

Forord

Temaet for denne masteroppgaven er anerkjennelse i relasjonen mellom barn og voksen i barnehagen. Gjennom mitt arbeid som spesialpedagog i barnehage, har det blitt en del reising mellom forskjellige barnehager. Jeg fikk dermed muligheten til å få et innblikk i ulike barnehagekulturer. Jeg opplevde til dels store forskjeller i forhold til hvordan barn ble møtt av de voksne i barnehagen. Mine egne observasjoner og refleksjoner i forhold til den relasjonelle kvaliteten mellom barn og voksen i barnehagen har vært utgangspunktet for valg av tema for oppgaven.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både utfordrende og lærerik. Det har vært en krevende prosess med mye lesing av litteratur, skriving, omskriving og redigering, og fram for alt var det mange valg som skulle tas og begrunnes. Samtidig har jeg fått mye igjen i forhold til at jeg har fått utvidet mine perspektiver. Lesing av litteratur og møtene med forskningsdeltakerne har gitt grunnlag for mye refleksjon, undring og økt innsikt i forhold til anerkjennelsens kompleksitet.

Det er mange som fortjener en stor takk for at masteroppgaven min kunne realiseres.

Først og fremst vil jeg takke de fire fantastiske barnehagelærerne som delte sine kunnskaper, refleksjoner og historier med meg i intervjuene. Takk for at dere satte av tid til meg - og ikke minst for den tilliten jeg ble tilkjent i forhold til at jeg som forsker fortolker deres utsagn ut fra mitt ståsted og forskningsintensjon.

Tusen takk til Arve Thorshaug som har vært min veileder, og som alltid har vært tilgjengelig med kommentarer og sin faglige kunnskap gjennom hele prosessen.

Takk også til venner og familie som har støttet meg og motivert meg til å stå på. En ekstra takk til Ola som har delt hus med en til tider lite anerkjennende tilstedeværende mor.

Levanger, oktober 2016

Aud Inger Sandøy

Sammendrag

Tema for min masteroppgave er anerkjennelse i relasjonen mellom voksen og barn i barnehagen, og hvordan dette kan forstås av fire barnehagelærere.

Mine forskningsspørsmål har vært hvordan begrepet anerkjennelse kan forstås ut fra forskning og teori, og hva fire barnehagelærere tenker om anerkjennelse i voksen-barn-relasjonen i barnehagen. I denne studien ønsker jeg å løfte fram og synliggjøre hvilke refleksjoner og perspektiver forskningsdeltakernes uttrykker i forhold til anerkjennende relasjoner mellom barn og voksen i barnehagen.

For å få belyst forskningsdeltakernes perspektiver og opplevelser valgte jeg det kvalitative forskningsintervjuet som forskningsmetode. Jeg gjennomførte til sammen fire intervjuer -to gruppeintervjuer og to enkeltintervjuer. På bakgrunn av analyse og refleksjoner rundt det som etter min tolkning var sentrale aspekter ved intervjumaterialet, kom jeg fram til fire hovedområder:

- Anerkjennelse som et grunnleggende psykologisk, etisk og eksistensielt behov.
- Anerkjennelse og forskjellighet.
- Anerkjennelse av barnet som medborger i et demokratisk fellesskap.
- Det tredje som grunnlag for en likeverdig barn-voksen-relasjon.

Forskjellighet kan sies å være et gjennomgangstema, eller en «rød tråd» for det som barnehagelærerne var opptatt av. Barn er forskjellige og voksne er forskjellige. De var opptatt av å møte denne forskjelligheten – løfte den fram og anerkjenne den - og handle ut fra denne forståelsen. Bevissthet rundt egen rolle i relasjonen med det enkelte barn og i forhold til barnet som en del av et fellesskap, var også et gjennomgående trekk ved det barnehagelærerne uttrykte. Demokrati og det å kunne være likeverdige deltakere innenfor fellesskapet ble flere ganger framhevet av intervjupersonene. Selv om forskningsdeltakerne også var opptatt av den psykologiske betydningen anerkjennelse har for enkeltindividet i det intersubjektive møtet mellom barn og voksen, var barnet som del av fellesskapet mer framtrepende.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av oppgavens tema	5
1.2 Tema for oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3 Oppgavens aktualitet	7
1.4 Oppgavens teoretiske tilknytning	9
1.5 Oppgavens oppbygging	11
2. Teoretiske perspektiver på anerkjennelse	12
2.1 Anerkjennelsesbegrepet	12
2.2 Anerkjennelse i dialektisk teori	13
2.2.1 Selvrefleksjon og selvavgrensing	14
2.2.2 Anerkjennelsens ingredienser	15
2.2.3 Anerkjennelse og forskjellighet	16
2.3 Kampen om anerkjennelse	17
2.4 Anerkjennelse av barnet som subjekt	18
2.4.1 Anerkjennelse i dialogprosesser	19
2.4.2 Det tredje som avgjørende for barns subjektstatus	20
2.4.3 Likeverdig solidarisk anerkjennelse mellom barn og voksne som umulig	21
2.5 Anerkjennelse av barn som medborgere i et demokratisk fellesskap	22
3. Metode	25
3.1 Valg av forskningsmetode og epistemologiske perspektiver i studien	25

3.2 Valg og presentasjon av forskningsdeltakerne	26
3.3 Utarbeidelse av intervjuguide og valg av intervjustrategi	27
3.4 Intervjugjennomføring	30
3.5 Transkribering	32
3.6 Tolkning og analyse av data.....	32
3.7 Min rolle som forsker	35
3.8 Oppgavens troverdighet	36
3.9 Etske overveielser	38
4. Presentasjon av funn og drøfting	39
4.1 Oppsummert - funn	39
4.2 Anerkjennelse som et grunnleggende psykologisk, etisk og eksistensielt behov	41
4.3 Anerkjennelse og forskjellighet	46
4.4 Anerkjennelse av barn som medborgere i et demokratisk fellesskap	52
4.5 Det tredje som grunnlag for en likeverdig barn-voksen-relasjon	58
5. Avsluttende refleksjoner	61
Kildeliste	63
Vedlegg	76

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgavens tema

Da jeg startet arbeidet med oppgaven min, hadde jeg klart for meg at jeg ønsket å skrive om relasjonen mellom barn og voksen i barnehagen. Bakgrunnen for valg av tema hadde sammenheng med tanker og refleksjoner jeg hadde gjort meg, både i forhold til mine over 20 års praksis som barnehagelærer og i forhold til arbeidet mitt som spesialpedagog i barnehage de siste fire årene. Gjennom dette arbeidet har jeg fått mulighet til å være en del av flere forskjellige barnehager, og på den måten fått et innblikk i ulike barnehagekulturer.

Selv om mye var likt, observerte jeg til dels store forskjeller i forhold til hvor sterkt engasjementet var i forhold til temaer som blant annet omhandler relasjoner mellom barn og voksen - det som kanskje kan betegnes som utøvelse av relasjonskompetanse. I enkelte barnehager var dette sterkt vektlagt og kom til syne i planer, i foreldresamtaler, på møter og kurs – og ikke minst – gjennom samtaler og refleksjoner mellom personalet.

De barnehagene som hadde stort fokus på det relasjonelle, opplevde jeg som et godt sted å være for barna. Gjennom det fokuset de voksne hadde på tilstedeværelse og på å møte barna på en åpen, lyttende og «varm» måte, opplevde jeg at de fikk en tettere relasjon til barna og større innsikt og forståelse for hva som kan ligge bak ulike handlinger og væremåter. De var mer til stede og fikk med seg historien bak på en bedre måte.

Barn som har spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, kan ofte ha utfordringer i forhold til sosiale ferdigheter som innebærer å etablerere, fastholde og videreutvikle relasjoner til andre. Min erfaring er at barnehager som har fokus på relasjoner og tilstedeværelse i sine grunnholdninger, ofte kan være til stor hjelp for barnet både i forhold til det å forstå barnet og i for å kunne hjelpe det videre i sin utvikling – som gode rollemodeller og som støttespillere.

