



Høgskolen i **Hedmark**

Avd. LUNA

Rikarda Brenna

Bacheloroppgave

Anerkjennende væremåte i samspill med barnet

The recognition of behavior in interaction with the child

BLUS

2016

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Anerkjennende væremåte i samspill med barnet	
Forfatter: Rikarda Brenna	
År: 2016	Sider: 23
Emneord: Anerkjennelse, likeverd, kommunikasjon og samspill.	
Sammendrag: Temaet for denne bacheloroppgaven er anerkjennende væremåte i relasjonen voksen-barn i barnehagen. Resultatene viser at anerkjennelse handler om respekt og lydhørhet for barnets egne erfaringer og opplevelser, forståelse for at vi ikke utvikler oss som uavhengige individer, at en voksne-barn-relasjon alltid vil stå i et asymmetrisk forhold og at den voksne har et særlig ansvar da det kommer til kvaliteten på relasjonen i retning av en god utvikling. Undersøkelsene viser også at i en tidspresst hverdag kan personalet oppleve rollekonflikter og føle seg utilstrekkelig. Personlig kompetanse er også et viktig element som spiller en stor rolle i arbeidet med mennesker til sammenligning mot andre type organisasjoner med andre målgrupper og målsettinger enn det barnehagen som organisasjon har.	

Engelsk sammendrag

Title: The recognition of behavior in interaction with the child	
Authors: Rikarda Brenna	
Year: 2016	Pages: 23
Keywords: recognition, equality, communication and interaction.	
Summary: Topic for this bachelor essay is to recognize demeanor between children and adults in kindergarten. Results show recognition is about respect. Listening to the child's experiences and understanding that we don't evolve individually, but that a child adult relationship will always be asymmetrical and that the grown up has the burden of responsibility when it comes to good development. Studies show that a busy everyday life can have a negative effect on the staff and make them feel inadequate. Personal competence is also an important element for people in this kind of work in relation to other types of work.	

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet som avsluttende oppgave for studiet barnehagelærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark, Campus Hamar. Jeg vil først få takke min veileder Kristin Elisabeth Sjøby for all hjelp i form av faglige samtaler, veiledning og tilbakemeldinger. Med vårt samarbeid har denne oppgaven blitt til og gitt meg mye nye kunnskap om et emne som jeg både anser som grunnsteinene i enhver barnehage og som jeg personlig brenner for.

Jeg vil takke informantene for at dere ville stille opp for meg i denne oppgaven. Dere har gitt meg innsikt i deres opplevelsesverden, delt tanker og latt meg observere dere i praksis. En sårbar posisjon som det står stor respekt av.

Jeg vil også takke min studievenninne Anita Hind Simonsen for mange gode samtaler, oppmuntrende ord og bidrag til min oppgave. Med din hjelp har jeg flere ganger fattet mot og fått inspirasjon da jeg har stått fast i min produksjon.

Til slutt vil jeg takke familie, venner og arbeidskollegaer for forståelse og tålmodighet under denne hektiske prosessen. Jeg vil særlig takke samboer Mats og sønn Liam for at dere har gitt meg all den tid til å skrive. Dere har mange ganger lagt deres behov til side for å vise hensyn til meg og mitt arbeid.

Takk!

Sted: Elverum

Dato: 26.04.2016

Innhold

INNHold	5
1. FIGURLISTE	7
2. INNLEDNING	8
2.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
2.2 AVGRENSNING OG STRUKTUR	8
3. TEORIDEL	10
3.1 ANERKJENNELSE	10
3.2 KOMPETENTE VOKSNE.....	11
3.3 ET ENDRET SYN	12
3.4 DET RELASJONELLE	13
3.4.1 <i>Det relasjonelle selvet</i>	13
3.4.2 <i>Verbal og nonverbal kommunikasjon</i>	14
3.4.3 <i>Asymmetriske forhold og voksnes definisjonsmakt</i>	16
3.5 BARNETS RETT TIL MEDVIRKNING	16
4. METODE	18
4.1 VALG AV METODE	18
4.2 VALG AV INFORMANTER.....	18
4.3 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLINGEN	18
4.3.1 <i>Strukturet observasjon</i>	18
4.3.2 <i>Kvalitativ forskningsintervju</i>	19
4.4 BEARBEIDING AV DATA	20
4.5 VALIDITET OG RELIABILITET	20
5. PRESENTASJON AV RESULTATER	22

5.1	ANERKJENNELSE	22
5.2	KOMPETANSE HOS PERSONALET.....	22
5.3	RELASJONER	23
5.4	KOMMUNIKASJON.....	24
5.5	DEFINISJONSMAKT.....	24
6.	DRØFTING.....	26
6.1	ANERKJENNENDE VÆREMÅTE	26
6.2	DEN VOKSNES ROLLE I SAMSPILL MED BARN	27
6.3	PERSONALET'S ROLLER	28
6.4	PERSONLIG KOMPETANSE.....	29
6.5	OPPSUMMERING	30
	LITTERATURLISTE.....	32
	VEDLEGG 1	36
	VEDLEGG 2	37
	VEDLEGG 3	38
	VEDLEGG 4	39
	VEDLEGG 5	40

1. Figurliste

1. 6.1 – Kompetansetrekanten

2. Innledning

2.1 Bakgrunn for valg av tema

Mitt tema for denne oppgaven er barnehagepersonalets anerkjennende væremåte. Jeg er opptatt av barnet som likeverdig samspillspartner i forhold til den voksne. Bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om dette temaet går helt tilbake til min tid som barn i barnehagen. Jeg sitter i dag igjen med sterke minner om hendelser som jeg detaljert kan beskrive. Både i positiv og negativ grad. Jeg husker følelser og tanker som jeg den gang ikke klarte å sette ord på og som i liten grad var tilgjengelig for meg. Følelsen av å ikke bli forstått, bekreftet eller respektert er vond. Det er selvfølgelig ikke enkelthendelser som har gjort at jeg har blitt det mennesket jeg er i dag, men summen av hendelser.

Ved å skrive denne oppgaven ville jeg rette min bevissthet mot at jeg i ethvert møte med barnet kan sette livsvarige spor. Jeg mener at barnet som likeverdig bør ligge til grunn i enhver situasjon med barnehagepersonalet og ønsket derfor å tilegne meg mer kunnskap om dette temaet. Med oppgaven ønsker jeg å innhente informasjon fra praksisfeltet for å dele denne kunnskapen videre da jeg selv får barnehagelærer som yrkestittel.

Jeg mener også at denne oppgaven er viktig for barnehagefeltet. Særlig med tanke på st. mld. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Jeg leser at regjeringen ønsker å styrke kvaliteten i barnehagen for å sikre gjennomføring av utdanningsløpet og senere god tilknytning til arbeidslivet, at barnehagen skal utvikles i takt med samfunnsendringene. For å oppnå dette påpeker regjeringen viktigheten med god omsorg og trygghet (KD, 2016, s. 6). Anerkjennende væremåte mener jeg er en av mange viktige brikker for å imøtekomme optimismen som regjeringen snakker om for fremtiden.

2.2 Avgrensning og struktur

Jeg har valgt å formulere problemstillingen min slik: *Hvordan oppfatter barnehagepersonalet begrepet anerkjennende væremåte, og hvordan synliggjøres denne forståelsen i de voksnes samspill/møter med barna i barnehagen?* Mitt hovedfokus ligger på barnehagepersonalets anerkjennende væremåte i relasjonen voksen-barn i barnehagen. Anerkjennelse er et vidt tema og derfor har jeg valgt å avgrense oppgaven til personalets arbeid. For å finne svar på problemstillingen min mener jeg at mitt hovedfokus må ligge her. Barnet kan på ingen måte

ansvarliggjøres i relasjonen voksen-barn. Det er den voksne som må ta ansvaret og derfor ønsker jeg å se på personalets holdninger og kunnskaper, om hvordan de oppfatter begrepet anerkjennelse og hvordan det praktiseres. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Berit Baes relasjonsteori mellom den voksne og barnet. Jeg kunne også valgt Axel Honneths anerkjennelsesteori. Hans teori er først og fremst rettet mot voksne aktører og tar utgangspunkt i tre nivåer; kjærlighet, rettigheter og solidaritet. Men på grunn av oppgavens omfang og teoretisk relevans for min problemstilling, valgte jeg Bae som utgangspunkt. Mye av hennes teori er rett mot voksen-barn-relasjoner på lik linje som ledetråden i min problemstilling.

