør man diskutere nødvendigheten av det i det enkelte tilfelle, og vurdere eventuelle andre løsninger som humor og lekenhet.

Jeg fant at stemmebruken hadde en klar tydeliggjørende effekt (Jf.kap.5.2.2.3 - kap.5.2.2.4). En virkning var det også i forhold til barnas verbale aktivitet i relasjonen. Budskap gitt i behagelig stemmeleie og et forklarende tonefall, skapte en verbal aktivitet også hos barnet. Når den voksne økte stemmeintensiteten noe høyt, var det merkbart at den verbale aktiviteten og dialogen (gjensidig utveksling) forsvant for en stund. Altså så jeg at stemmebruk og tonefall har en stor påvirkning. Det er en måte å utvise makt i kommunikasjonen, som ikke alltid ivaretar barn som subjekt (Jf.kap.3.3.4).

Gjennom å kontrastere (hva jeg ikke så i observasjonene) fant jeg ingen overhøveling i form av nedsettende verbalt angrep slik Sigsgaard legger i "kjefting" (2003, s. 65). Jeg så budskapet, stemmebruken og kroppsspråkets virkning, og budskapet kunne oppleves som kjefting for barna selv om det ikke var tiltenkt slik fra voksnes side (Jf. kap.5.2.2.5 og kap.5.2.2.10).

Jeg fant at når de voksne snakket til barna brukte de barnas navn i de fleste situasjoner. Da henvender man seg til den andre som et "Du" (subjekt). Det er hensiktsmessig å bruke barns navn mest i positive situasjoner og tone det ned ved irettesettelser (Haug 2010, s. 22). I denne barnehagen var navnebruk egentlig tydelig i *de fleste* situasjoner (Jf. kap.5). Voksne brukte gjerne navnet på barna også når de stoppet aktiviteter som ikke er lov. Jeg opplevde ikke at navnebruken av den grunn var et problem for barnet, men heller som oppklarende i store grupper. Det kunne ha en sammenheng med en språkstil preget av utveksling, og en væremåte som ellers var anerkjennende.

6.3.1.2. Romslighet

Å anerkjenne et barn er ikke det samme som å anerkjenne en hel barnegruppe. Her har Bae gitt barnehageansatte mye å strekke seg etter. Det er veldig krevende å holde orden og samtidig se den enkelte. Reglene kunne ha litt ulik plass i barnehagen, slik jeg opplevde det (Jf.kap.5.1.2.3 og 5.2.2.7). I de fleste situasjoner på alle avdelinger merket jeg at reglene var tonet ned og dialogen var mer i fokus. Jevnt over var samspillet preget av raushet og omsorg. Det var ikke bare en stemme som ble hørt, men mange. Noen voksne hadde en stor humor

som spredde en stemning av rausket i rommet, både blant voksne og barn (Jf.kap.5.1.3.4 og 5.1.3.5). De fikk de voksne til å slappe av og tenke selv, ikke bare tenke i forhold til regler og ansvar, og jeg opplevde at det gav en god atmosfære for barna slik også Van Manen (1993) vektlegger (Jf. kap.3.4).

Nina fortalte at: ”Jeg tror ikke på det vi holdt på med før. Det med å bare si ”Nei” og ”Ikke...” til barn i alle slags situasjoner. Vi *må* forklare hvorfor og begrunne, det er viktig for barna”.

Jeg opplevde mest positiv kontakt mellom voksne og barn, også i konfliktsituasjoner der de voksne måtte bidra med konfliktløsning. De voksne viste oppmerksomhet og interesse for det barna var opptatt av, og de voksne var tydelig tilstede og villige til å dele av seg selv. Mange av de voksne fortalte om egne opplevelser til barna, og det skapte en trivelig stund for dem sammen (Jf. kap.5.1.2.9). Det var synlig at øyekontakt og fysisk kontakt ble brukt for å skape og opprettholde kontakt, og barnas øyne virket trygge i møte med det voksne blikket. I noen små episoder så jeg at den voksnes blikk ble litt mer intenst og stemmen litt skarp, og jeg så da at blikket vek hos barnet. Barn har ulik grad av sårbarhet og det krever varsomhet fra de voksnes side. Barn kan vise seg å være mer kompetente enn vi tror (Jf. kap.3.1), som i observasjonen med Gunnar (Jf. kap.5.2.2.7). Han var det kompetente barn og hadde en styrke med seg. Han hadde kontakt med sine følelser og gav vanligvis klar beskjed når han ble irritert. Her så jeg kanskje noe av det Torill Strand pekte på om anerkjennelsens betydning (Jf.kap.3.3.6). Gunnars kompetanse kan skyldes at han vært/er i et anerkjennende miljø eller at han har en indre styrke i form av sin personlighet og ved hjelp av humor (Jf. kap.3.4).

6.3.1.3. Utvekslingstone og undervisningstone

Ut fra det som kommer fram i NOU rapporten (KuD 2010, s. 21) og hos Bae (2009) om språkstilen i barnehagen, var jeg opptatt av å se etter utveksling eller undervisningstone i barnehagen. Jeg opplevde å se absolutt mest av utvekslingstone, – der det var dialog og gjensidighet i relasjonen. Et romslig samspillsmønster basert på dialog gav utvekslingstone i stor grad, det så jeg i etterkant og under flere observasjoner (Jf.kap.5.1.2.6 – 5.1.2.8 og kap.3.3.3). Jeg så at det var lettere for barna å inngå i dialogen aktivt når relasjonen var romslig og ikke for trang.

Undervisningstone kom mer frem i observasjon av førskolegruppen (Jf. kap.5.2.2.8), der personalet tenker skoleforberedelse og læring. Undervisningstone innehar mer kommandostil og ”riktig svar får oppmerksomhet” (Jf.kap.5.2.2.8). I likhet med Bae (2009, s.19) så jeg at

spørsmålene da gikk mest en vei, fra førskolelærer og til barn og at det handlet om det rette svaret (Jf. kap.3.3.3). Det er viktig også i førskoleaktivitetene å bruke utvekslingstonen i møte med barna, og det å undre seg må være en grunnholdning. Væremåten til de voksne kan endres negativt som følge av økt læringsfokus i barnehagen. ”Her og nå” perspektivet kan svekkes og det kan endre voksnes væremåte i retning av *mer* disiplin og ensretting og mer oppmerksomhet om individets kompetanse heller enn dagens særpreg som gruppefelleskap (Thoresen 2009, s. 133). Undervisningstonen og kommandostilen kan komme til å overta barnehagearenaen. Det er viktig å være observant på dette slik at ikke utveksling tones ned framfor undervisning i framtidens barnehage som en følge av læringsfokuset.