Mine egne observasjoner og refleksjoner i forhold til den relasjonelle kvaliteten mellom barn og voksen i barnehagene, gjorde meg mer nysgjerrig i forhold til å vite mer om hva som kan forstås som relasjonskompetanse – hva er det, og hvilke teoretiske innfallsvinkler kan bidra til økt forståelse for innholdet i begrepet relasjonskompetanse. Jeg ønsket også å få mer kunnskap om hvordan det kan tenkes i barnehagen i forhold til relasjonskompetanse – hvilke språklige termer som brukes og hvordan det kan forstås.

Etter hvert som jeg begynte å sette meg inn i teori om temaet, så jeg at begrepet relasjonskompetanse var et stort og mangfoldig begrep. Jeg fant det derfor mer hensiktsmessig å gjøre en avgrensing. Anne Lise Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse fant jeg interessant og svært relevant for min oppgave, og for de tankene jeg hadde gjort meg ut fra de observasjonene jeg hadde om de mellommenneskelige relasjonene i barnehagen. Begrepene erkjennelse og anerkjennelse dukket opp og fikk meg til å reflektere over hvordan det å være kjent med seg selv er en kontinuerlig relasjonell prosess som har betydning for hvordan vi framstår i forhold til andre. Spesielt dvelte jeg lenge ved spørsmålsformuleringa fra Bae og Waastad (1992 s. 18): «*Hva er det jeg forteller meg selv gjennom min måte å være på overfor deg?*».

Schibbye snakker om et «velfungerende selv-i-relasjon». Det innebærer en person som mestrer selvavgrensing i relasjoner og har tilgang til indre selvprosesser – det Schibbye kaller selvrefleksjon. (Schibbye 2012, 2013). Jeg falt derfor på å fordype meg mer i anerkjennelsesbegrepet. Dette har ifølge Schibbye en sentral og overordnet posisjon i den dialektiske relasjonsteorien.

Samtidig, etter hvert som jeg fordypet meg i anerkjennelsesbegrepet, ble det klart for meg at dette også er et komplekst begrep i den betydninga at det er et flertydig begrep som åpner for ulike perspektiver for innholdssiden. En rekke teoretikere har med ulike utgangspunkt tematisert anerkjennelse på tvers av fagområder som psykologi, psykoanalyse, sosialpsykologi, sosiologi, rettsvitenskap og filosofi. Jeg startet lesinga med kjent litteratur innenfor barnehagelandskapet som Bae / Schibbye, Drugli, Juul & Jensen, Møller og Røkenes & Hansen. Deres forfatterskap og forskning bygger slik jeg oppfatter det på mye av den samme grunnlagstenkninga – en mer individfokusert, psykologisk / eksistensiell tilnærming. Etter hvert leste jeg flere bøker, artikler i fagtidsskrifter og i artikkelsamlinger i bokform som har andre perspektiver på anerkjennelse - for eksempel en mer kultursosiologisk/ /kulturanalytisk tilnærming der anerkjennelse ses i en kulturell og samfunnsmessig kontekst. Jeg fikk innblikk i andre perspektiver på anerkjennelse – for eksempel anerkjennelse av barn som medborgere i et demokratisk fellesskap, at anerkjennelse kan avhenge av hvorvidt en blir tildelt status som en fullverdig partner i interaksjoner, og hvordan distribusjonen av anerkjennelse har sammenheng med institusjonelle og kulturelle verdier (Honneth 2008, Østrem 2012, Palludan 2013)

Også andre vinklinger ut fra en mer posthuman/ nymateriell tilnærming har vært interessant lesing og gitt meg nye og tankevekkende perspektiver på hva som kan ha betydning for barns subjektskaping - eller det som ut fra denne tankegangen - benevnes som tilblivelse(r). (becomings). Fokuset her er på hvordan materialet, tid og sted er i intra-aksjon med barns og voksnes kropp og påvirker tilblivelsesprosesser. Utvikling sees på som kontinuerlige tilblivelsesprosesser (Nordin-Hultman 2004, Lentz Taguchi 2010, Otterstad 2013, Odegard 2015).

For meg har perspektivene fra et posthumant ståsted vært med på å utvide min oppfatning av, og min forforståelse i forhold til, at relasjoner er noe som kun kan være mellom mennesker.

1.2 Tema for oppgaven

Tema for min oppgave er anerkjennelse i relasjonen mellom voksen og barn i barnehagen, og hvordan dette kan forstås av fire barnehagelærere.

Problemstillinga jeg har valgt å arbeide ut fra er:

Hvordan kan anerkjennelse i relasjonen mellom barn og voksen i barnehagen forstås av barnehagelærere i barnehagen?

Forskningsspørsmål som har guidet meg i forhold til problemstillinga er:

- Hvordan forstås begrepet anerkjennelse ut fra tidligere forskning og teori?
- Hva tenker fire barnehagelærere om anerkjennelse i voksen-barn-relasjonen i barnehagen?

1.3 Oppgavens aktualitet

I følge Statistisk sentralbyrå (2016) hadde 90,4 % av alle barn i Norge mellom 1 og 5 år barnehageplass i 2015. Barnehagen blir dermed en arena som de fleste barn og foreldre er i kontakt med, og blir således en viktig del av den dannelsen barna er en del av. Hvordan barna blir møtt av de voksne i barnehagen, vil etter mine oppfatninger og (for)forståelser ha konsekvenser for hvor vidt barnehagen blir et godt sted å være for barna, og for hvilke holdninger de får til seg selv og til andre.

Anerkjennelse er, slik jeg ser det, nært knyttet til de «nye» begrepene i barnehagen, nemlig barns rett til medvirkning og dannelsesbegrepet. I rammeplanen (2011) legges det vekt på at danning skal forankres i respekt for menneskelig likeverd og at dannelsesprosesser skjer i samspill med omgivelsene og med andre som en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati. Synet på barn som subjekt med rett til å være aktør i eget liv er sentral i medvirkningstanken.

Med FNs barnekonvensjon ble barns status som medborgere bekreftet. Det har etter hvert blitt alminnelig å omtale barn som medborgere, eller snakke om barns medborgerskap. På den måten er barn skrevet inn som deltakere i ulike sosiale fellesskap (Pettersvold 2015b). En forutsetning for at det skal gi mening å snakke om barn som medborgere er at det eksisterer offentlige møtesteder hvor barn kan delta og oppleve tilhørighet. Barnehagen er ifølge Pettersvold (2015b) det offentlige møtestedet med størst potensial for at de yngste medborgerne kan få erfaringer med og kunnskap om demokrati gjennom å praktisere demokratisk deltakelse.

Anerkjennelse er, ut fra min forståelse av begrepet, en grunnleggende innstilling til andre mennesker som bygger på respekt for andre menneskers tanker, følelser og opplevelser, og anerkjennelsesbegrepet kan slik sett forstås som en grunnleggende forutsetning for danning og medvirkning. Det å begynne å se på barn som individer med rettigheter på linje med andre samfunnsmedlemmer, er relativt sett det nyeste skuddet på menneskerettighetsstammen, og representerer et skifte i synet på barn og oppdragelse (Bae 2014). Dette nye barnesynet er i tråd med Juul og Jensen (2003), som peker på at vi lever i en brytningstid når det gjelder oppdragelsesidealer, nemlig fra lydighet til ansvarlighet.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver er en forskrift til Lov om barnehage og angir en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet. På side 11 i Rammeplanen tydeliggjøres etikkens plass i barnehagen og hvilke verdier som skal være styrende for de som arbeider der:

Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellige. Menneskelig likeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, danning, lek og læring i barnehagen.