Jeg vil i denne oppgaven først ta for meg teori som er aktuelt for å belyse min problemstilling, så vil jeg skrive litt om metoden som er valgt, vise til datamaterialet fra praksisfeltet og drøfte disse opp mot ny teori og teorigrunnlaget i oppgaven. Mitt metodevalg er observasjon og intervju. Jeg kunne for eksempel brukt praksisfortelling som metode, men målet med innsamling av data var så høy reliabilitet som mulig. Objektive funn vil man ikke kunne oppnå med noen av de nevnte metodene, men graden av tolkning føler jeg er mindre ved strukturert observasjon og også graden for innsamling av detaljer ved for eksempel kroppsspråk. Til slutt vil jeg oppsummere ved å trekke alle tråder sammen til en rød tråd som vil belyse min problemstilling.

3. Teoridel

3.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et komplekst begrep. Det er et begrep som er flittig brukt i mange ulike sammenhenger. I dagligtalen snakker vi ofte om anerkjennelse i form av ros, et bekræftende nikk, oppmuntrende tilbakemeldinger, osv. Men anerkjennelse går også dypere enn dette. I dialektisk relasjonsteori handler anerkjennelse om å møte den andre ut ifra et likeverdig perspektiv. Det handler om forståelse og vise en åpenhet for andres opplevelsesverden. Også når man er uenig hvor den andres meninger oppleves avvikende fra ens egen forståelse.

Berit Bae og Jan Erik Waastad skrev allerede i 1992 om anerkjennelse som en grunnleggende holdning og som helt sentral i dialogen. De er opptatt av hva vi bidrar med i relasjonen til andre. De setter fokus på individets opplevelsesverden. Med subjektet i fokus ser de sentralt mot selvet i form av selvet og dets grenser, altså en avgrenset identitet. Og selvets avgrensninger i møte med andre, altså tilknytning og relasjonen (Bae & Waastad, 1992, s. 16). De sier videre at når vi ser på selvet som en åpen relasjon som inkluderer andre og ikke som en lukket kjerne, kan vi bedre forstå selv- og relasjonsutviklingen som to sider av samme sak. Man er altså opptatt av hva vedkommende i sin dialog med den andre prøver å formidle. Dette budskapet er ikke bare rettet mot den andre, men også til meg selv. Med det menes at gjennom det jeg formidler til den andre forteller også noe om mine intensjoner, vilje og krav. Ved å være bevisst dette kan jeg ta mer ansvar i dialoger senere (Bae & Waastad, 1992, s. 18).

Baes avhandling til graden Dr. Philos er skrevet innenfor fagområdet barnehagepedagogikk. Bae tar utgangspunkt i Anne Lise Løvlie Schibbyes dialektisk relasjonsforståelse i sin drøfting av anerkjennelsesbegrepet. Bae er opptatt av opplevelsessiden i relasjonen. Hun er opptatt av likeverd mellom partene – barnet og den voksne hvor partene står i en gjensidig avhengighet. Med dette mener hun at begge parter må evne å ta hverandres perspektiv ved å forlate sitt ståsted for å kunne ta den andres perspektiv for så å gjenvinne eget ståsted igjen. Likeverdsprinsippet her bygger på at man må erkjenne at den andre er likeverdig og et avgrenset selv og anerkjenne dette. Bare når man har erkjent dette så kan man selv ta imot anerkjennelse. Dette er Baes forklaring og oppskrift på det asymmetriske forholdet som kan oppstå mellom barnet og den voksne dersom man ikke er seg selv bevisst. Det gjelder både i sitt syn på seg selv som voksen, men også på barnet som samtalepartner og verdien man ser i det som formidles (Bae, 2004, s. 10-13).

3.2 Kompetente voksne

Barnehagen opplever økt påtrykk og forventninger av myndighetene og andre utenforstående miljøer. Mens mange av barnehagene opplever nærmest det motsatte da det gjelder satsning. Det blir større barnegrupper og mangelen på utdannede barnehagelærer øker (Greve, 2015, s. 210). I stortingsmelding 24 (2013, s. 57) kan vi lese at kun 32% av barnehagepersonalet er ansatte barnehagelærere og 12% er barne- og ungdomsarbeidere. Dette utgjør 44% med utdanning innenfor barnehagefeltet, altså under halvparten. Ifølge flere hviler kvaliteten på styrer og pedagogisk leder (KD, 2008, s. 22, KD, 2011, s. 22, Thoresen, 2015, s. 39). Dette vitner til hvor stort ansvar styrer og pedagogisk leder står ovenfor. Faglærte og ufaglærte assistenter utfører også en viktig jobb. Men deres faglige innsikt må styrkes gjennom veiledning og samtaler for å unngå å gå i ring (Thoresen, 2015, s. 73).

Bae (2004, s. 24) peker på selvrefleksjon som et viktig verktøy i den voksnes egen dannelsesprosess. Hun viser til betydningen av den voksnes fokus rettet mot her og nå situasjonen. Det å evne å se seg selv og ikke bare definere barns handlinger. Hun poengterer også at blikket bør være rettet mot barnets opplevelsesverden og ikke mot overordnede mål og intensjoner om å lære bort. Brit Regine Skorve (2012, s. 140), sammenlignet med Bae, skriver også at man må rette fokuset mot seg selv. Ifølge Skorve kan man bare være anerkjennende dersom man ser seg selv i relasjonen med den andre. Det handler om å gjenkjenne seg selv i den andre for så å ta seg selv tilbake som forandret. Det handler om en bevissthetsutvikling som skjer i dialektiske relasjoner. Barnehagepersonalet må se på barnet som likeverdig og forholde seg til barnet som subjekt. Skorve skriver at «aksept, respekt og toleranse oppleves av den andre nettopp når vi viser at vi kan lytte og forstå innefra hvordan den andre har det. Den andre føler seg sett som likeverdig» (2012, s. 140).

Det er også viktig å være innforstått med at hver dialog som man går inn i ikke vil være perfekt. Det er et umulig mål. Det å kommunisere på en riktig måte til enhver tid vil vanskelig la seg gjøre. Barnehagens hverdag er fylt med avbrytelser og mange hendelser som skjer på en gang. Det å skulle være lydhør og treffe riktig på et hvert barns intensjoner til enhver tid, vil vanskelig la seg gjøre. Vi har også overordnede planer og mål som av og til vil gjøre det vanskelig å fokusere på barnet som subjekt. Bae (2004, s. 25) skriver at i den grad kvaliteten på samspeillet blir dominert av det som nå er beskrevet, kommer ikke barnet i kontakt med sine opplevelser og får hjelp til å avgrense disse. Dette er den voksnes ansvar. Bae skriver at den voksne må «... reflektere over evt. fjernhet, følelsesmessig flathet og ensidighet i

dialogprosessene» (2004, s. 25). Bae snakker samtidig om «interaksjon-reparasjon» hvor hun påpeker at disse ”feilene” ikke utgjør noen skade dersom det rettes opp i senere interaksjon. Ved å være bevisst på at vi gjennom mange muligheter kan ”trække på” barnet er det viktig at vi aktivt reflekterer. Våre mange kommunikasjonsmåter, bevisste og ubevisste, kan skape tvil i barnet og dets forhold til egen opplevelsesverden (Bae, 2004, s. 26).

3.3 Et endret syn

Synet på barn og barndommens egenverdi er i endring. Barnet skal ses på som et subjekt helt fra den dagen det er født. Barnet evner å gå inn i relasjoner og danne meningsskaping helt fra fødselen av. Senere spedbarnsforskning og relasjonspsykologi avdekker at barnet er født inn i en verden som objekter som må fylles og formes. De er fullverdige mennesker som fra første dag søker og går inn i relasjoner med sitt nonverbale språk og kroppslige handlinger (jfr. Stern, 1985, Smith & Ulvund 1999). Bae (2014) skriver at å møte barnet som subjekt trer ikke i kraft etter hvert som barnet vokser til, men fra den dagen barnet ser dagens lys. Allerede fra denne dagen må omsorgspersonen være i stand til å se og tolke barnets intensjoner.