6.3.2. Strukturelle forholds betydning

Jeg fant at væremåten påvirkes også av andre faktorer enn de menneskelige kvaliteter og kommunikasjonsferdigheter som jeg så etter. Strukturelle forhold som voksenressurser og organisering vil påvirke hvordan voksne møter barn i barnehagen. Barnehagepersonalet trenger gode rammebetingelser for å kunne praktisere det subjektivistiske barnesynet (Jf. kap.5.2.1.3). Monica Seland (2009) viser til at det ytre presset i samfunnet får konsekvenser for barnehagehverdagen. Hun fant at i mange kommunale barnehager er grunnbemanningen svært lav, samtidig med høyt sykefravær og stramme vikarbudsjetter (2009, s. 257). ”Ved lav bemanningstetthet må de ansatte oftere gå inn i mer dirigerende og overvåkende posisjoner i forhold til barna, som dermed i større grad blir behandlet som en ”masse” (Seland 2009, s. 257). Det medfører en objektivisering av barna, der alle må gjøre det samme samtidig og det ikke er rom for spontane utspill (Jf.kap.5.2.2.10). Travelhet og stress vil lettere få fram en autoritær tilnærming i form av en maktstruktur, mindre likeverd og mindre rom for medvirkning (Jf. kap.3.2.). Rammeplanen sier at ”Barnehagens dagligliv skal preges av samvær som innebærer at personalet lytter, støtter og utfordrer barn” (2006, s. 18). Ressurssituasjonen medfører at deler av dagen er det kun en voksen som har ansvar for mange barn. Vi ser også at pedagogene fjernes mer fra avdelingene, blant annet som følge av kartleggingsarbeid, og mer av det pedagogiske opplegget overlates da i praksis også til assistentene. ”Bemanningssituasjonen er avgjørende for om de ansatte har mulighet til å kunne gå inn i anerkjennende, støttende, og utfordrende samspill med barna, som igjen vil henge sammen med barns muligheter for medvirkning og læring, gjennom hele dagen” (Seland 2009, s. 268).

6.4. Humor og lekenhet

Mine funn var at humor og lekenhet var et viktig trekk i væremåten til voksne med anerkjennende relasjoner til barn. Dette har jeg samlet i kapittel 5.1.3. Funnene samstemte med det Foss fant om den lekende holdning (Jf.kap.3.4). Jeg så voksne som var opptatt av å vise tillit, skape tillit og som spilte på lag med hverandre og humoren og leken var en viktig del av dette. Til og med ryddingen gikk som en lek (Jf.kap.5.1.2.2). På den måten fungerte humor ikke bare som anerkjennelse men som retningsgivende/tydelighet. De voksne drev konfliktløsning og forebygget problemer ved hjelp av humor (Jf.5.1.3.7). Den karismatiske utstrålingen (makt) de humoristiske og lekende voksne hadde, ble brukt positivt, brøt ned barrierer/grenser og skapte en tone av raushet.

Trine uttrykte noe om humor: ”Det er lov å le og tøyse, for alle, og det skal være en glede å være her. Humor er kontaktskapende og befriende for oss alle.” Og om lek:
”Litt herjelek må barn få lov til, de skal prøve ut seg selv og sine egne fysiske grenser. Men de må lære å gi seg når noen får vondt eller ligger nede. Det er en voksen oppgave å lære barna å lese situasjoner. Sosiale ferdigheter og empati er veldig viktig.”

Humoren hadde en gunstig virkning på barna, også når de trengte veiledning. Jeg så at det strålte glede av barna når de voksne hadde sin lekne tilnærming til dem (Jf. kap.5.1.3). Det skapte en smidighet som gjorde at problemer barna uttrykte forvant og situasjonen ble lettere (Jf. kap.5.1.3.7). Ut fra min opplevelse av barnas reaksjoner på humoren tolket jeg dette. En taktfull humor er det når Thomas og Vibeke bruker humor/lekenhet i ventesituasjoner med barna, og Thomas avverger et barns irritasjon ved hjelp av humor/lekenhet (Jf.kap.5.1.3.1 og 5.2.2.9). Den taktfulle humor (Jf. kap.3.4) som ivaretar den andre, så jeg som en viktig del av en anerkjennende grunnholdning hos de voksne, og humoren skapte en nødvendig raushet i relasjonene. Humor tonet ned avstanden mellom voksne og barn og var absolutt en port til barnas hjerte (Jf. kap.5.1.3.3 og 5.1.3.6).

Vibeke hadde en lekende tilnærming når hun var aktiv med barna i overgangssituasjoner med ulike fysiske aktiviteter. Hun samlet barna om noe meningsfullt og skapte et grunnlag for å se barn som subjekter (Jf. kap.5.2.2.9). Leken var gjerne anerkjennende fordi den samler oppmerksomheten om noe som også er utenom relasjonen (Jf. kap.3.5). Både innhold og relasjonsaspektet virker anerkjennende når lekenhet slippes løs (Jf.kap.5.1.3).

I flere situasjoner opplevde jeg at humor og lekenhet i voksen væremåte kunne virke mer betydningsfullt enn andre redskap for anerkjennende kommunikasjon. Det evner ”å fjerne” problemer (Jf. kap.5.1.3.7). Jeg støtter meg på det Søbstad (2006) skriver om humorens betydning både for den enkelte og for det sosiale livet i barnehagen (Jf.kap.3.4). Thomas fanget opp innspill fra barna og fulgte villig opp med egne spontane innfall (Jf. kap.5.1.3.3). Lekenhet kan være en viktig faktor i å skape en likeverdig pedagogisk relasjon mellom voksne og barn.

I kapittel 3.4 viser jeg til Lamer (1997) som mener at lek kan brukes som pedagogisk virkemiddel, og Steinsholt (1998) som mener at leken skal være et fristed uten voksen innblanding. Erfaringen min er at det er et situasjonsavhengig både og når det gjelder voksenrollen i lek. Dersom vi voksne bryter inn i barns lek med vår voksne makt for å rette på ting (blant annet), vil vi kunne ødelegge leken for barna, og den flyten som leken gir. I observasjonene skjer noe annet: Thomas griper ikke i noe tilfelle forstyrrende inn i barns lek (Jf.kap.5.1.3). Han er leken og gjerne først ut med sine innspill, leken er da gjenkjennelig for barna. Det blir (Jf.kap.3.4) som at leken er noe som bare skjer fordi *leken* er subjektet. Spontaniteten fascinerer og improvisasjonen styrer det hele. Leken tar oss med og jeg erfarte at det skjedde med flere i rommet, også den lekende voksne ble selv ”tatt av leken”. Leken lever sitt eget liv og det bare skjer, om det er midt i måltidet eller hvor. Det å kaste seg ut i leken som voksen eller barn gjør noe med oppfatningen av livet i seg selv (Væren). Barnas lek skal respekteres, de som er i leken skal så langt som mulig få være i fred. Leken kan likevel godt starte hos en lekende voksen, som hos Thomas (Jf. kap.5.1.3.2 med flere). Den enkelte voksne som slipper fram lekenheten i seg, får noe selv av å være i leken, og det gir en dimensjon både til barna og den voksne. Barn liker at den lekne voksne snur ting opp ned for dem ved hjelp av lek og humor. Det skaper trivsel, slik jeg tolker det. Å være lekende er gjenkjennelig for barna (Jf.kap.5.1.3.5), og gjenkjennelse og anerkjennelse er noe av det samme (Jf. kap.3.3.3).