Anerkjennelsestanken vil dermed være sentral i forhold til å ivareta verdigrunnlaget og synet på barn som likeverdige subjekter med rett til egne tanker, følelser og opplevelser. Vi blir til i møte med andre, og hvordan barn blir møtt i barnehagen har konsekvenser for hvordan de ser på seg selv. (Bae 2004). Ut fra den kjensgjerninga at de aller fleste barn går i barnehage og den psykologiske betydninga av å bli verdsatt ut fra sin subjektivitet, blir det meget viktig at de voksne i barnehagen arbeider med å forstå hva det betyr å møte barn som subjekt. Ellers kan vi risikere at barn i barnehage blir utrygge på seg selv, og at barnehageerfaringene legger grunnlag for kontaktvansker og manglende medmenneskelighet. (Bae 2014)

Som så mange andre ord og formuleringer i Rammeplanen, kan det være vanskelig å fullt ut forstå hva som ligger til grunn for de ulike begrepene som brukes. Anerkjennelse bli brukt flere steder i rammeplanen, men innholdet i begrepet er ikke nærmere definert. Begrep kan kanskje oversettes til å begripe noe, ha tanker om noe, forstå. Hva betyr begrepene og hvordan oppfattes de av ulike mennesker? Mange ganger tar vi kanskje for gitt at andre mennesker har samme forståelsen av et begrep som en selv, men det er i mange tilfeller ikke riktig. Derfor vil det etter mitt syn være nødvendig å reflektere sammen rundt de begrepene og verdiordene som brukes i barnehagelov og rammeplan. Hva betyr de? Hvordan tenker vi rundt dem? Hvilken betydning kan de ha for oss, og hvilke konsekvenser får det for barnehagens innhold og voksnes væremåte i forhold til barna i barnehagen?

I min oppgave er det begrepet anerkjennelse som er i fokus. Hvordan kan anerkjennelse forstås ut fra teori og forskning? og hvordan forstår 4 barnehagelærere anerkjennelse relatert til voksen-barn-relasjonen i barnehagen? En anerkjennende grunnholdning i møte med andre mennesker er ut fra min forståelse en forutsetning for å ivareta rammeplanens intensjoner i forholdet mellom barn og voksen i barnehagen, og det vil av den grunn være verdifullt å få innsikt i hvordan anerkjennelse kan forstås, både i teori og i praksis i barnehagen. Oppgaven min kan forhåpentligvis bidra til å belyse ulike dimensjoner og perspektiver på anerkjennelse, som etter min mening kan utfylle mer enn utelukke hverandre.

1.4 Oppgavens teoretiske tilknytning

I den teoretiske delen av oppgaven min har jeg forsøkt å aktualisere forskjellige perspektiver basert på både psykologiske/filosofiske teorier som i Schibbys dialektisk relasjonsteori, og på en mer kultursosiologisk vinkling som hos Østrem, Palludan og Kjørholt og Winger.

Berit Bae bygger mye av sin forskning og forfatterskap på Schibbyes dialektiske relasjonsteori (Bae 1992, Bae 1996, Bae 2004), og hennes forskningsinteresse retter seg først og fremst mot det intersubjektive møtet mellom barn og voksen. Fokuset i Baes doktorgradsavhandling er å identifisere og fortolke kvalitative kjennetegn ved dialoger mellom voksen og barn som gir rom for barns opplevelser, i den betydning at barn får mulighet til å erfare at deres erfaringer er gyldige og berettiget på linje med andres (Bae 2004).

Schibbye og Bae har vært viktige referansepunkter for min oppgave og kan kanskje betraktes som en hovedkilde. Samtidig har andre perspektiver som et mer kultursosiologisk perspektiv også viktige bidrag for å utvide synet på anerkjennelse. Et kultursosiologisk /sosialkonstruktivistisk perspektiv ser på samspill og relasjoner mellom mennesker i en større sosial, kulturell og historisk kontekst. De fleste som plasserer seg innenfor den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen, ser på identiteten som relasjonell og skapes i interaksjoner mellom mennesker (Honneth 2008, Østrem 2012, Palludan 2013, Kermit 2012, Skoglund og Åmot 2012, Kjørholt og Winger 2013). Barnehagen er en offentlig institusjon og skal arbeide innenfor lovpålagte rammer. Rammene er ikke verdinøytrale og barnehagen blir således en del av den samfunnsmessige konteksten. I forhold til barnehagen som dannelsesarena og den lovfestede retten barn har til medvirkning og medborgerskap, kan anerkjennelsestanken, slik jeg ser det, ikke kun dreie seg om det enkelte individet, men også om fellesskapet barnet er en del av.

Jeg bringer ikke inn syn fra postmodernismens / posthumanismens tankesett, selv om det som tidligere nevnt er interessant og har satt i gang mange nye tankeprosesser hos meg. I posthumanistisk tenkning søker man etter en mer symmetrisk tenkning mellom human og non-human, der mennesker ikke er i sentrum og alle ikke-menneskelige aktører (agenter) som materialer, rom, leker og tid med mer, er medskapere (Odegard 2015 s. 20). Dette er interessante perspektiver, og representerer for meg en ny måte å tenke på. Spesielt vil jeg trekke fram boka til Nordin-Hultman (2004) «Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping» som har gitt meg nye innfallsvinkler og perspektiver. Hun stiller blant annet spørsmål om våre forestillinger om at mennesket har en indre kjerne – en kjernestruktur. Barna *er* ikke på en spesiell måte ifølge Nordin-Hultman, de *blir* ut fra de mulighetene og normene som de forskjellige miljøene og aktivitetene tilbyr dem.

Siden min oppgave spesifikt handler om den menneskelige og mellommenneskelige relasjonen mellom barn og voksen i barnehagen, vil den postmoderne/posthumanistiske filosofien, slik komme på siden av mitt fokus. Disse filosofiske retningene setter, slik jeg ser det, ikke mennesket i sentrum. De søker seg heller bort fra et antroposentrisk syn og tar utgangspunkt i og likestiller materialitet, artefakter og kropp, og retter ikke i samme grad blikket på den mellommenneskelige dimensjonen mellom barn og pedagog.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven min består av fem kapitler. Innledningsvis gjør jeg rede for valg av tema for oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg aktualiserer valget av tema og redegjør for valg og bortvalg av teoritilfang. I kapittel 2 redegjør jeg for anerkjennelsesbegrepet og beskriver ulike perspektiver på anerkjennelse. Kapittel 3 omhandler de metodiske tilnærmingene jeg har valgt for denne oppgaven, og i kapittel 4 presenterer og drøfter jeg de data som kom fram under intervjuundersøkelsen. I kapittel 5 kommer jeg med avsluttende refleksjoner.

2. Teoretiske perspektiver på anerkjennelse

I denne delen gjør jeg først rede for min forståelse av anerkjennelsesbegrepet. Deretter beskriver jeg aspekter ved anerkjennelse ut fra en dialektisk relasjonsforståelse og Axel Honneths anerkjennelsesteori. Jeg ser så nærmere på det problematiske asymmetriske forholdet mellom barn og voksen som kan vanskeliggjøre anerkjennelsestanken. Til slutt tar jeg for meg aspekter ved anerkjennelse i forhold til hvordan institusjonelle betingelser kan være premissleverandør for barns muligheter til likeverdig medvirkning og medborgerskap.