Nordin-Hultman (2004, s. 172) snakker om barnet ut ifra et poststrukturelt subjektsyn. Barnet konstitueres i et mangfold av de muligheter som det blir gitt og av de betingelsene og normene som settes av miljøet rundt. Disse sier f.eks. noe om hvordan en jente skal, bør eller kan være. Samtidig innebærer subjektivering at man aktivt konstituerer seg selv. Barnet blir ikke bare sosialisert, men «barn velger selv, og de velger å forholde seg på forskjellig vis via tenkning, handling og væremåte. De blir posisjonert, men de posisjonerer også seg selv» (Nordin-Hultman, 2004, s. 173). Nordin-Hultmans tanker kan på mange måter trekkes til Østrem sine tanker om subjektet. Østrem (2012, s. 40) sier at på den ene siden må man anerkjenne subjektet som autentisk. Hun argumenterer i etikkens retning og sier at det er grunnleggende verdier til det å være et menneske. På den andre siden søker subjektet fellesskapet. En subjekt-subjekt-relasjon hvor gjensidig respekt står i sentrum. Hun viser til det asymmetriske forholdet mellom barn-voksen og maktposisjonen som alltid vil være der. Dette skal jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

3.4 Det relasjonelle

I det følgende skal jeg ta for meg anerkjennelse i relasjoner. Begrepet anerkjennelse er dialektisk. Det betyr at det er sammenvevd, motsetningsfylt og dynamisk. Ser vi på barnet og barndommen gjennom utviklingspsykologiske perspektiver tenker vi kanskje på normaliteter. Barnets utvikling kan måles og vurderes etter standardiserte skjemaer. Utviklingspsykologien snakker i dag om vendepunkt. Dette kan være vendepunkt i barnets liv som kan slå positivt eller negativt ut for barnet senere i livet (Askland & Sataøen, 2013, s. 23). Vi snakker om et dynamisk utviklingsforløp som ikke er satt en gang for alle. Med denne tankegangen som utgangspunkt er det viktig å huske på at det vi opplever i barndommen drar vi med oss videre i livet. Våre opplevelser danner strukturer og trekker linjer i det videre levde liv. Fokuset skal ikke ligge på hver enkelt hendelse, men summen av disse hendelsene. Noe jeg skal belyse videre i oppgaven.

3.4.1 Det relasjonelle selvet

For å oppnå en anerkjennende holdning må man se på barnet som subjekt. Solveig Østrem snakker om barnet som subjekt og diskuterer dette i lys av postmoderne tenkning. Hun stiller seg kritisk til tankegangen om subjektet som et uavhengig *jeg* og senmodernitetens syn på identiteten som noe stabilt og kontekstuavhengig (Østrem, 2012). Det relasjonelle selvet kan belyses i to motstridende behov. På den ene siden har du selvet med en klar avgrensning til seg selv. Vi snakker om en selvstendig identitet. På den andre siden står dette avgrensede selvet i et gjensidig avhengighetsforhold til andre utenfor. Et nettverk av relasjoner som danner tilknytning og nærhet. Bae og Waastad snakker om angsten som knytter seg til disse behovene. Til den selvstendige identitet er angsten for å bli oppslukt, miste sine grenser og sin identitet. Når det gjelder tilknytning ligger angsten i å bli etterlatt alene (1992, s. 16).

George Herbert Mead er opptatt av at vår identitet ikke utvikles fra et indre selv, men at vår identitet skapes i relasjoner til andre. Han sier at forutsetningen for at vi skal utvikle oss som unike individer og identitet er gjennom felleskap med andre mennesker. Han er opptatt av samholdet (von Wriht, 2004, s. 408). For Mead var det først og fremst det sosiale som var det grunnleggende for menneskets utvikling og overlevelse. Menneskets identitet dannes via sosiale samspill. Identiteten er intersubjektivt konstituert. Han sier at vi skaper mening gjennom sosiale prosesser hvor vi bygger opp vår virkelighetsoppfatning. Denne prosessen er tredelt som består av en persons gest, den andres respons og den beregnede handlingen. Et

eksempel på dette er når en person unnskylder seg ovenfor en annen person. Denne handlingen er fullbyrdet først når den andre har godtatt unnskyldningen. Impuls og respons er deler av en totalitet hvor denne prosessen konstituerer individene som subjekt. Og som en del av denne interaksjonsprosessen utvikles selvet (Mead, 1934, s. 171 – 175, von Wright, 2004, s. 415).

Mead skiller mellom jeg-et og meg-et. Disse står i et dialektisk forhold til hverandre hvor jeg-et representerer det organiserende og velgende siden som gir kraft og forandringspotensialet til selvet. Det er jeg-et som kan protestere med at en person uttrykker «Jeg vil ikke!». Ifølge Schibbye er det her selvet kan føle sin eksistens og kjenne på muligheten for autonomi – det handler om personens evner til selv å bestemme over sine handlinger (1988, s. 53). Meg-et er selve innholdssiden som er et resultat av påvirkninger og erfaringer fra relasjoner. Meg-delen er den som skaper vår identitet over tid. Det er den siden av selvet jeg henviser til når du spør hvem jeg er (von Wright, 2004, s. 415, Bae & Waastad, 1992, s. 16, Schibbye, 1988, s.54).

Selvet i relasjon til andre er komplisert å forstå. Schibbye påpeker at subjektet, min subjektive forståelse av meg selv og selvet i relasjon med andre er helt sentralt. Men som subjekt så ser jeg også på meg selv som objekt. Synet på meg selv som objekt handler om hvilke synspunkter jeg har på meg selv (Schibbye, 2002, s. 110). Ifølge Bae styrkes jeg-siden når vi blir anerkjent. Det handler om å kunne forholde seg til seg selv og avgrense mellom mine og dine opplevelser. Overført til barn-voksen relasjonen påpeker Bae at når barnet opplever at deres opplevelsesverden blir tatt på alvor styrkes dere tillitt til egen opplevelsesverden. De klarer bedre å sortere i egne følelser, skille mellom dine og mine opplevelser og dermed bedre klare å uttrykke seg ut ifra seg selv (Bae, 2004, s. 15).

3.4.2 Verbal og nonverbal kommunikasjon

Som tidligere poengtert gjennom forskjellige teoretikere så utvikles selvet gjennom sosiale relasjoner. For Mead er språket sentralt i sosiale relasjoner hvor språket er mer enn bare gester og telende ord – språket er handling (von Wright, 2004, s. 411). Dialektisk relasjonsteori (Schibbye, 1988) har vist hvordan variasjon i relasjoner skaper forskjellige forutsetninger for erfaringen av seg selv, utvikling og læring. Jeg skal nå gå inn på hva kommunikasjon er, kommunikasjon med barn og perspektiver på mulig medlæring og trekke linjer til disse opp mot anerkjennelse.

Kommunikasjon er viktig for å kunne gi uttrykk for hvordan man har det, dele tanker, opplevelser og meninger. Når vi kommuniserer bruker vi både verbale og nonverbale

kommunikasjonsmuligheter og disse er ofte sammensatte (Eide & Eide, 2007, s. 17). Vi har forskjellige kommunikasjonskanaler hvor den verbale kanalen står for presisjonen av det vi sier. Vi prøver å formidle på en ryddig måte hvor vi prøver å framstille det klart for mottakeren. Vi kan bruke stemmevolumet og frekvensen for å underbygge det vi sier (Gjørund & Huseby, 2013, s. 75). Vi har også ikke-verbale kanaler som står for ansiktsuttrykk, kroppsholdning, blikk, osv. Disse kommer ofte i tillegg til det vi sier og underbygger det talte. Disse signalene er svært viktig for hvordan vi forstår kommunikasjonen ifølge Peik Gjørund og Roar Huseby (2013, s. 76).

For at kommunikasjonen skal anses som god må den være preget av likeverd mellom partene. Alle må ha like muligheter for å kunne uttrykke seg (Gjørund & Huseby, 2013, s. 77). Dette er i tråd med det Bae sier om anerkjennelsesbegrepet. Som jeg skrev innledningsvis om anerkjennelse går likeverdsprinsippet her ut på at et subjekt henvender seg til et annet subjekt. Det som er sentralt er at kommunikasjonspartneren har sin rett til sine opplevelser. Dette gjelder begge veier (Bae, 2004, s. 10). Prinsippet om likeverd fordrer den voksne til å legge bort sine egne erfaringer og opplevelser og lytte aktivt til barnet. I Rammepplanen for barnehagens innhold og oppgaver beskrives likeverd under barnehagens verdigrunnlag. Et hvert menneske i barnehagen, barn, ansatte og foreldre, skal bli møtt med likeverd som en del av barnehagens innhold for omsorg, danning, lek og læring (KD, 2011, s. 11). Dette betyr at likeverdsprinsippet ikke bare er viktig, men det er også pålagt.

Aktiv lytting er et viktig begrep i anerkjennende kommunikasjon. Vi kan vise at vi lytter både med verbal og nonverbal kommunikasjon. Gjennom aktiv lytting viser vi respekt og har en bekreftende holdning. «Det er altså snakk om empatisk baserte, responderende ferdigheter som formidler umiddelbare, bekreftende og anerkjennende svar på det den andre uttrykker» skriver Eide og Eide (2007, s. 220). De skriver videre at dersom kommunikasjonen skal fungere må man ta i bruk et *verbalt følge*. Med det menes at personen som lytter kan bekrefte med korte utsagn som «jeg forstår» eller «ja» hvor nonverbale signaler ofte understøtter med et nikk, et smil, et blikk, osv. Å følge tett opp med verbale og nonverbale uttrykk skaper tillit og anerkjennelse ovenfor den vi kommuniserer med. Det skaper også grobunn for et ønske om en videre samtale (Eide & Eide, 2007, s. 199 og s. 221).