Når Thomas har inntatt gulvet, er det signal til barna om at ”scenen er satt”. Leken tar dem med. Thomas inviterte til litt herjelek og litt røff lek/humor og var selv med i leken (Jf. kap.5.1.3.7). Slik lek kan det gjerne bli lite av i et kvinnemiljø. Hvis vi tenker at leken *kun* er barnas område, så mister vi voksne en viktig dimensjon, både i eget liv og i relasjonen med andre (Jf. kap.3.4). Den improviserende lekenheten er noe som inkluderer barna som subjekter (Jf.kap.3.1). Den voksne klarer gjennom dette å etterleve det subjektivistiske barnesynet med fokus på barns medvirkning (Rammeplanen 2006) ved hjelp av sin lekende

holdning og improvisasjonsevne. Thomas ser barna som kompetente og sårbare på samme tid gjennom sin lekenhet og leken blir et redskap for å hjelpe der det trengs (Jf. kap.5.1.3.3). Han tar ansvaret for å se barn som subjekter også gjennom denne frie, glade, lekende/improviserende væremåten, og han er tydelig til stede i øyeblikket.

Humor og anerkjennelse gjør også at den voksne framtrer som et subjekt med stor påvirkningskraft (Jf. kap. 3.2). Humor har positiv betydning i danning av mennesket. Lekne og humoristiske voksne har slik jeg ser det en karismatisk makt i relasjonen som de bruker positivt, og humor og lekenhet er derfor viktig både når det gjelder anerkjennelse og i forhold til å være et tydelig voksen subjekt i relasjonen. Vibeke bruker leken bevisst for å tone ned mas og kjefting om å sitte i ro i garderoben og etablerer gjennom sin væremåte et tillitsforhold til barna (Jf. kap.5.2.2.9). Den voksnes lekende og humoristiske væremåte var kanskje det som hadde størst positiv virkning i relasjonen samlet sett, og i alle fall det som gjorde størst positivt inntrykk å se som forsker.

6.5. Oppsummering

Mine funn viser mest en positiv tydeliggjøring av den voksne som person, og det var likeverd, omsorg og anerkjennelse som preget kommunikasjonen. Trøst var en selvsagt ting og fysisk nærhet likeså. Jeg fant voksne som klarte å være anerkjennende overfor barn som subjekter, mens de også viste sin egen tydelighet i forhold til atferden, situasjonen og verdisynet. De voksnes anerkjennelse av barn som subjekter i et verdifelleskap var også synlig. Funnene viste at det er mulig å være en tydelig voksen uten å trække på barn.

Jeg-budskapet er et viktig tydelighetsgrep som tar vare på den enkelte som subjekt i relasjonen. Med kritisk blick fant jeg at jeg-budskapet i en travel barnehagehverdag har en tendens til å bli ”formulert halvveis” (uten forklaring). Det personlige språket kan da bli et virkemiddel som innebærer makt. Jeg fant også at trange strukturelle forhold og organisering av dagen kan medføre endring i væremåten, og mer kommandostil og undervisningstone tok over. Barnehagehverdagen inneholdt ellers både spilleregler og rutiner som barna behersket godt. De voksne styrket relasjonen til barna gjennom anerkjennelse, lekende holdning og ikke minst humor. Når den voksnes lekenhet brukes positivt, har den en *stor* anerkjennende funksjon og kan samtidig tydeliggjøre den voksne i relasjonen. Voksnes humor og lekenhet kan være med å bygge eller styrke den pedagogiske relasjonen.

7. Avslutning:

I denne undersøkelsen har jeg studert hva som bør prege voksnes væremåte for å ivareta barn som subjekter og selv være tydelige subjekter, og hva som preger væremåten i barnehagen. Svar på problemstillingen min har jeg kommet fram til gjennom en kvalitativ undersøkelse. Jeg fikk delta som observatør i en barnehage og fant et godt samsvar mellom det som bør være i voksnes væremåte og det som er. Studiet av de voksnes væremåte viste at det er mulig å ha en anerkjennende væremåte, og samtidig være korrigerende på atferd. Anerkjennelse innebærer å forhindre krenkelser i fellesskapet. Ulike observasjoner av grenseoverskridende atferd viser at tydelige voksne korrigerer atferden hos barna, samtidig som de ivaretar de ulike subjekter som er involvert og i tillegg legger til rette for læring av sosiale ferdigheter.

Jeg opplevde at i forskningsbarnehagen var de voksne tydelige subjekter i betydningen av at uttalte verdier var i overensstemmelse med atferd, ikke i betydning kjeftete. Forskningen viser at voksne bør være tydelige subjekter, med en grunnholdning av anerkjennelse i møte med barn som subjekter. Den varsomme voksne kan bli tydeligere og den litt autoritære voksne kan framstå noe mildere gjennom jeg-budskapet. Makt kan være framtrædende i jeg-budskapet. Jeg-budskapet kan bli for strengt ut fra stemmebruk, hvis det utelater forklaring (blir ”halvt”), og hvis det ikke åpnes opp for den andres følelser og innspill (dialog).

Jeg fant at humor og en lekende holdning i voksen væremåte er en svært viktig faktor med tanke på anerkjennelse. Vi kan med fordel bruke mer av vår kreativitet og improvisasjon som voksne i den pedagogiske relasjonen. Humor og en lekende holdning ser ut til å forsterke følelsen barnet har av å være likeverdig med den voksne.

Det er skoleforberedende aspekter ved barnehagen som fremmes i styringsdokumenter som Rammeplanen (2006) og NOU rapporten ”Med forskertrang og lekelyst” (KuD 2010). Barnehagepersonalet møter krav om å levere målbare resultater, og det gir dem ekstra arbeidsoppgaver og mindre tid til nærvær og omsorg. Det kan igjen påvirke væremåten i relasjonene. Når læringskrav står sentralt i barnehagen vil det også endre voksenrollen (Thoresen 2009). Barnehagen bør fortsatt vektlegge anerkjennende væremåter og utvekslingstone som språkstil. Vi bør være observant på utviklingen av barnehagen i møte med læringsfokuset, for å sikre at både omsorg og anerkjennelse får den plass det bør ha.

Å se barn som subjekt i barnehagen krever at voksnes væremåte i relasjonen er under stadig evaluering. Refleksjonsarbeidet skal løftes opp på et kollektivt plan. Barnehagen bør beholde sin egenart og la anerkjennelsestanken stå sentralt.

Jeg vil la en stemme fra praksisfeltet avslutte for meg gjennom det som førskolelærer Trine i forskningsbarnehagen her uttrykker:

”Vi må alltid være åpen for å lære. Det å endre ting er ikke det samme som å si at det vi har gjort til nå er feil. Det handler om å være lærende, og det er viktig å tenke at jeg blir ikke utlært, det kommer stadig noe nytt å sette meg inn i. Vi voksne må være villig til refleksjon og stadig utvide vår horisont. Det nye barnesynet er så mye bedre å forholde seg til som pedagog, enn det gamle, og det har også skapt en ny og bedre voksenrolle.”

Dersom jeg skal antyde nye forskningstema ut fra mitt forskningsarbeid, ville det være å gå nærmere inn på voksnes lekende holdning i møte med barn. Det vil også være interessant å undersøke voksnes væremåte i norske barnehager over tid for å se hva samfunnets barnesyn gjør med barnehagen, og hva en utvidelse av både anerkjennelsesbegrepet og læringsfokuset i praksis innebærer.