2.1 Anerkjennelsesbegrepet

Anerkjennelse er et begrep som ofte blir brukt i hverdagslivet i ulike sammenhenger og på ulike måter. Det er ofte ikke nærmere definert. I dagligtale betegner å anerkjenne ofte å rose. «Hun ga ham et anerkjennende nikk da han klarte oppgaven». Ros kan også brukes som et virkemiddel i forhold til barn for å påskjønne adferd som er ønskelig - såkalte positive forsterkere. Schibbye (2012, 2013) kaller dette ytre anerkjennelse – det er noe som blir gitt av den voksne – en teknikk for å oppnå et bestemt mål. For Schibbye (2012, 2013) innebærer anerkjennelse at en søker å se den andres indre verden av opplevelse og verdsette den. Hun benevner dette som en indre anerkjennelse – en *holdning* og en væremåte som inkluderer empati, forståelse og aksept, og som er med på å skape en atmosfære av trygghet og empati i det interpersonlige forholdet mellom meg og den andre. Anerkjennelse henger med andre ord sammen med de voksnes grunnleggende verdier og syn på seg selv og på barn (Bae 2004). Gjensidig anerkjennende relasjoner ses på som nødvendig forutsetning for utvikling av en positiv selvbevissthet. Anerkjennelse kan kanskje også belyses med det engelske begrepet *recognition* som betyr både anerkjennelse og gjenkjennelse og altså innebærer «å kjenne igjen noen», «å se igjen noen» (Bae 1996, Møller 2012, Schibbye 2013). Noe i deg kommer fram i møtet med den andre - det blir belyst - og du blir mer synlig - for deg selv.

Begrepet anerkjennelse knyttes gjerne historisk - filosofisk til Hegel (Schibbye 2012 og 2013, Østrem 2012, Åmot & Skoglund 2012 m.fl.). Hegels tanker om anerkjennelse som nødvendig for utvikling av en autonom selvbevissthet, forutsetter en «ekte» anerkjennelse der det er likeverd og gjensidighet mellom den som gir og mottar anerkjennelse (Pedersen 2008, Kermit 2012) Hegels herre -trell- metafor er et bilde på det som Hegel kaller en falsk eller trelsk

anerkjennelse. Et herre-trell-forhold er basert på dominans og underordning. Trellen kan ut fra sin underordnede posisjon sørge for at herren – uten motstand - får tilfredsstilt sine ønsker og sitt begjær. (Østrem 2012, Pedersen 2012) I kraft av sin posisjon som herre, vinner tilsynelatende herren kampen om anerkjennelse. (Østrem 2012, Schibbye 2012) Men en anerkjennelse fra trellen blir ikke en egentlig anerkjennelse, fordi den kommer fra en som er ufri og uselvstendig. Likeverd er en forutsetning for anerkjennelse (Østrem 2012, Schibbye 2012). Hegels poeng kan kort oppsummeres som at anerkjennelse krever frihet, i betydningen fravær av dominans, for at den skal bli autentisk og dermed kunne bidra positivt til identitets- og selvutvikling (Pedersen 2008). Schibbye (2012) omtaler herre-trell-forholdet som et fastlåst mønster der samspillet preges av avhengighet, frustrasjon og sinne. Fordi herrens ønsker eller begjær tilfredsstilles fortløpende og uten motstand, forblir herren ureflektert i forhold til sine ønsker og får ikke utviklet sin bevissthet om seg selv. Schibbye (2012) understreker dermed at det er gjennom motstand fra andre vi kan utvikle vår selvbevissthet – vi får mulighet til å bli mer bevisst våre ønsker og tanker gjennom at vi begynner å utvikle et mer refleksivt forhold til våre ønsker.

Flere teoretikere fra ulike fagområder som psykologi, sosiologi, pedagogikk og filosofi har senere tematisert og fortolket Hegels anerkjennelsesfilosofi og bidratt med ulike perspektiver og innfallsvinkler.

2.2 Anerkjennelse i dialektisk teori

Dialektisk teori er en tenkning og betraktningsmåte om hva som påvirker en relasjon og innbefatter flere aspekter ved relasjoner (Gamst 2011). Dialektikk innebærer at begrepene henger sammen, viser til hverandre og er hverandres forutsetninger (Aubert og Bakke 2008) Den dialektiske relasjonsteorien er hos Schibbye forankret i psykologisk teori og praksis, Hegels dialektiske teori og eksistensialisten Kierkegaard (Schibbye 2012, Schibbye 2013). I tillegg trekker Schibbye inn nyere funn innen nevrovitenskapelig forskning – spesielt i forhold til spedbarnsforskning, tilknytning og ansiktkommunikasjon. (Schibbye 2012, Schibbye 2013). Den grunnleggende tanken i Anne-Lise Løvlies Schibbys dialektiske relasjonsforståelse bygger på den hegelske tanken om at en persons bevissthet blir til i eller via den andres bevissthet. Andres anerkjennelse er en nødvendighet for selvbevissthets utvikling (Bae 2004). Det er i forholdet til den andre at individet blir et selv, at individets

avhengighet til andre muliggjør dets selvstendighet. (Schibbye 2012). Anerkjennelse innebærer ifølge Schibbye at den andres opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge fordi det dreier seg om et medmenneske. Schibbye understreker dermed den etiske dimensjonen i anerkjennelsen. Anerkjennelsesbegrepet bygger med andre ord på et prinsipp om likeverd mellom mennesker (Bae 2004).

I pedagogisk praksis innebærer en dialektisk relasjonsforståelse at vi oppgir enhver forestilling om nøytralitet og objektivitet i vår forståelse og beskrivelse av andre mennesker (Møller 2012). Enhver beskrivelse må ha som sin forutsetning at «sammen med meg i akkurat denne situasjonen, reagerer den andre på denne måten – sett fra mitt perspektiv» (Møller 2012). Vi kan med andre ord ikke forstå den ene parten i en relasjon uavhengig av den andre, og vår væremåte avhenger av hvem vi er sammen med og i hvilken sammenheng (Schibbye 2012).

Anerkjennelse, selvrefleksjon og selvavgrensning er ifølge Schibbye kjernebegreper i dialektisk relasjonsforståelse knyttet til utvikling av profesjonell relasjonskompetanse.

2.2.1 Selvrefleksjon og selvavgrensning

Selvrefleksjon og selvavgrensning er i henhold til Schibbye en forutsetning for å kunne anerkjenne både seg selv og den andre. Dette er to dialektiske begrep: Selvavgrensning dreier seg om evnen til å skille mellom egne og andres følelser, tanker og opplevelser, en evne som står i et gjensidig (dialektisk) forhold til graden av selvrefleksjon eller tilgang til prosesser i eget selv (Schibbye 2013). Å oppleve følelser som sine egne, og å kunne avgrense følelsetilstander fra hverandre, er nødvendig for selvrefleksjon, samtidig som selvrefleksjon bidrar til avgrensning av følelser (Møller 2012).

Hos Schibbye (2012) inndeles selvet i et jeg og et meg, hvor dynamikken i meg-et påvirker jeg-et og omvendt. De utgjør til sammen selvet, forstått som en helhet som rommer både det bevisste og det ubevisste. Jeg-et er den delen som reflekterer, forholder seg til og vurderer meg-et, og som gir kraft og forandringspotensiale til selvet. (Schibbye 2012, Bae og Waastad 1992). Meg-et er den siden av selvet som forstås som innholdssiden - den «jeg er» - og inneholder værensprosesser, våre relasjonserfaringer og tidligere påvirkninger. Meg-et rommer både bevisste, førbevisste og ubevisste indre tilstander og følelser (Schibbye 2012).

Det betyr at meg-et også inneholder de tilstandene vi ikke gir uttrykk for, og ikke forholder oss til som våre. Dette er i Schibbyes forståelse uavgrensede sider i oss.