3.4.3 Asymmetriske forhold og voksnes definisjonsmakt

Prinsippet om likeverd berører både barnet og den voksne – altså mennesket. Jeg har tidligere i oppgaven skrevet om likeverdsprinsippet som et viktig element for en anerkjennende holdning. Personalet i barnehagen sitter med et ansvar som formelt er gitt med en rekke forventninger som kan knyttes til holdninger, verdier, kunnskaper, refleksjoner og handling. Med et slikt ansvar vil det oppstå asymmetri mellom barnet og den voksne. Solfrid Vatne skriver at «asymmetri vil si at det ikke eksisterer likeverd med hensyn til makt og myndighet.» (2006, s. 143). Hun mener at det er den som sitter med makten som sitter med ansvaret for at den sårbare blir møtt med respekt og likeverd. Hennes beskrivelse er i forbindelse med terapeut-pasient-situasjon, men jeg mener allikevel at det er aktuelt i barnehagesammenheng også. May Britt Drugli poengterer viktigheten med at den voksne er bevisst det asymmetriske maktforholdet. Vi må bruke den makten vi besitter i en retning som virker positivt for barnet (Drugli, 2011, s. 200).

Begrepet definisjonsmakt hentyder den voksnes posisjon og makten en besitter til å definere barnets opplevelse av seg selv. I måten vi svarer på barnets initiativ til kommunikasjon, hva vi velger å rette vår oppmerksomhet mot, hvordan vi bekrefter eller avkrefter deres handlinger og erfaringer – alt dette avhenger av den voksne og hvordan definisjonsmakten utøves, ifølge Bae (1996, s. 147). Vi må være bevisste på at det vi uttrykker og gir verdi er med på å forme barnet og dets selvtillit.

Denne tankegangen kan vi knytte til Emanuel Lévinas sin tankegang om at den andre gjør meg til den jeg er. «Det er gjennom å stå i forhold til andre, og ved at andre møter oss og forholder seg til oss på ulike måter, at vi blir til de vi er.» (Henriksen, 2004, s. 529). Denne tankegangen bygger på at subjektet ikke utvikler seg alene sånn som moderne tenkning hevder, men i relasjoner til andre mennesker.

3.5 Barnets rett til medvirkning

Norge sluttet seg til FNs barnekonvensjon i 1991. Gjennom artikkel 12 og 13 kan vi lese om barnets rett til å bli hørt, retten til å uttale seg og ytringsfrihet (FN, 1989). Barn har behov for ekstra beskyttelse og har derfor egne rettigheter uttrykt gjennom barnekonvensjonen. Barnehageloven ble revidert i 2005 og §3 «barns rett til medvirkning» ble innført. Bae viser til den voksnes makt i sin drøfting av begrepet medvirkning. Hun skriver at barnet har retten

til å uttale seg og påvirke det som angår barnet. Det er altså ikke den voksne som *gir* barnet retten til å bli hørt. Dette er en rettighet de har gjennom lover (Bae, 2006, s. 8 - 11).

Som tidligere beskrevet vil den voksne alltid stå i en maktposisjon ovenfor barnet. Nina Johannesen og Ninni Sandvik skriver at det handler om hvordan vi evner å se på barnet, møte barnet og om vi ser på dem som likeverdige subjekter (2008, s. 35-36). Medvirkning handler ikke om å overlate alt til barnet. Vi som voksne skal ikke gi slipp på ansvaret, men det handler om å tørre å slippe grepet (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 36 – 37, KD, 2011, s. 18, Bae, 2006, s. 13). Barnehagepersonalet må lyttet til barnet og legge vekt på de erfaringer som barnet selv formidler. Uavhengig av egne erfaringsbaserte opplevelser. Ved å rette oppmerksomheten mot barnet vil det lære å uttrykke seg. Det vil erfare at egne opplevelser og erfaringer er det verdt å dele (Bae, 2006, s. 13).

Medvirkning er nært knyttet til anerkjennelsesbegrepet og rettigheten i forhold til egen opplevelsesverden (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 37). I møte med barn må vi lære oss til å lytte, reflektere og vise interesse. God kommunikasjon mellom barna og personalet er en forutsetning for å ta medvirkning på alvor (KD, 2011, s. 18).

Barn ytrer seg ikke bare ved ord. Som tidligere skrevet kommuniserer de også nonverbalt. Det er f.eks. snakk om følelsesmessige tilstander. Barn kan kommunisere gjennom gråt eller gi uttrykk på andre måter. Når et barn gråter trøstesløst, hvordan reagerer personalet? Forholder de seg til gråten som en måte å kommunisere på? Som et meningsfullt uttrykk fra barnet? Eller tolkes gråt som noe ubehagelig eller umodent? Dette er noen av spørsmålene som Bae stiller når det kommer til barnehagepersonalets kompetanse og holdninger ovenfor barns følelsesmessige uttrykk (2006, s. 18).

4. Metode

4.1 Valg av metode

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativ metode for å belyse min problemstilling som er:

Hvordan oppfatter barnehagepersonalet begrepet anerkjennende væremåte, og hvordan synliggjøres denne forståelsen i de voksnes samspill/møter med barna i barnehagen?

Fordi jeg ville vite **hvordan** barnehagepersonalet oppfatter begrepet anerkjennelse og **hvordan** denne synliggjøres gjennom praksis, valgte jeg kvalitativ metode. Som metode har jeg valgt strukturert observasjon og intervju. Via observasjon vil jeg kunne studere samspillet mellom voksen-barn, noe som er relevant for min problemstilling. Observasjon gir meg muligheten til å se hva informantene gjør i handling og i samhandling. Jeg har også valgt intervju som metode. Sammen kan de to metodene bidra til et mer utfyllende og helhetlig bilde. Intervju vil også etterprøve det informanten sier mot informantens handlinger.

4.2 Valg av informanter

Valget av informanter er et strategisk valg (Dalland, 2015, s. 163). Den første informanten er utdannet førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder i barnehage i 23 år. Den andre informanten er ansatt som assistent i samme barnehage og jobber på samme avdeling som den første informanten. Denne informanten gikk barne- og ungdomsarbeider i 1997, men har ikke fagbrev. Denne informanten har 18 års erfaring som ansatt i barnehage. Gjennom sin erfaring mener jeg at også denne informanten er viktig da min problemstilling sikter mot alle ansatte i barnehagen.

4.3 Gjennomføring av datainnsamlingen

4.3.1 Strukturet observasjon

Gjennom å studere andre menneskers handlinger og gjennom aktivering av alle våre sanser, kan vi samle detaljerte observasjoner som vi bearbeider og deretter tolker (Dalland, 2015, s. 186). Jeg vil ta i bruk kvalitativ observasjon. Begrunnelsen av valget er fordi at jeg er opptatt

av å få et så helhetlig og fullstendig bilde av situasjonene jeg observerer. I kvalitativ observasjon er man opptatt av relasjoner og samspill mellom mennesker og man er ute etter en dybde i forståelsen. Denne formen for observasjon samsvarer godt med det jeg ønsker å finne ut av i min problemstilling.

Min posisjon som observatør er en passiv rolle i miljøet. Jeg observerer i utgangspunktet de to valgte informantene. Min plassering i miljøet vil derfor være etter hvor informantene oppholder seg. Jeg plasserte meg så anonymt som mulig. Dette for i størst mulig grad å unngå forstyrrelser, men allikevel oppnå en så god oversikt som mulig. Den som observeres skal heller ikke føle seg observert.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Dallands (2015, s. 193) sitt forslag til observasjonsnotat. Se vedlegg 1. Denne mener jeg at vil hjelpe meg til å konkret beskrive det jeg observerer for så å foreta tolkninger i etterkant. Observasjonen foregår i til sammen i 4 timer pr. dag over 3 dager.

4.3.2 Kvalitativ forskningsintervju

Jeg har valgt to metoder for å belyse min problemstilling. Bakgrunnen for dette er at jeg ønsker å se informanten i handling, men jeg ønsker også å innhente informasjon fra informantens egne perspektiv. Det kvalitative forskningsintervjuet tar høyde for intervjupersonens egen livsverden (Dalland, 2015, s. 152). Jeg intervjuer de samme personene som er skrevet om i delkapittelet om «valg av informanter» og som jeg har observert i miljøet.

Før intervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg 2). Guiden er en grov skisse som skal lede meg gjennom intervjuet. Jeg velger å ikke ha så mange spørsmål da mitt hovedfokus skal være rettet mot hva intervjupersonen forteller og deretter stille oppfølgingsspørsmål.

Intervjupersonene fikk ikke se spørsmålene i forkant av intervjuet. Jeg mener at dersom de hadde fått spørsmålene i forkant så kunne det gi dem muligheten til å forberede svar de kanskje ellers ikke ville ha svart. I min problemstilling er jeg opptatt av hvordan barnehagepersonalet oppfatter begrepet anerkjennelse. Jeg er opptatt av å finne ut av deres personlige meninger og hva begrepet betyr for dem. En feilkilde her er at intervjupersonen kan føle at den kom på informasjon i etterkant som hun ikke kom på under selve intervjuet. Ved å kunne forberede seg på forhånd kunne kanskje intervjupersonen kommet med enda fyldigere svar.