8. Litteraturliste/ Referanseliste

- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2.oppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Aubert, A.M., og Bakke, I.M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring* (1.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr.4/88, s. 212–227.
- Bae, B. (1992): Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I: B. Bae og J.E. Waastad, *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner* (s. 33–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1994). Video- observasjon stiller store krav. I: *Debattserien for barnehagefolk nr. 3*, s. 98–101. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B.(1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: D. Skram (red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129–148). Oslo: Tano.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn- en beskrivende og fortolkende studie* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo: HIO rapport nr. 25, 2004.
- Bae, B., Eide, B.J., Winger, N., og Kristoffersen, A.E. (2006) *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. juni 2010 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn nr 1*. s. 9–28.

- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. LOV 2005-06-17 nr 64. Sist endret: [LOV-2010-06-18-26](http://lovdata.no/all/nl-20050617-064.html) fra 2010-08-01. Hentet 24.april 2011 fra <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>
- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. I: W. Damon (red.), *Child development today and tomorrow*. San Francisco Jossey-Bass Publishers.
- Bergem, T. (2000). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Buber, B.(1992). *Jeg og du* (H. Wergeland overs.). Oslo: Cappelens Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Hentet 24. april 2011 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Diderichsen, A. (1991). *Omsorg for de 2 – 6 årige: Børns omsorgsbehov – set gjennom børns egne uttryk*. Dansk Pædagogisk Institut.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: En studie av de voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet.
- Furman, B. (2004). *Unger kan!* (A. Solli, overs.). Oslo: Pedagogisk Forum. (Originalutg. 2003)
- Furseth, I., og Everett E.L. (1997). *Hovedoppgaven: Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gotvassli, K.Å. (1999). *Barnehager - organisasjon og ledelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Grandelius, B. (2000). *Å sette grenser – et vilkår for vekst* (R. Hagen, overs.). Oslo: NKS-Forlaget.
- Gulløv, E., og Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blant børn: metodologi og etikk i etnografisk børneforskning* (1. utg.). København: Nordisk Forlag A/S.
- Haug, I. (2010). *LØFT for barn i barnehagen*. Stabekk: Homo Ludens AS

- Henriksen, J.O. og Vetlesen, A.J. (2006). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, overs.). Oslo: Pax.
- Hougaard, B. (2005). *Curlingforeldre og servicebarn - en håndbok i barneoppdragelse* (B. Engen, overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannesen, N., og Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver* (1.utg.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Juul, J. (1996). *Ditt kompetente barn – på vei mot et nytt verdigrunnlag for familien* (L. Lyngaas, overs.). Oslo: Pedagogisk forum.
- Juul, J., og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse* (A. Solli, overs.). Oslo: Pedagogisk Forum. (Originalutg. 2002)
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler - Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipubforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen*. NOU 2007:6. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 2. juni 2006. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 8. juni 2007. Hentet 24. april, 2011 fra <http://www.regjeringen.no/pages/1984848/PDFS/NOU200720070006000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St. meld. nr. 41 (2008–2009). Tilråding fra Kunnskapsdepartementet av 29. mai 2009, godkjent i statsråd samme dag.(Regjeringen Stoltenberg II). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 24. april 2011 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring*. NOU 2009:18. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009. Hentet 24. april, 2011 fra <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. NOU 2010:8. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 19. juni 2009. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. oktober 2010. Hentet 24. april, 2011 fra <http://www.regjeringen.no/pages/14258034/PDFS/NOU201020100008000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen og J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamer, K. (1990) *En, to, tre - Ingen flere med*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1997a). *Du og jeg og vi to – et program for sosial kompetanseutvikling i barnehagen*. Håndboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to – et program for sosial kompetanseutvikling i barnehagen*. Teoriboka. Oslo: Universitetsforlaget.
- Langslet, G. J. (2002). *LØFT for ledere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Levin, M. og Klev, R. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Levinas, E. (2002). *Moderne tænkere: Fænomenologi og etik*. København: Gyldendal.
- Lundestad, M. (2001). *Konflikter – bare til besvær? Konfliktløsning i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den Ethiske fordring* (B. Engen, overs.). Oslo: Cappelen. (Originalutg. 1956, 1991)
- Løvlie, L.(2011) Det er i barnehagen vi finner dannelseperspektivet i våre dager. *Tidsskrift for førskolelærere fra Utdanningsforbundet nr.1. 2011*, s. 18 – 21.
- Myhre, R. (1981). *Autoritet og frihet: Hvor fri bør oppdragelsen være?* Oslo: Fabritius forlagshus.
- Myhre, R. (1994). *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Noddings N. (1984): *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral education*. University of California Press, Berkeley.

- Noddings, N. (2007). *Pedagogisk filosofi* (K. M. Thorbjørnsen, overs.). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16*, s.63–70.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Palsdottir, H. (2009). *Relasjoner med barn: Til foreldre, barnehageansatte og andre voksne som er opptatt av barn*. Oslo: Relasjonssenteret.
- Pape, K. (2000). *Æ trur dem søv: Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Pape, K. (2008). *Fra Plan til Praksis 1*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Raundalen, M. (1996). *Det viktigste i barneoppdragelsen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Rosenberg, M.B.(2006). *Ikkevoldskommunikasjon: "giraffspråk" et språk for livet*. Oslo: Arneberg forlag.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Schibbye, A.L. Løvlie. (1988). *Familien: tvang og mulighet – om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L. Løvlie. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktoravhandling). Trondheim: NTNU.

- Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag. I: *Barn nr. 2*. s. 65–79.
- Sigsgaard, E. (2003). *Kjeft - Et oppgjør med kjeftapedagogikken* (T. Borge, J. Eide og A. Solli, overs.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Sigsgaard, E. (2008). *Kjeft mindre – Fortellinger om oppdragelse* (T. Ulshagen, overs.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik S. (1988). *Barns Selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano.
- Solli, A. (2011). Velg sjiraffen framfor ulven. I: *Første Steg nr 1. 2011*. s. 12-13. *Tidsskrift for førskolelærere fra Utdanningsforbundet*.
- Sommer, D. (2010). *Børn i senmoderniteten: Barndomspsykologiske perspektiver*. København: Hans Reitzel.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek? Ulike valg inn i lekenes og representasjonenes verden*. Trondheim: Tapir.
- Stern, D.N. (1990) *Diary of a Baby*. London.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Årgang. 92. s. 400–412.
- Strømøy, Tone. (2005). *Oppdragelse mellom frihet og grenser: Barns selvfølelse – voksnes ansvar*. Oslo: Damm.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, og J. Sæthre, *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107–130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. Rydjord. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thoresen, I.T. (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. I: *Nordisk barnehageforskning Vol 2 nr.3*. s. 127–137.

Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (K.M. Thorbjørnsen, overs.). Bergen: Caspar forlag.

Weirsøe, B. (2003). *Sjiraffspråk* (1. utg.). Oslo: Pedagogisk forum.