De følelsene vi har avgrenset, er følelser vi har akseptert og derfor kan reflektere over. Det vil samtidig innebære at dette er følelser vi har opplevd anerkjent (Møller 2012). I samspill med andre, tilpasser og justerer barnet sitt bidrag i samspillet etter omsorgspersonens reaksjon, og det betyr at de sider av meg-et som ikke er blitt møtt, har vi selv vanskelig for å møte. (Møller 2012). Det vil i neste omgang gjøre det vanskelig for barna å få et reflektert forhold til de samme sidene i seg selv. Det er altså en nær sammenheng mellom vårt forhold til oss selv og vårt forhold til andre mennesker. Vi får på en måte oss selv igjen i vår relasjon med andre – *«Hva er det jeg forteller meg selv gjennom min måte å være på overfor deg?»*

Schibbye snakker om et «velfungerende selv-i-relasjon». Det innebærer en person som mestrer selvavgrensning i relasjoner og har tilgang til indre selvprosesser – det Schibbye kaller selvrefleksjon. (Schibbye 2012, 2013). Refleksjon er hos Schibbye relatert til jeg-siden av selvet og kan knyttes til det å stoppe opp og – gjennom å ha avstand til seg selv – ha et objektsyn på seg selv (Aubert og Bakke 2008).

Vår evne til selvrefleksivitet og selvavgrensning er prosesser som blir utfordret i ulike relasjoner hele livet, og refleksjon kan foregå i forkant, underveis og i etterpåkløkskapens lys (Aubert og Bakke 2008). Selvrefleksjon krever både erfaring og høy kompetanse. Med jeg-et har vi muligheter til å forholde oss til vår væren og våre erfaringer og reflektere over dem, sortere dem og avgrense dem – hvis de blir møtt med anerkjennelse (Bae 2004, Møller 2012).

2.2.2 Anerkjennelsens ingredienser

Anerkjennelse inneholder ifølge Schibbye (2012) ingredienser som lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse væremåtene griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre, eller for å si det på en annen måte: De er dialektiske (Schibbye 2012). Schibbye beskriver de enkelte ingrediensene inngående, og det som etter min forståelse er essensielt i væremåtene, er en fokusert tilstedeværelse i øyeblikket der en deler den andres opplevelser og følelser på en åpen, sensitiv og empatisk måte uten å definere den andre, oss selv og relasjonen på forhånd.

Bae (2004) framholder disse væremåtene som viktige i dialogprosesser med barn, både for å ivareta barnets likeverd med rett til egne opplevelser, og for å øve opp evnen til selvrefleksivitet og selvavgrensing. Når barn blir møtt med lyttende væremåter og fokusert oppmerksomhet, følelsesmessig innlevelse, åpne og undrende spørsmål, forståelse, aksept og toleranse, vil de ifølge Bae erfare at deres opplevelser er viktige og etterspørres. I den grad dialogene preges av at den voksne er selvrefleksiv, evner å innrømme feil og rette opp interaksjoner, og møter barnet som subjekt med rettigheter til egen opplevelsesverden, kan både voksne og barn få tak i sine egne opplevelser og bli kjent med seg selv og egne behov. Å møte barnet i opplevelsen kan øke barnets evne til å velge mellom ulike alternativ, greie å bestemme seg, vise interesse og godhet overfor andre og ikke minst ta andres perspektiv og være klar over at andre kan ha andre perspektiver (Bae 2004). Barn som ikke får bekreftet egne opplevelser, kan få dårlig kontakt med sine egne følelser og tanker. Deres refleksjon om seg selv og andre kan bli svekket.

2.2.3 Anerkjennelse og forskjellighet

Anerkjennelse som filosofisk begrep innebærer at du forsøker å forstå den andre- uten at du trenger å være enig (Schibbye 2012). Selvbevisstheten må ifølge Schibbye møte motstand for å kunne utvikle seg, og at vi er nødt til å stå fram som subjekter med vår egen opplevelsesverden for å kunne være anerkjennende. Sentralt i anerkjennelsen er at det bygger på et prinsipp om likeverd mellom mennesker, der tanken om individets selvfølgelige rett til egne opplevelser er sentral (Bae 2004, Schibbye 2012). Likeverdighet betyr ikke at vi er like, men at vi har lik *rett* til våre følelser og opplevelser – til å bli behandlet som et subjekt. (Schibbye 2012, 2013, Bae 2004, 2014). Forskjeller og motsetninger vil være en del av alle relasjoner. Det å bevare seg selv som subjekt, som et menneske med en egen opplevelsesverden og med perspektiver forskjellige fra den andres, kan i seg selv romme den motstanden som i henhold til Schibbye er avgjørende for utvikling. I møtet med det som er annerledes, den andres perspektiv og subjektivitet, kan vi bli tydeligere for oss selv og få mer klarhet i vårt eget (Møller 2012).

Bae (2004) framhever at barnehagelæreren både må kunne være innlevende og ta barnets perspektiv, samtidig som hun må kunne framstå som et opplevende individ med sine intensjoner og perspektiver. Det innebærer i Baes forståelse hun er nær seg selv og lar barna

erfare at hun forstår deres intensjoner og opplevelser, selv om hun ikke alltid er enig med dem eller lar dem følge opp det de vil. En intersubjektiv dialog med rom for både likhet og forskjellighet, vil ifølge Bae kunne fungere konstruktivt både for barnets mulighet til å komme i kontakt med egen opplevelsesverden, og samtidig bli mer åpen for å ta inn andres opplevelser.

2.3 Kampen om anerkjennelse

Axel Honneth er særlig kjent for teorien om anerkjennelse der begrepet anerkjennelseskamp er sentralt for å forstå at mennesket trenger anerkjennelse, men må være beredt til å kjempe individuelt og kollektivt for det (Pettersvold 2015a). Hegels tenkning om anerkjennelse står sentralt i Honneths teori, og et grunnleggende aspekt i teorien er at anerkjennelse er en forutsetning for å utvikle og opprettholde en helhetlig og intakt identitet. Det er med andre ord i anerkjennelsesrelasjoner vi blir til (Pettersvold 2015a). Tilsvarende er moralske krenkelser i form av tilbakeholdt anerkjennelse noe som kan skade utviklingen og opprettholdelsen av identiteten både til den som krenkes og den som krenker. (Kermit 2012).

Honneths anerkjennelsesteori har blitt brukt som teoretisk utgangspunkt for faglitteratur og i nyere forskning i barnehagesammenheng, ikke minst i forbindelse med barns rett til medvirkning og status som medborgere. Eksempler på dette er Pettersvolds doktoravhandling om barns demokratiske deltakelse i barnehagen (2015) og antologien «Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole» fra 2012 med Skoglund og Åmot som redaktører. Siden jeg både i teoridelen og i min presentasjon og drøfting refererer både til Pettersvold og ulike til bidragsyttere fra antologien, beskriver jeg her en svært kortfattet versjon av Honneths komplekse anerkjennelsesteori.

Det Honneth helt grunnleggende vil med anerkjennelsesteorien er ifølge Pettersvold (2015a) å gjøre det mulig å avdekke samfunnsforhold som hindrer mennesker i å ta stilling og utøve innflytelse. Teorien bygger på moralpsykologiske og sosiologiske innsikter. Det kommer til uttrykk ved en interesse for om vi kan delta som uerstattelige og unike individer, og for om fellesskap har de kvaliteter som skal til for at gjensidig anerkjennelse kan finne sted uten at vi er like (Pettersvold 2015a).

Honneth (2008) knytter anerkjennelse til tre ulike sfærer eller fellesskap: Den private sfære (kjærlighet), den rettslige sfæren (rettigheter) og den solidariske sfæren (sosiale fellesskap). I

den private sfæren bygger barn opp grunnleggende selvtilit gjennom emosjonell og kroppslig anerkjennelse i kjærlige relasjoner til nære omsorgspersoner. I den rettslige sfæren handler anerkjennelsen om å bli møtt med respekt, likeverd og like rettigheter i møte med samfunnets institusjoner, og gir grunnlag for utvikling av selvrespekt. I den solidariske sfæren blir vi sett og verdsatt ut fra våre egne unike bidrag i en sosial kontekst, både i form av status og verdighet, og gir grunnlag for utvikling av selvverd. Hva som verdsettes innebærer alltid en kulturell tolkning, og er avhengig av hvilken sosial gruppe som dominerer fortolkingene av hva som er anerkjennelsesverdig (Pettersvold 2015b).