4.4 Bearbeiding av data

Observasjonene som ble gjort ble skrevet ned på samme tidspunkt som hendelsene skjedde. Jeg brukte Løkken og Søbstad (2006, s. 58) sin framgangsmåte når jeg gjennomførte observasjoner; først observerte jeg ved bruk av alle sansene, så beskrev jeg umiddelbart det jeg så og så tolket jeg opplysningene i etterkant av hendelsen. En feilkilde her er at under en observasjon vil man alltid foreta tolkninger (Dalland, 2015, s. 197). I forkant av en observasjon har vi en førforståelse. Jeg skrev derfor ned min førforståelse i forkant. Dette for å være meg selv bevisst og sikre at jeg ikke lot min førforståelse styre mine observasjoner i størst mulig grad.

Til intervjuet brukte jeg intervjuguiden som ramme for samtalen. Registeringen av data ble gjort på to forskjellige måter. Intervjuet med førskolelæreren ble tatt opp på lydopptak med intervjupersonens samtykke. Etter endt intervju transkriberte jeg intervjuet. Dalland (2015, s. 179) påpeker at ved å transkribere så mister man nyanser i språket og stemmeleie. Derfor er det viktig å bruke notaene gjort under intervjuet sammen med det som er transkribert for å få så gode data som mulig.

I intervjuet med assistenten ble svarene skrevet ned for hånd og underveis da intervjupersonen ikke ønsket lydopptak. Intervjuet ble renskrevet rett etter intervjuet. En feilkilde her er at mye av informasjonen kan ha gått tapt fordi jeg ikke har rukket å notere alt. En annen feilkilde er at jeg i større grad har hatt mulighet til å tolke det intervjupersonen har formidlet.

4.5 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldighet av studiet. Det er vanskelig å kunne si noe om gyldigheten av studiet da kvalitative metoder i liten grad lar seg måle. Det er derfor viktig å ha fokus på at mine målinger kun gir meg en pekepinn. Formålet med de kvalitative undersøkelsene er å belyse begrepet anerkjennelse i voksen-barn-relasjoner. Jeg har tidligere poengtert at datainnsamlingenes gyldighet kan være svekket av en rekke feilkilder. Ved bruk av kun to informanter må man være bevisst på at disse alene ikke representerer gjennomsnittet. Men på grunn av oppgavens omfang og muligheten til å gå i dybden av datamaterialet, har jeg fulgt Dallands råd (2015, s. 165) om å fokusere på et færre antall informanter.

I og med at innsamlingen av data skjedde i en barnehage jeg var kjent, fører dette også med seg en rekke feilkilder. Siden jeg allerede var kjent med informantene så har jeg på forhånd

dannet meg et inntrykk av hvem de er. De har også dannet seg et bilde av hvem jeg er. Både intervju og observasjon som metode er svært avhengig av den som ser og hører (Dalland, 2015, s. 117). Med de to metodene som er valgt vil jeg aldri kunne objektivt samle inn data. All informasjon er valgt av meg på bakgrunn av mine kunnskaper, holdninger og min forhistorie. Det betyr at dette også vil få en virkning på hvordan jeg bearbeider og tolker data. Når det er sagt så mener jeg at valget av metode allikevel er riktig da min problemstilling retter seg mot noe som i liten grad kan måles eller tallfestes.

Reliabilitet handler om det å stole på svarene jeg har fått gjennom observasjon og intervju. Ved at jeg valgte min rolle som observatør som passiv kan ha hatt en innvirkning på resultatene. Informantene visste at de ble observert og det kan derfor tenkes at de passet ekstra godt på hva de sa og gjorde når jeg var i nærheten. Hadde jeg valgt en deltagende rolle hadde mine observasjoner kanskje ikke vært så tydelig. Samtidig ville det vært større sjanse for at jeg ville miste viktige observasjonsbeskrivelser. Særlig da det kommer til detaljer som kroppsspråk og mimikk. Så for å få med en så detaljerte observasjoner som mulig valgte jeg en passiv observatørrolle. En annen begrunnelse er også at personalet kjenner meg fra før, også barna. Jeg tror at dette kunne ha en påvirkning om at de fortere ville glemme at jeg satt der. Jeg vurderte det også dit at barna antagelig ikke ville rette så stor oppmerksomhet mot meg da også de var vant med mitt nærvær.

I intervjuet ligger feilkilden til kommunikasjon. Har intervjupersonen forstått det stilte spørsmålet? Har jeg forstått det som har blitt formidlet? I hvilken grad har jeg styrt intervjupersonen i mine stilte spørsmål? For å styrke påliteligheten i intervjuet stilte jeg oppklarende spørsmål til intervjupersonen som skulle sikre at jeg hadde forstått dem rett. I og med at jeg kun fikk bruke lydopptak på det ene intervjuet vil reliabiliteten i det andre intervjuet betraktes som noe mindre. Det er vanskelig å både lytte aktivt og ta gode notater samtidig (Bergsland & Jæger, 2014, s. 70).

En annen feilkilde er at intervjupersonen kan gi svar som hun eller han tror at intervjuer vil høre. Samtidig velger jeg å tro på den kunnskapen som intervjupersonen formidler med den begrunnelse at de ikke har fått forberede seg i forkant. Svarene kan også gi mer troverdighet dersom man observerer det samme i praksis.

5. Presentasjon av resultater

I det følgende kommer jeg til å presentere mine funn. Jeg deler inn funnene i fire kategorier der jeg vil trekke inn den viktigste informasjonen for å belyse min problemstilling. Jeg vil ikke nevne enkelthendelser her, men kun ta for meg det generelle.

5.1 Anerkjennelse

Gjennom intervjuet svarte begge informantene at anerkjennelse av barnet var svært viktig. De var begge opptatt av at vi måtte vise respekt. For å være anerkjennende måtte vi respektere væremåter, holdninger og ferdigheter. Det kom fram at begge informantene mente at anerkjennelse var et begrep som omhandlet så å si alt.

Førskolelæren var også opptatt av anerkjennelse av foreldresamarbeid fordi foreldrene var en del av barnet. Hun snakket også på at vi ikke kunne anerkjenne alt ved barnet. Hun bruker atferd som et eksempel. Hun sa «Man skal jo ikke anerkjenne alt til enhver tid, men selvfølgelig sånn i det grove. Vi anerkjenner jo den atferden som er positiv, men det er jo ikke alt barna gjør som er like bra.».

Gjennom mine observasjoner var begge informantene i mange sammenhenger opptatt av barnet i sine samspill. I mange av samtalene viste informantene gjensidig anerkjennelse gjennom blikk-kontakt med barn, de lytter oppmerksomt og stiller spørsmål for å vise at de er interessert i det barnet formidler. Dette er i tråd med Baes tolkning av anerkjennelse (2004, s. 19). Men observasjonene viste også hendelser der den voksnes respons til barnet i liten grad fulgte opp det barnet opplevde. Årsakene i de observerte hendelsene kunne være manglende bestrebelse på å sette seg inn i hva barnet føler, for mange oppgaver på en gang, for mange barn å forholde seg til, osv.

5.2 Kompetanse hos personalet

Begge informantene synes at det er viktig med utdanning når man skal jobbe i barnehagen. Førskolelæreren uttrykte at hun hadde troen på både faglærte og ansatte med høyere utdanning. Hun nevnte også kort om at det var også var litt personavhengig. Hun mente at man kunne være en god assistent selv om man ikke hadde skolegangen. Men med utdanning

kunne man antagelig bli enda bedre. Hun mente også at fordelene med å være flere med høyere utdanning var det ville være flere rollemodeller, også for de med f.eks. høyere utdanning.

Jeg spør assistenten om hun trodde det ville heve kvaliteten i barnehagen dersom det var ansatt en pedagogisk leder og to med barnehagelærerutdanning. Til det viser hun til flere eksempler hvor hun sier at de har det på papiret, men viser noe annet i praksis. Det vil si at det ikke er alltid sånn at den som kan teorien best er den som er flinkest i det praktiske arbeidet. Hun mener at dette ikke gjelder alle, men at hun har sett ved flere anledninger. Hun mener at det i stor grad også er personavhengig og hvordan hver enkelt person evner å reflektere. Sammenlignet med min presenterte teori kan vi knytte det assistenten mener til det Bae og Skorve mener om refleksjon. De mener at vi må rette vår oppmerksomhet mot oss selv i relasjonen med den andre (Bae, 2004, s. 24, Skorve, 2012, s. 140). Fokuset må være rettet mot oss selv og våre handlinger, ikke bare definere barnet.