Øiestad, G. (2009). *Selvfølelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring* (Doktoravh.). Universitetet i Oslo: Unipub.

Vedlegg

1 - Forenklet fremdriftsplan for prosjektet

Litteratursøking	2010: juni – april 2011
Datatilfanget	2011: januar – mars data innhentes og bearbeides
Skriveprosessen	2010: september - november/ og i 2011: januar - mai
Undersøke	Tillatelser må innhentes: desember Søke tillatelse fra NSD med diverse informasjonsbrev Søke tillatelse fra informanter fra Bhg. Personalet og foreldre Jobbe med å sjekke kilder og lage litteraturliste
Evt. Andre gjøremål	

Gjøremål 1. semester	Prosjektplan/Forberedelser til forskningsarbeidet/tolkning:
august	Litteratursøk og arbeid med å finne forskningsspørsmål
september	Litteratursøk, bestemme forskningsspørsmål og underspørsmål, problemstilling under utvikling
oktober	Lese litteratur, tolke tidligere forskning Selvvalgt litteratur til godkjenning før 29.10 Bestemme og spisse mer i forhold til problemstilling
november	15. nov: Lovere inn prosjektplanen Lese /repetere høstens pensum.
desember	Uke 49: Muntlig eksamen Arbeid med infobrev. Søke om tillatelse fra NSD

Gjøremål 2. semester	Kvalitativ forskningsmetode i eget arbeid
januar	Mer lesing av forskning. Søke om tillatelser fra barnehage, personale, foreldre. (+Orientering i barnehagen til foreldre og personalet)
februar	Feltarbeidet tar til, observasjoner og skriving
mars	Arbeidet med datamaterialet/ analyse/ tolkning av resultatene/skriving
april	Analyse, skriving, ferdigstilling, trykking
mai	2.mai: Innlevering av masteroppgaven

Denne framdriftsplanen er laget etter modell fra Furseth og Everett (1997, s.23).

Vedlegg 2- Meldeskjema NSD:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.1) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	Den pedagogiske relasjonen i barnehagen, fokus på de voksnes væremåte i voksen - barn relasjonen.	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NLA Høgskolen AS	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom din institusjon ikke finnes på listen, ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet		
Institutt		
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder)		
Fornavn	Ruth Ingrid	Før opp navn på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. For studentprosjekt er daglig ansvarlig vanligvis veileder.
Etternavn	Skoglund	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig stå som daglig ansvarlig.
Stilling	Førstemanuensis	
Arbeidssted	NLA Høgskolen AS	Arbeidssted må være i tilknytning til behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Adresse (arb.sted)	Postboks 74	
Postnr/sted (arb.sted)	5812 Bergen	NB! All korrespondanse går via e-post. Det er derfor viktig at du oppgir korrekt e-postadresse. Det bør være en adresse som du bruker aktivt over tid. Husk å gi beskjed dersom den endres.
Telefon/mobil (arb.sted)	55540785 /	
E-post	ris@nla.no	
4. Student		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	
Fornavn	Lise Einarsen	NB! All korrespondanse går via e-post. Det er derfor viktig at du oppgir en korrekt e-postadresse. Det bør videre være en adresse du bruker aktivt over tid. Husk å gi beskjed dersom den endres.
Etternavn	Haukås	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Amundsdalen 121	
Postnr/sted (privatadresse)	5115 Ulset	
Telefon/mobil	55189338 / 90097009	
E-post	lise@haukas.no	
5. Formålet med prosjektet		

Prosjektets formål	<p>Jeg holder på med en masteroppgave i pedagogikk med et empirisk forskningsprosjekt der jeg har fokus på de voksnes væremåte i voksen barn relasjonen i barnehagen. Hva preger denne væremåten? Underspørsmål er da: Hva med likeverdighet og anerkjennelse av barnet som subjekt? Hvordan vises tydelighet? Hvordan setter de voksne grenser? Hva med lekenhet og humor i voksnes væremåte, hvordan virker det i relasjonen? Hvordan jobber barnehagen med å utvikle pedagogisk relasjonskompetanse?</p> <p>Gjennom en etnografisk tilnærming, med deltakende observasjon som metode, ønsker jeg å studere dette nærmere i praksisfeltet. Etter lang tid i førskolelæreryrket vil jeg innta forskerrollen og studere dette fenomenet nærmere. Førskolelærere/pedagogiske ledere i barnehagen vil være særlig i fokus, også mht hvordan de jobber med å utvikle den pedagogiske relasjonskompetansen i barnehagen. Jeg vil være deltakende observatør i en periode på to uker våren 2011 i forbindelse med min masteroppgave.</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> ● Enkel institusjon ○ Nasjonal multisenterstudie ○ Internasjonal multisenterstudie 	Med multisenterstudier forstås her forskningsprosjekter som gjennomføres ved flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor det utveksles/deles personopplysninger mellom deltakende institusjoner.
Oppgi øvrige institusjoner		Les mer om hva personopplysninger er
Hvordan foregår samarbeidet mellom institusjonene? Hvem har tilgang til personopplysninger og hvordan reguleres tilgangen?		
7. Utvalgsbeskrivelse		
Beskrivelse av utvalget	Personalet og barna i en større barnehage, der foreldre og ansatte er villig til å ta imot meg som deltakende observatør våren 2011. En kvalitativ undersøkelse der det er de voksne (personalet) som er hovedinformantene.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F. eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	En kvalitativ undersøkelse: og tilfeldig trekking av barnehage, ukjent for meg. Jeg har valgt utvalget ut fra geografiske begrensninger og økonomi. Samtidig har det vært viktig for meg at jeg ikke har hatt / har kontakt med denne barnehagen i egen jobb utenom. Siden barnehagen er stor må jeg velge ut noen barn/voksne som jeg setter fokus på. Dette velges i etterkant av meldeskjema, valget tas ut fra samtykke-erklæringer og etter de første dagene når jeg er blitt litt kjent i barnehagen. Dette må gjøres for at datainnsamlingen skal bli håndterlig og fokusert.	Beskriv hvordan utvalget trekkes/rekrutteres. Utvalget kan trekkes fra registre, f. eks. folkeregisteret, NAV, pasientregistre, eller rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk. Oppgi hvem som foretar trekkingen/rekrutteringen.
Førstegangskontakt	Jeg har selv gjort en muntlig og skriftlig henvendelse til barnehagen på grunnlag av offentlig tilgjengelig informasjon (e-post og telefon).	Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget og beskriv hvordan den opprettes. Les mer om førstegangskontakt
Alder på utvalget	<input checked="" type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	ca 100 barn og ca 30 voksne. En stor barnehage.	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Redegjør for hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, beskriv		Les mer om inklusjon av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse

8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes	<ul style="list-style-type: none"> ■ Spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju ■ Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata ■ Annen innsamlingsmetode 	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte og/eller fra ulike journaler (NAV, PPT, sykehus, bofellesskap og lignende) eller eksisterende registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, Kreftregisteret).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken	Bruk av videokamera i små samspillssituasjoner mellom voksne og barn, der det er mulig fordi tillatelse /samtykke er innhentet, for å få et godt grunnlag for analyse i ettertid. Aktuelle situasjoner er måltid, samlingsstunder og lek/aktivitet inne/ute. Videobåndene blir brukt til å se på og analysere materialet i forskningsperioden med fiktive navn. Båndene blir destruert etter at prosjektet er avsluttet og oppgaven innlevert. Båndene blir da overspilt med blankt innhold, og jeg knuser båndene med en hammer og kaster dem i bosset. Videomaterialet vil kun være på videobånd og blir ikke lagret andre steder og det er kun tilgjengelig for meg.	
Kommentar til metode for innsamling av personopplysninger	<p>Jeg vil kun observere og bruke kamera i situasjoner der alle involverte (foreldre og ansatte) har samtykket om det i egen samtykke-erklæring. Jeg vil observere og notere i min lille bok med fiktive navn på de involverte, og jeg velger alltid vekk observasjon av de som har reservert seg fra dette. Vil ikke bruke videoklipp dersom deltakere i videoklippet trekker seg.</p> <p>Personer får fiktive navn (og ved hjelp av en liste med talkoder vil jeg igjen vise til egen håndskrevet liste med navn (fra spørreskjema) som oppbevares nedlåst i en liten safe, inntil det slettes med alt det andre datamaterialet .)</p> <p>For å få informasjon som trengs i observasjonene som barnets navn/ansattes navn og aldersgruppering har jeg et enkelt og kort spørreskjema til foreldrene og til de ansatte. Mht til de ansatte vil det korte spørreskjemaet omfatte de voksnes navn, utdanningsbakgrunn, erfaring/ fartstid i barnehagen, samt stillingstittel og aldersintervall (18-25 år, osv). Et slikt enkelt spørreskjema med data til bruk ved tolkning og analyse av observasjonene vil behandles konfidensielt, oppbevares separat fra det andre datamaterialet (nedlåst) og slettes ved prosjektslutt.</p> <p>Det vil være aktuelt å be noen av de ansatte om små uformelle samtaler i umiddelbar etterkant av de de observerte situasjonene. Som små oppfølgingsintervju/samtaler av ansatte basert på frivillighet. Det vil ikke brukes en intervjuguide fordi det er oppfølging av en observasjon, og en uformell samtale rundt dette. Dette materialet vil få fiktive navn og alt vil anonymiseres og behandles konfidensielt og slettes etter prosjektslutt.</p> <p>Med hensyn til observasjon i en så stor barnehage er det naturlig at jeg må avgrense og velge ut noen bestemte jeg fokuserer mest på. Dette velges ut fra samtykkeerklæringer og når jeg blir mer kjent med barnehagen, de første dagene.</p>	
9. Datamaterialets innhold		

Gjør rede for hvilke opplysninger som samles inn	<p>Observasjonsnotater om voksnes væremåte (framtoning og kommunikasjon) i den pedagogiske relasjonen i barnehagen.</p> <p>Små videonutter av samspillsituasjoner som skal analyseres og anonymiseres direkte fra båndet. Og alt observasjonsmateriale og videomaterialet slettes etter prosjektets slutt og eksamen i masterstudiet (juni 2011).</p> <p>For å kunne holde rede på observasjoner og at det er gitt samtykkeerklæringer vil jeg trenge et enkelt spørreskjema for å kunne lage en navneliste med navn og aldersgruppe/intervall på barna og de ansatte (koblingsnøkkel) som jeg vil oppbevare nedlåst og atskilt fra det andre materialet. Ellers vil jeg som sagt bare bruke fiktive navn på alle de involverte i materialet. Og alt materiale vil slettes etter prosjektslutt.</p> <p>Det vil kunne være nødvendig med noen korte oppfølgingssamtaler av noen ansatte i umiddelbar etterkant av observasjonene. Dette materialet vil i likhet med alt annet behandles konfidensielt og med fiktive navn, og slettes etter prosjektslutt.</p>	Spørreskjema, intervjuguide/temaliste, m.m. legges ved meldeskjemaet til slutt.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	Les mer om hva personopplysninger er
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> Fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse og/eller e-postadresse og/eller telefonnummer	NB! Selv om resultatene i den endelige publikasjonen vil være anonymisert, må det krysses av her dersom direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger registreres i datamaterialet underveis i prosjektet.
Spesifiser hvilke		
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja ○ Nei ●	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?		
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, oppgi hvilke	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja ○ Nei ●	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig informasjon <input type="checkbox"/> Muntlig informasjon <input type="checkbox"/> Blir ikke informert	
Blir ikke informert, redegjør hvorfor		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan informasjon til utvalget gis	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig informasjon <input type="checkbox"/> Muntlig informasjon <input type="checkbox"/> Ingen informasjon	Som hovedregel skal det gis informasjon og innhentes samtykke fra den registrerte. Dersom

Redegjør	Jeg gir ut skriftlig informasjon (brev) om prosjektet med egen samtykkeerklæring som både ansatte og foreldre skal få (to ulike skriv vedlagt). Der det kommer fram at det er et frivillig, uttrykkelig og informert samtykke.	informasjon gis skriftlig, legg ved kopi av informasjonsskriv. Dersom det ikke skal gis informasjon, må dette redegjøres for. Les mer om hvilken informasjon som bør gis til
Oppgi hvordan samtykke innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig samtykke <input type="checkbox"/> Muntlig samtykke <input type="checkbox"/> Innhentes ikke samtykke	Dersom det benyttes skriftlig samtykke, anbefales det at dette følger i teksten etter informasjonen. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må dette redegjøres for.
Innhentes ikke samtykke, redegjør		Les mer om krav til gyldig samtykke
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Direkte personidentifiserende opplysninger bør ikke registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan lagres listen/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?	I min egen safe hjemme, og kun jeg har tilgang til den (låst). Atskilt fra det øvrige materialet.	
Direkte personidentifiserende opplysninger lagres sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor er det nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Lagres direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> PC i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> PC i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat PC <input checked="" type="checkbox"/> Privat PC tilknyttet Internett <input checked="" type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv nærmere		
Behandles og/eller lagres lyd- og videopptak og/eller fotografi på PC?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	

Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene?	Videokamera og videobånd er det kun jeg som skal ha tilgang til i denne perioden. Med hensyn til det jeg skriver ned vil det ha fiktive navn og alt er anonymisert. PC-tilgangen er beskyttet med brukernavn og passord på eget låsbart kontor hjemme, og ingen personopplysninger vil være lagret der siden alle blir gitt fiktive navn og dermed anonymisert før de brukes inn i oppgaven og inn i pc. PC er tilknyttet nettverk som er beskyttet av en profesjonell brannmur (Cisco ASA) hvor det ikke tillates oppkoblinger inn fra Internett mot PC. PC er også utstyrt med oppdatert malware- og virusbeskyttelse. Ingen personopplysninger skal registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Jeg lager en liste med tallkoder og fiktive navn og lar listen med riktige navn (koblingsnøkkelen) oppbevares nedlåst (safe hjemme) i papirformat i perioden og slettes som alt annet ved prosjektets slutt.	Er f.eks. PC-tilgangen beskyttet med brukernavn og passord, og står PC-en i et låsbart rom?
Dersom det benyttes mobil lagringsenhet (bærbar PC, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk), oppgi hvilken type, og redegjør for hvorfor det benyttes mobil lagringsenhet	Selve oppgavearbeidet gjøres på en bærbar PC som er passordbeskyttet og kun benyttes av meg. Jeg poengterer igjen at alt materiale er aidentifisert før det arbeides med på pc.	
Skal prosjektet ha medarbeidere som vil få tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Innhentes eller overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, oppgi hvilke opplysninger		
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Skal opplysningene samles inn/bearbeides av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med databehandler menes en som samler inn og/eller behandler personopplysninger på vegne av den behandlingsansvarlige. Eksempler på ofte brukte databehandlere er Questback, Synovate MMI, Norfakta etc.
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. For dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal det for alle typer forskning søkes
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
Skal det innhentes godkjenning/tillatelse fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Det kan f. eks. være aktuelt å søke tillatelse fra registreier for tilgang til data, ledelsen for tilgang til forskning i firma, etc.
Hvis ja, hvilke?		
13. Prosjektperiode		
Prosjektperiode	Prosjektstart:13/12/2010	

	Prosjektslutt:01/07/2011	<p>Prosjektstart Tidspunkt for når førstegangskontakt opprettes og/eller datainnsamlingen starter.</p> <p>Prosjektslutt Tidspunkt for når datamaterialet skal anonymiseres, slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier. Dette sammenfaller gjerne med</p>
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<p>■ Datamaterialet skal anonymiseres</p> <p>□ Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon</p>	<p>Med anonymisering menes at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner i datamaterialet.</p> <p>Les mer om anonymisering</p>
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	<p>Alle personer får fiktive navn og alt datamaterialet og videofimer oppbevares konfidensielt inntil de slettes/knuses etter eksamen (juni 2011). Det vil være aidentifiserte opplysninger, anonymisert med fiktive navn. (Navneregister oppbevares nedlåst og atskilt fra det øvrige datamaterialet, koblingsnøkkel). Alt slettes ved prosjektslutt.</p>	<p>Hovedregel for lagring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.</p> <p>Årsaker til oppbevaring kan være konkrete oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.</p>
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		<p>Datamaterialet kan lagres ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.</p>
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		<p>Les mer om arkivering</p>
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Privat, studenten selv.	
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	2	

Vedlegg 3 – Tillatelse fra NSD:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Ruth Ingrid Skoglund
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 24.01.2011

Vår ref: 25864 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.12.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 21.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25864	<i>Den pedagogiske relasjonen i barnehagen, fokus på de voksnes væremåte i voksen - barn relasjonen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ruth Ingrid Skoglund</i>
Student	<i>Lise Einarsen Haukås</i>

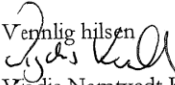
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marte Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Lise Einarsen Haukås, Åmundsdalen 121, 5115 ULSET

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25864

Prosjektet er en undersøkelse av voksnes væremåte (framtoning og kommunikasjon) i den pedagogiske relasjonen til barn i barnehagen.

Utvalget består av personalet og barna i en større barnehage, ca. 100 barn og 30 voksne. Student har opprettet kontakt med barnehagen. Forespørsel om deltakelse viderefremmes til ansatte og foreldre. Det innhentes skriftlig samtykke fra både ansatte og foreldre.

Personvernombudet finner informasjonsskriv av 21.01.2011 tilfredsstillende, forutsatt at setningen; "Alle innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt, og slettes etter prosjektslutt 01.09.2011" endres til; "Alle innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt, og slettes innen prosjektslutt 01.09.2011".

Datamaterialet skal innhentes gjennom spørreskjema og observasjon. Det vil benyttes filmkamera i forbindelse med observasjonsstudien. Det åpnes opp for korte oppfølgingssamtaler med ansatte i forbindelse med observasjonsstudien. Det tas høyde for at det vil innhentes opplysninger om tredjeperson (barnehagebarn), f. eks. i form av den ansattes oppfatning av barnets dagsform, trøtt/ikke trøtt, våt bleie etc. Dette blir foreldrene informert om, og samtykke til barnets deltakelse innhentes på dette grunnlaget.

Det innhentes opplysninger om navn, alder (år, mnd), hvilken avdeling barn/ansatt tilhører. Videre innhentes opplysninger om den ansattes stillingstittel, yrkesutdanning, samt antall år i yrket.

Prosjektslutt er 01.07.2011. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Koblingsnøkkel, lyd- og filmopptak slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres.

Vedlegg 4 – Infoskriv:

Lise Einarsen Haukås
Masterstudent i pedagogikk v/
NLA Høgskolen, Postboks 74
5812 Bergen
Veileder: Ruth Ingrid Skoglund
Førsteamanuensis ved NLA Høgskolen

Ulset 21. januar 2011

Til de ansatte i _____ barnehage

Forhåndsinformasjon/ samtykke-erklæring

Mitt navn er Lise Einarsen Haukås. Jeg er førskolelærer og masterstudent i pedagogikk ved NLA Høgskolen. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg våren 2011 gjennomføre et forskningsprosjekt i barnehage, der jeg vil se på de voksnes væremåte i relasjoner/samspill med barna. Barnehagehverdagen er full av krav fra ulikt hold, og personalet har fått mange oppgaver som tar tid og energi fra nærværet med barna. Rammeplanen forventer anerkjennelse og likeverdighet i voksen- barn relasjonen, og dette er grunnleggende viktig i forhold til det enkelte barns selvbilde og totale utvikling. Mitt fokus er hva som preger voksnes væremåte i barnehagehverdagen, og jeg er opptatt av hva personalet faktisk gjør for å være tydelige og anerkjennende voksenpersoner for barna.

For å finne ut av dette ber jeg om å få være deltakende observatør i barnehagen i to uker i slutten av februar 2011 (uke 7 og 8). Jeg vil be dere fylle ut et enkelt spørreskjema med noen data som trengs i forbindelse med observasjonene (se vedlegg). Jeg vil bruke en dagbok og notere små anonymiserte sekvenser av samspill i denne. I noen observasjonssekvenser i samspill mellom voksne og barn i garderobesituasjon og måltidssituasjon vil jeg be om å få bruke videokamera (på stativ). Jeg vil gjerne ha mulighet til å be om noen korte uformelle oppfølgingssamtaler med noen av personalet i etterkant av de observerte situasjonene. Jeg vil trenge noe informasjon også om barna for å forstå situasjonen/konteksten observasjonen skjer i (eks hverdagsinfo om dagsform), men ikke sensitiv informasjon. Det vil være den voksnes tanker rundt egen væremåte som er i sentrum.