Den solidariske sfæren er den sfæren som kanskje i særlig grad har blitt viet oppmerksomhet i forhold til teoritilfang og forskning i barnehagesammenheng. Hvor vidt et samfunn kan karakteriseres som solidarisk, avhenger om det er i stand til å inkludere ulike fellesskap der medlemmene blir verdsatt ut fra forskjellige prestasjoner og ferdigheter (Åmot og Skoglund 2012). Dette er den delen av teorien hvor muligheten til å være et individ forskjellig fra andre og solidariteten settes på prøve (Pettersvold 2015b). Pettersvold viser her til Honneths interesse for vilkår som muliggjør for at vi kan delta med individuelle særegenheter, som uerstattelige og unike individer, samtidig som solidaritet i form av felles orientering mot felles verdier er et vilkår for anerkjennelse.

2.4 Anerkjennelse av barnet som subjekt

For å bli et helt, selvstendig, menneske må man ifølge Hegel anerkjennes av andre - og du må anerkjenne den andre som likeverdig. Det må med andre ord være en gjensidighet.

Anerkjennelse er en holdning – en grunnleggende innstilling til andre mennesker som bygger på respekt for andre menneskers tanker, følelser og opplevelser. (Schibbye 2012, Bae 2004).

For at anerkjennelsen skal bidra positivt til identitetsutviklinga og sjølutviklinga må det være fravær av dominans. I forhold til barn-voksen-relasjonen er dette problematisk. Barn er mer avhengig av voksne enn motsatt, og voksne har mer kunnskap og erfaring og er større og sterkere enn barn (Østrem 2012). Det asymmetriske forholdet mellom barn og voksen gjør at barn har en utsatt subjektposisjon. Bae kaller dette de voksnes definisjonsmakt. (Bae 1996) Begrepet definisjonsmakt viser til at de voksne har en maktposisjon i forhold til barnet – det er ikke en likeverdig relasjon. Ut fra tanken om anerkjennelse har vi en etisk forpliktelse til å

etterstrebe gjensidighet i forholdet mellom barn og voksne, og til å finne former for samhandling og skape sosiale arenaer der det er mulig å oppnå gjensidighet (Østrem 2012).

I barnehagesammenheng har flere fagpersoner tatt utgangspunkt i denne asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne og kommet med ulike innspill for hvordan en kan oppnå større gjensidighet mellom barn og voksen. Bae framholder kvalitet i dialogprosesser i det intersubjektive møtet mellom barn og voksen, Østrem er opptatt av et meningsfullt tredje som grunnlag for en likeverdig barn-voksen-relasjon, mens Kermit argumenterer for at likeverdig solidarisk anerkjennelse mellom barn og voksne er umulig.

2.4.1 Anerkjennelse i dialogprosesser

Voksnes væremåter i dialogprosesser med barn er viktige for barns selvopplevelse og selvutvikling (Bae 2004). Sentralt er tanken om individets selvfølgelige rett til sine egne opplevelser og til å bli sett på som et subjekt innenfor rammen av fellesskapet (Bae 1992, 1996, 2004, Schibbye 2012).

Baes forskning har i stor grad vært knyttet til voksnes væremåte i dyadiske dialoger med barn i barnehagen, og hvordan kvaliteten i pedagogiske relasjoner påvirker barns selvopplevelse og selvutvikling. Fokuset i Baes doktorgradsavhandling er å identifisere og fortolke kvalitative kjennetegn ved dialoger mellom voksen og barn som gir rom for barns perspektiver og opplevelser, i den betydning at barn får mulighet til å erfare at deres erfaringer er gyldige og berettiget på linje med andres (Bae 2004). Hun beskriver ulike varianter av dialogprosesser, og identifiserer hemmende så vel som fremmende aspekter. Hun omtaler dette som hhv. trange og romslige mønster. Romslige samhandlingsmønstre både, verbalt og nonverbalt, kan åpne for at barn skal kunne tilkjenne sine opplevelser.

Jeg har valgt å ta med denne skjematiske framstillinga av stikkord fra Baes doktorgradsavhandling for å synliggjøre hva hun tenker ligger i disse samspillsmåtene.

Tabell 7.4a
Stikkord ang. voksnes samspillsmåter i romslige og trange samtalemønstre

ROMSLIGE	TRANGE
- fokusert, vender hele sin oppmerksomhet mot barnet, lytter	- delt oppmerksomhet, matcher ikke sin reaksjon til barnets nonverbale signaler
- medlevende med stemme, tonefall, uttrykk; gjentar og bruke empatiske uttrykk som åhh, akkurat, du verden, oiiij	- følger opp saklige aspekter, men ikke opplevelsesmessige sider formidlet gjennom nonverbale signal
- lar barnet følge opp eget poeng, avsporer ikke med spørsmål som ligger på siden	- lite innlevende, formidler skepsis og tvil både nonverbalt og verbalt
- lar seg evt. avbryte av spontane bidrag eller korrigeringer fra barnet	- mye spørsmål, særlig lukkede, på jakt etter et svar
- velvillig fortolkning av språklig eller logiske uklarheter, overdrivelser	- nølende mottagelse, lite velvillig fortolkning av språklig uklare bidrag og overdrivelser
- bruker lite vurderende og rosende kommentarer	- mye vurderende og definerende kommentarer, mye ros
- tar seg inn igjen, gir barnet en ny sjanse når hun ser at hun har misforstått	- mottagelig men vrir oppmerksomheten over på egen opplevelse
- sjekker at hun har forstått barnet riktig, spør på en åpen og undrende måte når i tvil	- krav om begrunnelse ved markering av selvstendig behov/synspunkt
- formidler kunnskap på en kort og avgrenset måte	- sammenligner og vurderer barna opp mot hverandre
- forståelse for intensjonen, uttrykker solidaritet når et barn blir nedvurdert	- tar ikke hensyn til barnets signal om avrunding
- tolererer, tar imot uten å karakterisere, lar være	

Bae (2004) understreker betydninga av at dialogen må være forankret i verdier om gjensidighet og likeverd for at dialogprosessene skal kunne styrke barns tillit til sin egen opplevelse. Dette berører grunnleggende verdier og menneskesyn. Anerkjennelse henger sammen med de voksnes syn både på seg selv og på barn, og handler om noe mye mer kompleks enn å gi gode opplevelser eller en kommunikasjonsmetode. Det handler om en grunnholdning og en væremåte. (Bae 2004, 1996)

2.4.2 Det tredje som grunnlag for en likeverdig barn-voksen-relasjon

Østrem (2012) knytter sin tenkning om anerkjennelse av barnet som subjekt til en etisk begrunnelse: Barn skal møtes med anerkjennelse, ikke fordi det lærer mer dersom de får innflytelse, eller fordi det føles bra og øker deres selvfølelse, men fordi det knytter seg noen grunnleggende verdier til det å være menneske. Samtidig problematiserer hun hvorvidt tanken om gjensidighet er mulig i relasjonen mellom barn og voksen. I likhet med Bae mener Østrem at man må etterstrebe gjensidighet i voksen-barn-relasjonen, og at man søker å finne former

for samhandling og skape sosiale arenaer der det er mulig å oppnå gjensidighet. Dette idealet kan ifølge Østrem (2012) vanskelig la seg realisere på grunn av det asymmetriske maktforholdet mellom barn og voksne. Voksne som gruppe vil alltid være i en maktposisjon i forhold til barn som gruppe. (Østrem 2012)

Når barn og voksne kan samhandle om et felles prosjekt eller saksforhold – et felles tredje – kan dette ifølge Østrem være en måte som muliggjør at begge parter inntar subjektposisjoner i utforskinga av det de er sammen om. Østrem viser her til egne observasjonsstudier i barnehagen og til den norske filosofen Hans Skjervheim og hans essay «Deltakar og tilskodar» fra 1956. Det tredje leddet etableres ved at man deltar i den andres problem og tar den andres synspunkter på alvor. Man retter da oppmerksomheten mot et felles saksforhold, man blir engasjert og kan komme med andre synspunkter og andre vurderinger enn den andre.