5.3 Relasjoner

Under intervjuet mente førskolelæreren at tillit og respekt var viktige stikkord for å danne gode relasjoner. Hun mente at relasjoner gikk mye på det som hun allerede hadde sagt om anerkjennelse.

Assistenten syntes at voksnes tilstedeværelse var viktig for å bygge gode relasjoner. «Vi må være tilgjengelig». Hun sier videre at hun synes det noen ganger er vanskelig å være tilgjengelig. Gjennom barnehagens hverdag har vi så mange oppgaver. «Noen ganger føler jeg at barnehagen er et samlebånd», sier hun. «Det er faktisk enkelte dager hvor jeg går hjem og tenker at den har jeg ikke sett i dag. Det er litt skummelt synes jeg». Teoretisk har jeg presentert jeg-et og meg-et som summen av selvet. Som menneske har vi en selvstendig identitet, men denne identiteten er også i et gjensidig avhengighetsforhold til andre utenfor. Meg-et utvikles i relasjon til andre og dersom vi hele tiden føler at vi blir avvist, sånn som assistenten påpeker at hun føler det til tider, kan dette påvirke den siden av oss som forteller oss hvem vi er (von Wright, 2004, s. 415, Bae & Waastad, 1992, s. 16, Schibbye, 1988, s.54).

Gjennom mange av mine observasjoner kan jeg se det assistenten påpeker da det kommer til tid og gjøremål. Til tider observerer jeg personalet hoppe ut og inn fra den ene til den andre situasjonen. Ofte følger de ikke opp situasjonen tilstrekkelig. Eksempler på dette kan være at et annet barn avbryter en samtale mellom en voksen og et annet barn, voksne bryter inn i

samtalen for å gi en beskjed eller for eksempel at det foregår to parallelle situasjoner hvor den ansatte føler at hun må være tilstede i begge situasjoner.

5.4 Kommunikasjon

Begge er opptatt av at vi må ha tid til å lytte. Førskolelæreren synes det er viktig å tone seg inn på barnet. Hun sier også at det er viktig å tenke på vårt kroppsspråk når vi kommuniserer. Hun er opptatt av at vi skal sette oss ned på barnets nivå og ikke stå over det og snakke. Assistenten og førskolelærer synes blikk-kontakt, det å være til stede og stille åpne spørsmål for å føre samtalen videre for å vise interesse er særlig viktig.

Gjennom mange av mine observasjoner ser jeg at de også gjør dette i praksis. De lytter aktivt, har blikk-kontakt med barnet, stiller spørsmål som er åpne og som er rettet mot det samtaleemnet som barnet er interessert i. De plasserer seg også mange ganger på barnets nivå eller tar dem på fanget. Dette er i tråd med det Eide og Eide påpeker som viktige elementer for å utvikle god kommunikasjon (2007, s. 199 og s. 221). Det er i situasjoner hvor informantene blir trukket i flere retninger at jeg oftere observerer avvikelser. Er det mange barn å forholde seg til på en gang har jeg sett en tendens til at informantene ønsker å kommunisere med alle. De som avbryter samtalen blir sjeldent bedt om å vente. De som roper høyest får som regel oppmerksomhet først. Skjer det flere ting samtidig hadde begge informantene lett for å gjøre seg halvferdig i den ene situasjonen for så gå over til den andre situasjonen. Deres kommunikasjon var ofte rask og i større grad av påbud, de stod ofte ovenfor barna og hadde i mindre grad tid til å lytte. Barna var mer passive i disse situasjonene og virket ofte den voksnes blikk ved å se ned eller et annet sted.

5.5 Definisjonsmakt

Gjennom intervjuet reflekterer assistenten en del. Hun mener det er viktig å tenke på hvordan vi ordlegger oss og hvilket tonefall vi bruker. Hun viser til mange hendelser som har skjedd og reflekterer videre over at det er så vanskelig å gi andre tilbakemeldinger. Særlig de med et negativt innhold. Hun mener også at det er viktig at vi er oss selv bevisst på at også vi kan ta feil og at vi da skal kunne unnskyldes oss til det barnet det gjelder.

Førskolelæreren tror at vi i større grad har blitt flinkere til å legge vekk vår makt. Hun snakker mye om makt i forhold til barnets vilje og at vi også har et fellesskap som vi må ta hensyn til.

Hun synes det er viktig å bekrefte barnets følelser og gi forklaringer, men at barnet ikke alltid kan få det som det vil. «Barnet må jo lære at av og til så kan ikke jeg bestemme. Det er jo sånn hele veien.» sa hun. Hun mener at det er viktig å rette fokuset mot det senere liv også.

6. Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte teori, tolkninger av mitt datamateriale og egne vurderinger i lys av min problemstilling *Hvordan oppfatter barnehagepersonalet begrepet anerkjennende væremåte, og hvordan synliggjøres denne forståelsen i de voksnes samspill/møter med barna i barnehagen?* Her vil jeg trekke linjer mellom min teoridel og mine funn, men mine funn har også bidratt til at jeg vil trekke inn flere perspektiver som er relevant og som jeg vil vise til.

6.1 Anerkjennende væremåte

Begge intervjupersonene var opptatt av anerkjennelse. Under intervjuet med førskolelæreren forklarer hun at det allikevel ikke er alt vi kan anerkjenne. Hun bruker barns atferd som et eksempel. Hun sier at «Det er jo ikke alt dem gjør som er like bra og som man kan anerkjenne hele tiden.». I følge Schibbye oppfattes ofte anerkjennelsesbegrepet som noe instrumentelt. At det er noe vi gir til en annen person dersom den har gjort seg fortjent til dette. Hun viser til eksempelet «Jeg ga ham litt anerkjennelse ...» (2002, s. 258). Dette avspeiler en subjekt-objekt- holdning fordi jeg definerer barnets egenskaper og omgjør dette til forklaringer på barnets handlinger. Ved å definere uønsket atferd står vi i fare for å skygge over barnets opplevelsesverden og i liten grad møte det som et medmenneske. Som skrevet i teoridelen handler anerkjennelse nettopp om å anerkjenne selv om vi er uenige. Det handler altså ikke om et belønningssystem for prestasjoner.

Skal vi trekke dette ned til barnehagefeltet vil det si at jeg står ansvarlig for ivaretagelsen av Den andre. Det vil si at barnehagepersonalet må være oppmerksomme på at relasjonen mellom barnet og den voksne i institusjonen ikke begrenses gjennom anerkjennelsesformer som vi kan trekke parallelle linjer til ren disiplinering (Akslen, 2012, s. 163). Med dette menes at gjennom kritisk tenkning må barnehagepersonalet stadig stille spørsmål til egen praksis og etablerte forestillinger. Bare gjennom refleksjon kan vi ta tak i inngrodde mønstre og utvikle oss. Vi må bruke vår makt til å fremme barnet, ikke til krenkelse, mener Akslen (2012, s. 164). Med det menes at den voksne må bruke sin posisjon med den myndigheten vi besitter til positiv oppnåelse for barnet, med tanke for det beste for barnet, ikke til det beste for oss selv.

6.2 Den voksnes rolle i samspill med barn

«Holdninger til barn som medmennesker kommer til uttrykk i anerkjennende samspillsmåter» sier Bae (2011, s. 125). Gjennom intervjuet snakket vi lite om barns kroppsspråk som et kommunikasjonsmiddel. Det nonverbale språket brukes særlig av de yngste barna i barnehagen, men også de eldre barna. Assistenten viste en tydelig forståelse for et barns kroppsspråk da han datt ute (se vedlegg 3). Hun godtar ikke svaret hans om at det går bra. Hun leser at kroppsspråket hans forteller noe annet og prøver å ta del i hans opplevelse. Hun stiller spørsmål og prøver å sette ord på det han opplever. Han setter til slutt ord på hvor han har vondt og begynner å gråte. Jeg tror at selv om han ikke direkte inviterte den voksne inn i sin opplevelsesverden så følte han seg allikevel sett. Bae skriver at fokuserte voksne er viktig, særlig da det kommer til å tolke nonverbal kommunikasjon. Vi har varierte måter å kommunisere på. Hun mener at dersom den voksne evner å se dette skaper dette grobunn for gode relasjoner og tydeliggjør barnet som medmenneske. Som et resultat kan dette føre til at etter hvert trer tydeligere fram senere (2011, s. 125).