Alle innsamlede data vil bli behandlet **konfidensielt**. Ingen video/bildemateriale eller navn vil bli brukt i selve avhandlingen. Alle, både barn og voksne i observasjoner vil få fiktive navn, og episoder vil gjenfortelles slik at personer ikke kan identifiseres. Videoopptak vil behandles konfidensielt (kun forsker har innsyn), og det vil overspilles og ødelegges innen prosjektslutt. Alle innhentede data blir anonymisert i hele prosessen. I eventuelle videoklipp av person der samtykke er trukket tilbake vil personen bli sladdet. **Innsamlede data vil slettes innen prosjektslutt 01.09.11, videobånd overspilles og destrueres.**

Siden jeg vil observere en del ute og ellers håper å få tilgang litt rundt "på huset," trenger jeg samtykke fra alle ansatte på dette. Jeg gjør oppmerksom på at du når som helst kan trekke deg fra deltakelsen i prosjektet, uten konsekvenser for deg selv, og selv om du tidligere har sagt ja. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Det er selvsagt frivillig å delta i dette forskningsprosjektet. **Hvis du sier ja, ber jeg deg undertegne vedlegget og levere det til styrers kontor innen mandag 7. februar-2011.**

Mvh Lise Einarsen Haukås
Åmundsdalen 121, 5115 Ulset
Tlf 900 97 009 lise@haukas.net

1 vedlegg

Samtykke – erklæring til forskningsprosjekt våren 2011

Jeg har lest informasjonen og forstår at det er en frivillig undersøkelse. Jeg vet at jeg kan si nei til deltakelse og på hvilket som helst tidspunkt trekke meg fra undersøkelsen. Jeg samtykker i at data kan bli samlet inn slik det her er skissert, (ved deltakende observasjon og bruk av videokamera). **Innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt, anonymisert og slettes innen prosjektslutt 01.09.11.**

Samtykke-erklæringen leveres på styrers kontor innen mandag 7. februar 2011

Dato _____

Underskrift av deltaker: _____ Spørreskjema

Til personalet i barnehagen:

Dersom du har avgitt samtykkeerklæring for mitt forskningsprosjekt, vil jeg be deg fylle ut dette enkle spørreskjema med noen data som trengs i forbindelse med observasjonene. Spørreskjemaet vil bli behandlet konfidensielt. Alle får fiktive navn i prosjektet og materialet slettes innen prosjektslutt.

Skjemaet leveres sammen med samtykkeerklæring til styrers kontor **innen mandag 7. februar 2011.**

1. Navn _____

2. Avdeling _____

3. Stillingstittel: _____

4. Yrkesutdanning: _____

5. Antall år i yrket: _____

6. Hvor gammel er du? (Kryss av)

18-24 år

25-29 år

30-39 år

40-49 år

50-66 år

67 år →

Takk for hjelpen!

Lise Einarsen Haukås
Masterstudent i pedagogikk v/
NLA Høgskolen, Postboks 74, 5812 Bergen

Veileder: Ruth Ingrid Skoglund
Førsteamanuensis ved NLA Høgskolen

Ulset 21. januar 2011

Til foreldre/foresatte i _____ barnehage

Forhåndsinformasjon/ samtykke - erklæring om forskning

Mitt navn er Lise Einarsen Haukås, og jeg er førskolelærer og masterstudent i pedagogikk ved NLA Høgskolen. I forbindelse med min masteroppgave skal jeg våren 2011 gjennomføre et forskningsprosjekt i barnehage der jeg vil se på de voksnes væremåte i relasjoner/samspill med barna. Rammeplanen forventer anerkjennelse og likeverdighet i voksen- barn relasjonen. Dette er grunnleggende viktig i forhold til det enkelte barns selvbylde og totale utvikling. Mitt hovedfokus er de voksne i denne undersøkelsen, og ikke barna. Jeg vil se hva som preger voksnes væremåte i barnehagehverdagen, og hva de voksne gjør for å være anerkjennende og tydelige voksenpersoner.

I denne forbindelse ber jeg om å få være deltakende observatør i barnehagen våren 2011, uke 7 og 8. Jeg vil i tillegg be dere fylle ut et enkelt spørreskjema med noen data som trengs i forbindelse med observasjonene (se vedlegg). Jeg vil bruke en dagbok og notere små anonymiserte sekvenser av samspill i denne. I noen observasjonssekvenser i samspill mellom voksne og barn i garderobe - situasjon og måltidssituasjon vil jeg bruke videokamera. I eventuelle korte uformelle oppfølgingssamtaler med noen av personalet i etterkant av de observerte situasjonene vil det være den enkelte voksnes tanker rundt egen væremåte som er i sentrum. Jeg ber om å kunne få noe informasjon også om barna for å forstå situasjonen/konteksten observasjonen skjer i (eks hverdagsinfo om dagsform), men ikke sensitiv informasjon om barna.

Alle innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt, og slettes innen prosjektslutt 01.09.11. Ingen video/bildemateriale eller navn vil bli brukt i selve avhandlingen. Alle, både barn og voksne i observasjoner vil få fiktive navn, og episoder vil gjenfortelles slik at personer ikke kan identifiseres. Opplysninger som kan relateres til ditt barn vil anonymiseres. Videoopptak vil behandles konfidensielt (kun forsker har innsyn), og det vil overspilles og ødelegges innen prosjektslutt.

Siden jeg vil observere en del ute og ellers ønsker å få tilgang litt rundt "på huset," ber jeg om tillatelse fra foreldre/foresatte til barna på alle avdelinger til å observere og skrive ned små spontane hverdagssituasjoner mellom voksne og barn, samt bruk av kamera i måltid og garderobesituasjon. Jeg gjør oppmerksom på at dette er basert på frivillighet og at du på et hvilket som helst tidspunkt kan trekke ditt barn ut av den videre deltakelse. Alle innhentede data blir anonymisert i hele prosessen. I eventuelle videoklipp av person der samtykke er trukket tilbake vil personen bli sladdet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste A/S.

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Hvis dere svarer ja, ber jeg dere undertegne vedlegget og levere det til styrers kontor innen 7. februar – 2011.

Mvh Lise Einarsen Haukås
Åmundsdalen 121, 5115 Ulset
Tlf 900 97 009 lise@haukas.net

1 vedlegg

Vedlegg Foreldre/foresatte

Samtykke - erklæring:

Jeg har lest informasjonen om undersøkelsen og godtar at min sønn/datter kan være med i de observasjoner som samles inn i barnehagen. Jeg er innforstått med at jeg på et hvilket som helst tidspunkt kan trekke barnet mitt fra deltakelsen.

Dato_____

Jeg samtykker i at data kan samles inn slik det er skissert, (ved deltakende observasjon og bruk av videokamera). **Innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt, anonymisert og slettes innen prosjektslutt 01.09.11.**

Samtykke - erklæringen leveres styrer innen 7. februar -2011

Underskrift

Avdeling

Spørreskjema

Til foreldre/ foresatte:

Dersom du har avgitt samtykkeerklæring for mitt forskningsprosjekt, vil jeg be deg fylle ut dette enkle spørreskjema med noen data som trengs i forbindelse med observasjonene. Spørreskjemaet vil bli behandlet konfidensielt. Alle får fiktive navn i prosjektet og materialet slettes innen prosjektslutt.

Skjemaet leveres sammen med samtykkeerklæring til styrers kontor **innen 7. februar 2011.**

Mitt barns navn _____ Avdeling _____

Barnets alder: _____ år _____ måned

Takk for hjelpen!