Et likeverdig møte mellom to subjekter er ifølge Østrem avhengig av at man møtes i et felles tredje. Tanken er at relasjonen alene, er for skjør. Vi må møtes i noe tredje, utenfor relasjonen mellom subjektene, for å møtes som subjekter (Østrem 2012). Det handler om subjektets intensjonalitet, det å være rettet mot noe, og om subjektets alteritet som vil si å erkjenne at den andre alltid er ulik og på fundamentalt vis fremmed. Forestillingen om det tredje er dermed en beskrivelse av subjektet som innvevd i en intersubjektiv sammenheng, hevder Østrem. Det tredje leddet synliggjør at intersubjektivitet består av mer enn et jeg og et du, at det også finnes et «mellom» (Østrem 2012). Når det ikke er noe felles å utforske - om det er et faglig innhold, en konflikt, en regel, noe noen har bestemt – står man ifølge Østrem bare igjen med relasjonen(e) og med hver sine viljer.

2.4.3 Likeverdig solidarisk anerkjennelse mellom barn og voksne som umulig

Patrick Kermit (2012) argumenterer for at muligheten for at barn skal kunne opptre som subjekt og i gjensidige anerkjennelsesrelasjoner kun kan la seg gjøre i barn-barn- relasjoner.

Den solidariske sfæren er det anerkjennelsesnivået hvor menneskets kamp for anerkjennelse av individuell forskjellighet utspiller seg (Kermit 2012). I sin prinsipielle form dreier dette seg om en form for anerkjennelse som i bunn og grunn bare kan realiseres mellom individer som står i et likeverdig forhold til hverandre, hevder Kermit. Solidarisk anerkjennelse handler nødvendigvis ikke om å være enig, men at man er ekte likeverdige parter i den gjensidige relasjonen. (Kermit 2012). En slik solidarisk anerkjennelse er ifølge Kermit kun er mulig i en

barn-barn-relasjon. Den voksne kan ikke bli en del av barns konkrete fellesskap der likeverdig solidarisk anerkjennelse kan gis og mottas mellom barn, men voksne kan anerkjenne det konkrete barnefellesskapet som et sted der den solidariske anerkjennelsen er like autentisk som den solidariske anerkjennelsen som gis og mottas i voksnes konkrete fellesskap. Det å sikre det enkelte barn muligheten til å gi og motta slik anerkjennelse ligger utenfor det den voksne egentlig kan påvirke, men bevisstheten om hvor viktig barnefellesskapet er, bør anspore voksne til å forsøke å legge til rette for at det kan etableres på en god måte der alle barn deltar så mye som mulig (Kermit 2012)

2.5 Anerkjennelse av barnet som medborger i et demokratisk fellesskap

Mennesker er ikke bare en del av sine nære relasjoner. De er også en del av den politiske virkeligheten og de samfunnsmessige strukturene som preger barns og voksnes liv (Østrem 2012).

Begrepet medborgerskap, eller barn som medborgere, har dukket opp i nyere litteratur og forskning de siste årene, særlig i forhold til retten barn har til å medvirke i egne liv, danning og demokrati. Hvis man skal ta på alvor at barn har rett til medvirkning og innflytelse, også når barns interesser er i konflikt med voksnes interesser, må barn tilkjennes medborgerskap (Østrem 2012).

En forutsetning for at det skal gi mening å snakke om barn som medborgere, er at det etableres møtesteder som kan fremme barns aktive deltakelse og tilhørighet til et gjensidig forpliktende fellesskap. Barnehagen kan ifølge Østrem være en slik møteplass der barn deltar i kraft av seg selv og får mulighet til å erfare mangfold og motsetninger, konflikt og forsoning i et fellesskap av mennesker som er tvunget til å finne måter å leve med hverandre på.

Når barn tilkjennes status som medborgere, handler anerkjennelsestanken ikke om en abstrakt rett til å være et subjekt, men om medvirkning og innflytelse i det samfunnet barna er en del av (Østrem 2012).

Medborgerskap handler om å plassere den enkelte inn i et gjensidig forpliktende fellesskap (Østrem 2012). Flere studier viser at fellesskapet vektlegges i liten grad når medvirkning tematiseres, og at det lett blir redusert til en individualisert rett til «å være seg selv» og til å gjøre frie valg – for eksempel hvilke rom de vil være i og hvilke aktiviteter de vil delta i.

(Østrem 2012, Kjørholt og Winger 2013, Pettersvold 2015). Når individets valgfrihet settes i sentrum for fortolkningen av medvirkning og innflytelse, og fellesskap, forskjellighet og solidaritet forsvinner ut av fokus, går det ifølge Kjørholt og Winger ut over enkelte subjektet, forstått som autentisk og relasjonelt. En forutsetning for at et demokratisk fellesskap skal kunne oppstå, er ifølge Østrem at vi erkjenner at den andre er annerledes enn oss selv og aldri kan forstås fullt ut. Forskjellighet og konflikt er et ufravikelig premiss for å kunne skape et demokratisk samfunn (Østrem 2012). Demokrati kan ut fra denne sammenhengen forstås som den livsformen som gjør det mulig å leve med den andres fremmedhet, altså med det hos den andre som vi ikke kjenner igjen hos oss selv (Østrem 2012)

Å fremme barns subjektivitet og medborgerskap innebærer ifølge Østrem at de tilkjennes en posisjon som deltaker i et fellesskap. Det enkelte subjektet, med sin stemme, sine perspektiver og forståelseshorisonter skal gjøre en forskjell.

I lys av FNs barnekonvensjon handler anerkjennelse om å tilskrive hverandre betydning som individer og se og bekrefte hverandre som meningsbærende subjekter i et forpliktende fellesskap (Kjørholt og Winger 2013). Barns rett til deltakelse eller medvirkning er nedfelt i lov om barnehager og i rammeplanen. Hvor vidt barn gis rom for å være premissleverandører i hverdagen, vil være avhengig av verdifortolkninger og praksiser i den enkelte barnehagesettingen (Kjørholt og Winger 2013).

Nettopp hvordan distribusjonen av anerkjennelse har sammenheng med institusjonelle verdier eller «stemninger» i barnehagen, er noe den danske forskeren Charlotte Palludan er opptatt av. Palludans forskningsinteresse er å få innsikt i hva som er anerkjennelsesverdig og hvordan det henger sammen med sosiale og kulturelle samfunnsforhold. Å anerkjennes som subjekt er ifølge Palludan å være en fullverdig deltaker i interaksjonen med andre mennesker og inngå i en jevnbyrdig sosial relasjon. Det etablerer status i gruppa. Med denne tilgangen til anerkjennelse har Palludan vist at det foregår en reproduksjon av sosiale forskjeller i barnehagen.