Førskolelæreren sa under intervjuet at hun så det som viktig å rette sin oppmerksomhet mot det barnet sier. Man måtte vise respekt og stille åpne spørsmål om det temaet barnet snakket om for å vise interesse. Hun viser det i sin samtale med barnet om fargen rosa (se vedlegg 4). Hun følger stadig opp samtalen ved å stille spørsmål og gjenta ord. Samtalen er i seg selv verken lang eller byr inn til dype samtaleemner, men det er allikevel det barnet er interessert i å snakke om der og da. Ved å gi barnet anerkjennende relasjonserfaringer bidrar dette til at barnet selv tar initiativ til inkluderende relasjonsprosesser gjennom barnehagens hverdag (Bae, 2011, s. 124). Via *romslige relasjoner* kan barnet uttrykke individualitet. Det handler om å kunne formidle et samtaleemne hvor barnet blir møtt av en voksen som ikke avbryter og korrigerer. Som hele tiden bekrefter, stiller spørsmål og undrer seg sammen med barnet. Som aktivt lytter. Ifølge Bae (1992, s. 46) vil barnet da, ut ifra den voksnes holdning, se på seg selv som en det er verdt å lytte til både ovenfor andre barn og voksne. Og det tror jeg dette barnet hadde en følelse av etter samtalen med førskolelæreren. Personlig synes jeg at Marit Kanstad (2011, s. 214) beskriver det på en redelig måte. Hun sier at vi i møte med barnet først og fremst må være mennesker. Vi skal lytte og undre oss sammen med barnet uten å være for opptatt av å veilede og føre barnet mot en ønsket utvikling. Bare på den måten kan vi oppnå likeverd.

6.3 Personalets roller

Gjennom intervjuet var både assistenten og førskolelæreren klare på at de syntes det var en utfordring å se alle barna på avdelingen og deres behov og dekke disse hver dag. Førskolelæreren la særlig vekt på at det var så mye hun skulle rekke av møter, samarbeid med forskjellige instanser og planlegging av det pedagogiske arbeidet. «Det er ikke så mye tid du har med barna, så det er kanskje der det på en måte skorter litt.» sa hun. En del av mine observasjoner underbygger det førskolelæreren sier. Jeg observerte ved flere anledninger at kommunikasjonen fra hennes side med barna, mange ganger ble ført på en stresset måte fordi hun måtte gi en beskjed videre eller organisere aktiviteter og personalet. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver sier følgende «Styrer og pedagogisk leder har et særlig ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold» (KD, 2011, s. 21). Jeg tenker at noe av årsaken til at førskolelærer har en følelse av å ikke strekke til er fordi hun mange ganger havner i en rollekonflikt. En rollekonflikt er at omgivelsene rundt har forskjellige forventninger til en person (Larsen & Slåtten, 2010, s. 19). Førskolelæreren som pedagogisk leder har mange roller som til tider kan føles konfliktfylt. Dette kan føre til at man enkelte dager ikke føler at man strekker til.

Haugen og Skogen (2013, s. 209) skriver at det er viktig for lederen å ta kontroll. For å minske stressnivået må lederen vurdere nøye om hvilke oppgaver som kan delegeres til andre i personalet. Et eksempel var da førskolelærer tok imot et barn i en bringe-situasjon. Samtidig oppstod det en konflikt mellom to barn. Førskolelæreren stoppet raskt barna ved å lene seg over det ene barnet hvor hun sa «Nå må du høre på hva Lena forteller deg. Du må stoppe.». Barnet som ble tilsnakket så ned i gulvet med et usikkert uttrykk. Hun sier ingenting. Førskolelæreren sier med en litt skarp stemme «Er det greit?». Hun står fortsatt over barnet. Barnet ser fortsatt ned i gulvet og nikker sakte. Førskolelæreren gikk tilbake til forelderen og barnet som nettopp hadde kommet. Jeg vil tro at førskolelæreren handlet så raskt fordi hun ønsket å bruke tid på det barnet som akkurat hadde kommet til barnehagen. At hun ønsket at det barnet skulle få en god start på dagen og at forelderen skulle føle det greit å overlevere barnet. Men samtidig, som observatør, var jeg vitne til en annen side av saken. Barnet som hadde fått beskjed om å stoppe oppfattet jeg som at hun ønsket å tulle litt med det andre barnet. Det andre barnet oppfattet dette som erting. Bae (2004, s. 123) snakker om trange samspillsmønstre. Disse preges av forventninger om spesielle reaksjoner eller svar fra den voksne og gir lite fokus mot barnets eget perspektiv. Egne tanker og følelser blir dermed mer

utydelig for barnet og det anstrenger seg i større grad for å imøtekomme den voksne. Her mener jeg at den voksne skulle vært lydhør ovenfor hvert av barna og hjulpet dem til å forstå hverandres intensjoner. Hun kunne også delegert oppgaven om å ta imot det barnet som akkurat hadde kommet til en annen ansatt. På den måten kunne personalet ivarett hvert av barna og sørget for at deres møter ble preget av en følelse av å ha tid, at hvert enkelt barn følte seg sett og respektert og at vår makt som voksen til å definere ikke blir misbrukt. Da ville det i denne situasjonen være sammenheng mellom det førskolelærer selv har sagt under intervjuet og det som kom til syne i dette tilfellet.

6.4 Personlig kompetanse

I intervjuet mente begge intervjupersonene at utdanning var viktig. Men de mente også at personlig egenskaper var viktig. Særlig assistenten var veldig opptatt av den personlige kompetansen i arbeidet. Jeg gjorde mange observasjoner av assistenten, som ikke bare stemte med hennes egne refleksjoner og uttalelser under intervjuet, men som stemte godt med teorien. Hun lyttet aktivt, søkte blikk-kontakt, stilte åpne spørsmål og bekreftet barnets følelser. I større grad enn i det jeg kunne observere hos førskolelæreren. Jeg vil særlig vise til en observasjon om et barn som gråter og er lei seg for at hun ikke fikk sagt «ha det» til moren (se vedlegg 5). Assistenten bruker god tid på å prøve å forstå, vise respekt og gi barnet den tiden hun trenger for å bearbeide sine følelser. Førskolelæreren viser følelsesmessig flathet ved at hun viser tilbake til at barnet i utgangspunktet hadde fått en beskjed. Hun legger skylden over på barnet ved å vise til at hun ikke fulgte opp den beskjeden som ble gitt og derfor gikk mor. Som vist i teoridelen vil det alltid være et asymmetrisk forhold mellom barnet og den voksne. Bae (2004, s. 26) viser til viktigheten med selvrefleksjon. Barnet må få tre fram som subjekt og likeverdig ved at den voksne gir rom og gyldighet til barnets opplevelser. Jeg vil her støtte meg til Skaus kompetansetrekant som er illustrert i figur 6.1 (Skau, 2005, s. 56). Hun har valgt å dele den profesjonelle kompetansen inn i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Disse er gjensidig avhengig av hverandre og utgjør en helhet. De to førstnevnte handler om allmenne og yrkesspesifikke kunnskaper og ferdigheter. Personlig kompetanse handler om hvem jeg er som person og hvordan jeg er i samspill med andre. Den har særlig stor betydning for yrker der samspill mellom mennesker er viktig (Skau, 2005, s. 56-59). Dette

viser at det ikke holder med teoretisk kunnskap og ferdighetskompetanse i våre samspill med barna. Den personlige kompetansen er også like viktig.



Figur 6.1

6.5 Oppsummering

Ut ifra mine tolkninger av datamaterialet og i tråd med min problemstilling er det fire områder som særlig har utpekt seg: voksnes refleksjon, inntoning på barnets intensjoner, personlige egenskaper og tid. Mine undersøkelser viser at personalet i mange av sine samspill er lydhøre, viser respekt og interesse for barnet som samspillspartner. Personalets innstilling og tid er viktig for at samspillene skal være preget av god kvalitet hvor barnets opplevelse og interesse blir ivaretatt. Vi kan aldri helt sikkert vite hva som er barnets intensjon, men for å kunne sette seg inn i hverandres verdener er det helt avgjørende at man er tilstede i situasjonen her og nå. Men tiden er ikke bare viktig her og nå. Refleksjon over egen praksis krever også tid. Som observatør opplevde jeg mange ganger situasjoner som jeg kunne kjenne meg igjen i. Jeg observerte løsninger som ikke alltid var de beste, men som jeg også selv kanskje hadde gjort. Dette viser hvor viktig tid er i forhold til å kunne oppfatte hva barnet mener og selv reflektere over praksis, individuelt og kollektivt. Noe personale påpekte selv at de hadde liten tid til.

Deler av problemstillingen min er rettet mot hvordan personalet synliggjør sin forståelse av begrepet anerkjennelse i sine samspill med barnet. Mine observasjoner viser at kompetanse i form av utdanning og opparbeidede ferdigheter alene ikke er nok. Personlige egenskaper er like viktig. Dette viser at det handler om mennesket og at jeg med min 3-årige utdanning ikke

alltid sitter med de beste løsningene. Utdannelse og opparbeidede ferdigheter er essensielt for å utvikle god kompetanse på området. Men teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter er i et gjensidig avhengighetsforhold. Personlig kompetanse er personlig og unik. Personlig kompetanse handler om hvem jeg lar andre være i møte med meg. Behandler jeg barnet som et objekt eller et menneske med egne meninger og intensjoner? Som voksen er jeg ansvarlig for hvordan jeg bruker min myndighet mot eller til fordel for barnet.

Oppgaven har gitt meg en dypere forståelse av begrepet anerkjennelse og gjort meg enda mer bevisst i mitt møte med barnet. Skulle jeg trukket oppgaven lenger ville jeg rettet et enda større fokus mot den voksnes ansvar i dialog med barnet og gått dypere inn på hvordan utvikle gode samtaler.

Litteraturliste

- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Akslen, Å. N. (2012). Kulturforskjeller i barnehagen. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: i barnehage og skole*. (s. 148 - 167). Oslo: Universitetsforl.
- Bae, B. (1985). *Hvor er opplevelsen? Rapport fra et forprosjekt om voksen-barn-relasjonen i barnehagen*. Barnevernsakademiet skriftserie; nr. 4/85: Oslo
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke: læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiver på relasjoner*. (s. 33 - 59). Oslo: Universitetsforl.
- Bae, B. & Waastad, J. E. (Red.). (1992). Erkjennelse og anerkjennelse: en introduksjon. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiver på relasjoner*. (s. 9 - 32). Oslo: Universitetsforl.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen, *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 6 - 27). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser: muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (Red.), *Barndom – barnehage – inkludering*. (s. 104-129). Bergen: Fagbokforl.
- Bae, B. (2014). Å se barnet som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>.

-
- Bergsland, M. D. & Jæger, H. (Red.). (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2011). Å møte barn med tillitt og respekt gjennom å «se» hele barnet. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen*. (s. 199 - 208). Oslo: Universitetsforl.
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger & A. E. Kristoffersen, *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 28 - 51). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- FN (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Lokalisert på https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gjøsund, P. & Huseby, R. (2013). *To eller flere: basiskunnskaper i gruppepsykologi*. Oslo: Cappelen Damm.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201-219). Bergen: Fagbokforl.
- Haugen, R. & Skogen, E. (2010). Trivsel, stress og jobbtilfredshet. I E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (s. 183 - 211). Bergen: Fagbokforl.
- Henriksen, J.- O. (2004). Emmanuel Lévinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 528 - 539). Oslo: Universitetsforl.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: Noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Kanstad, M. (2011). Gjensidighet i tillit og respekt. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen*. (s. 209 - 220). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kvalitet i barnehagen* (St. meld. Nr. 41, 2008 - 2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Framtidens barnehage* (St. meld. Nr. 24, 2012 - 2013). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen*. (St. meld. Nr. 19, 2015 - 2016). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2010). *En bok om oppvekst: samfunnsfag for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforl.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Schibbye, A-. L. Løvlie (1988). *Familien: Tvang og mulighet*. Oslo: Universitetsforl.
- Schibbye, A-. L. Løvlie (2002). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforl.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk forl.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (Red.) (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforl.

- Skorve, B. R. (2012). Hvilken voksen vil jeg være for barn? I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: i barnehage og skole*. (s. 134 - 147). Oslo: Universitetsforl.
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforl.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis & developmental psychology*. New York: Basic Books
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren: profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Vatne, S. (2006). *Korrigere og anerkjenne: Relasjonens betydning i miljøterapi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Von Wright, M. (2004). George Herbert Mead: Vi måste vara andre för att vara oss själva. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 407 - 419). Oslo: Universitetsforl.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm

Vedlegg 1

Sted:

Hva som skal observeres:

Tid:

Område for observasjonen:

Egen posisjon:

Observasjonsbeskrivelse:

Forstyrrelser:

Tolkning:

Vedlegg 2

Tema	Intervjuspørsmål
Innledning til intervjuet	<p>Praktisk informasjon. Fortelle litt om meg selv og hva vi skal snakke om.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilken utdanning har du og hvor lenge har du jobbet i barnehage? 2. Hvorfor valgte du å jobbe i barnehage? 3. Hva synes du er det viktigste vi kan jobbe med i en barnehage? 4. Hva vil du si er utfordrende med å jobbe i barnehage?
Generelt om anerkjennelse	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger du i begrepet anerkjennelse? Hva betyr det for deg? 2. Hvordan mener du at du kan være anerkjennende i ditt møte med barnet?
Relasjoner	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva mener du er viktig å tenke på når vi skal bygge gode relasjoner til barn? 2. Noen ganger utfører vi handlinger som er mot barnets vilje. Kan du beskrive hva du føler når du utfører handlinger mot barnets vilje?
Kommunikasjon	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva tenker du er viktig å tenke på da vi kommuniserer med barn?
Kompetanse hos personalet	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hvor viktig mener du at det er at personalet i barnehagen har kompetanse og kunnskap når det kommer til samspill med barn? Hvorfor? 2. <u>Spørsmål til pedagogisk leder:</u> Hvordan opplever du å stå i mindretall da det kommer til høyere utdanning?

Vedlegg 3

Adam detter og slår seg. Han blir sittende litt før han reiser seg. Han ser seg rundt. Han reiser seg sakte.

Assistent: Gikk det bra med deg? (Ser på Adam. Sier det med en bekymret stemme.).

Adam: Ja da. (Sier det med en forsiktig stemme. Møter ikke blikket til den voksne. Han ser ned.).

Assistent: Er du sikker? Er du sikker på at du ikke slo deg? (Begynner å gå mot Adam.).

Adam: (Sier ingenting. Ser fortsatt ned.)

Assistent: Jeg synes ikke at det så noe godt ut. Jeg skjønner hvis du fikk vondt av det fallet. (Hun legger håndflaten på ryggen hans og søker øyekontakt).

Adam: (Begynner å gråte). Jeg fikk vondt her! (Tar seg nederst ved ryggen).

Assistenten: Du fikk vondt her, ja? (Legger hånden der gutten har vist at han fikk vondt). Huff! Det så ikke noe godt ut! (Hun tar rundt ham og trøster).

Adam: (Tar imot trøsten. Etter en stund løper han av gårde og fortsetter å leke).

Vedlegg 4

Mari sitter på fanget til førskolelæreren. Førskolelæreren holder rundt henne.

Mari: Se! (Sier med en oppglødet stemme og peker på genseren hun har på seg).

Førskolelæreren: Ja, se der! Er den ny? (Svarer med en oppmerksom tone).

Mari: Nei. Men den er rosa!

Førskolelæreren: Liker du rosa? (Ser på Mari og smiler).

Mari: Ja! (Sier det høyt). Og se der! Der har jeg rosa (peker på skjørtet) og der har jeg rosa (peker på strømpebuksa). (Hun ser opp på den voksne med et stort smil).

Førskolelæreren: (Fulgte godt med da Mari pekte på de forskjellige plaggene). Hele deg er jo rosa! (Sier det med en ekstase i stemmen, ser på Mari og smiler).

Mari: (Nikker og gliser til førskolelæreren).

Vedlegg 5

Mari kommer med Tuva som er lei seg.

Mari: (Roper på assistenten) Tuva er lei seg!

Assistenten: Er Tuva lei seg? (hun ser på Tuva).

Mari: Ja! Hun fikk ikke vinket til mammaen sin!

Assistenten: Fikk du ikke sagt «ha det» til mamma, Tuva? (Hun setter seg ned på huk og ser på henne med et følsomt blikk).

Tuva: Nei! (Hun hulker og gråter).

Assistenten: (Rekker hendene fram mot Tuva)

Tuva: (Rekker armene mot den voksne og legger hodet inntil henne da hun sitter på fanget).

Assistenten: Jeg skjønner at du ble lei deg da du ikke fikk sagt «ha det» til mamma. (Hun holder rundt Tuva og trøster).

Assistenten: Hvem var det som tok imot deg, da?

Tuva: Sier navnet på førskolelæreren.

Assistenten: Fortsetter og trøste og lytte til det Tuva forteller. Førskolelæreren kommer forbi. Var det du som tok imot Tuva? Spør assistenten førskolelæreren om.

Førskolelærer: Ja? (Hun ser på Tuva).

Assistenten: (forteller hva som har skjedd og lur på om det var førskolelæreren som tok imot Tuva).

Førskolelæreren: Det var jeg som tok imot Tuva. (Hun retter blikket mot Tuva) Du fikk beskjed om å gå på kjøkkenet å vinke (spørrende tone). Mamma kan ikke stå og vente på deg hele dagen. Sånn er det bare. Hun kommer snart og henter deg (flat tone).

Tuva: (svarer ikke, ser ned mens tårene triller).

Førskolelæreren går sin vei.

Assistenten fortsetter samtalen med Tuva helt til hun løsriver seg fra fanget og fortsetter å leke.