Palludan (2013) har i sin forskning sett på hvordan de verdiene som er knyttet til barnehagene i hhv. København og Barcelona har betydning for hvor vidt barn blir godtatt som gyldige borgere. Hun har sett på det hun kaller for stemninger i de ulike barnehagene i forhold til den språklige praksisen og materialiteten i barnehagene hun forsket i. De barna som tar opp de stemningene og de normene som barnehagen mer eller mindre klart formidler, de kulturelle

verdiene som barnehagen har, kan oppnå legitimitet og status. Disse stemningene i institusjonene er forskjellige og har det til felles at de inngår i vedlikeholdelse av normalitet og dominansforhold (Palludan 2013). De er derfor verken tilfeldige eller uskyldige. De er sanselige uttrykk for det som er passende og avspeiler slik de kulturelle verdier. Barna som kan tilpasse seg stedets stemning(er), kan oppnå legitimitet og status. I danske barnehager var oppmerksomheten rettet mot den andre – mot *noen*. Barn som kunne være personlige i samtaler ble verdsatt, mens det i spanske barnehager gjaldt å mestre det å kunne forholde seg saklig til et emne ved å arbeide kreativt med det og snakke om det. Her var oppmerksomheten rettet mot *noe* – et felles tredje. (Palludan 2013, mine uthevelser)

Vi er del av et globalt samfunn som i stadig økende grad preges av mangfold og ulike verdisyn, og i lys av Palludans funn og perspektiver gir det grunnlag for flere etiske dilemmaer og utfordringer. Hvordan kan vi bygge broer over ulike verdiforankringer, uttrykksmåter og væremåter slik at alle føler seg sett og hørt, og dermed også kan føle en solidarisk forpliktelse overfor andre? Kjørholt og Winger (2013) framholder at det innenfor senere forskning og faglige diskusjoner knyttet til barnehagen, har vært økt fokus på dimensjoner som omsorg og forpliktelse overfor fellesskapet. Et viktig fundament her er ifølge Kjørholt og Winger er at institusjonell omsorg forutsetter at aktørene er åpne for at andre mennesker er unike subjekter med rett til egne opplevelser og erfaringer som ikke skal reduseres eller undertrykkes. Å finne en balanse mellom egne og andres posisjoner og utvikle meningsbærende fellesskap kan være en utfordring. Det innebærer å tilskrive hverandre subjektstatus ved å gi andre rom, takle forskjellighet og tåle at andre har uttrykksmåter og væremåter som er forskjellig fra deg selv (Kjørholt og Winger 2013).

En refleksiv voksenrolle der pedagoger i sin daglige praksis er bevisste på sitt grunnleggende syn på barn, barnas posisjoner og relasjonelle forhold mellom voksne og barn er ifølge Bae (2012) avgjørende for at barna skal føle verdighet i barnehagen. Å møte barn som subjekter med rettigheter i forhold til eget liv, fordrer en ny samfunnsmessig forståelse av barnehagens betydning i barns og familiers liv, samt en voksenrolle hvor voksne tar ansvar for å møte barns perspektiv og opplevelser med omsorg og utfordringer (Bae 2014). På slike premisser kan pedagogisk arbeid i barnehage i henhold til Bae bli et viktig bidrag i oppdragelse til demokrati.

3. Metode

Jeg redegjør her for de metodiske tilnærmingene jeg har valgt for denne oppgaven. Jeg begrunner først valg av forskningsdesign, klargjør mitt syn på den kunnskapen som produseres ved det kvalitative intervjuet og presenterer forskningsdeltakerne. Jeg beskriver videre hvilke avveininger jeg har gjort ved utarbeiding av intervjuguide, ved gjennomføring av intervjuene og ved analysen. Til slutt reflekterer jeg over min rolle som forsker og oppgavens troverdighet, og redegjør for etiske vurderinger.

Jeg bruker begrepene informant, intervjuperson og forskningsdeltaker litt om hverandre i teksten når jeg refererer til de barnehagelærerne som deltok i undersøkelsen. Alle de tre begrepene brukes i faglitteratur om metode.

3.1 Valg av forskningsmetode og epistemologiske perspektiver i studien

I min undersøkelse er det barnehagelæreres tanker rundt barn-voksen- relasjonen som er i fokus. Hvilke refleksjoner og tanker er det som opptar dem i forhold til anerkjennende relasjoner mellom barn og voksne? For å svar på mine spørsmål, var det nærliggende for meg å velge en kvalitativ intervjuundersøkelse. Det kvalitative forskningsintervjuet er regnet som en metode som er velegnet for å få tak i intervjudeltakernes livsverden – deres perspektiver, meninger og forestillinger (Kvale & Brinkmann 2015, Thagaard 2013, Moen 2011 m.fl.). I kvalitativ forskning søker man nettopp å synliggjøre og løfte fram forskningsdeltakernes perspektiver og forestillinger (Moen 2011, Kvale & Brinkmann 2015). Det er deres stemmer som skal komme fram – eller det emiske perspektivet som Guðmundsdóttir (2011) kaller det.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtale (Kvale & Brinkmann 2015). Hensikten med det datamaterialet jeg samler inn er å få mest mulig grundige beskrivelser av feltet eller settinga som forskningsdeltakerne er i, for man kan ikke forstå dem uavhengig av den sosiokulturelle konteksten de befinner seg i (Moen & Karlsdóttir 2011). Jeg plasserer undersøkelsen min under en konstruktivistisk tanke der jeg ser den sosiale, kulturelle og historiske settingen som menneskene i barnehagen er en del av, som betydningsfullt for hvordan de oppfatter og forstår livet rundt seg. Mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen 2011). Dette innebærer at det ikke finnes én sann virkelighet, og at den kunnskapen som blir produsert i

min studie, blir konstruert i møtet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne i den konteksten vi befinner oss i (Dalen 2011, Nilssen 2012).

Det har vært vanskelig for meg å plassere min studie innenfor én bestemt forskningstradisjon eller metodologi. Jeg har tatt utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming med det semistrukturerte livsverdenintervjuet, der hovedpoenget er å løfte fram og synliggjøre forskningsdeltakernes opplevelser og perspektiver i forhold til anerkjennende relasjoner mellom barn og voksen i barnehagen. Samtidig har studien min elementer fra andre metodologiske perspektiver som hermeneutikkens vektlegging av forforståelsens betydning i fortolkninga av meningsinnholdet.

3.2 Valg og presentasjon av forskningsdeltakerne

I innledninga til min oppgave skrev jeg litt om bakgrunnen for valg av tema og om mine refleksjoner ut fra de erfaringene jeg hadde fra spesialpedagogisk arbeid fra flere ulike barnehager. De barnehagene som hadde fokus på voksen-barn-relasjonen, og som var til stede både fysisk og psykisk for barna, opplevde jeg som et godt sted å være for barna.

Tilstedeværende og fokuserte voksne er slik en del av min forforståelse i forhold til hva som er viktig i barn-voksen-relasjonen i barnehagen, og noe som preger hele forskningsprosessen.

De intervjupersonene som ble valgt ut i min undersøkelse ble rekruttert fra barnehager som jeg opplevde som slike «gode steder»; Hvitveisen barnehage og Hestehoven barnehage. De to barnehagene ligger i forskjellige kommuner, men er ellers nokså likt organisert med én avdeling med barn i alderen 0 -6 år. Jeg valgte ut to barnehager i ulike kommuner fordi de to kommunene har forskjellige satsningsområder i forhold til plan for barnehagene, og det var spennende for meg å kunne sammenligne den innflytelsen det eventuelt hadde på hva intervjupersonene var opptatt av og hvordan de uttrykte seg.

Jeg sendte forespørsel om deltakelse i prosjektet mitt på mail til styrerne i hver barnehage (Vedlegg 1). I mailen redegjorde jeg for premissene og rammene for prosjektet og hva en deltakelse ville innebære for dem. Da jeg sendte forespørselen, hadde jeg ikke avgrenset temaet for oppgaven min til å gjelde anerkjennelse. Jeg sendte derfor en ny mail før gruppeintervjuene der jeg spesifiserte temaet nærmere.

I min undersøkelse er målet å løfte fram og synliggjøre barnehagelæreres refleksjoner og perspektiver på anerkjennelse i barn-voksen-relasjonen. Det var et poeng for meg at intervjupersonene hadde lang erfaring med arbeid i barnehage. Jeg tenker arbeid sammen med barn over noe tid gir flere erfaringsbaserte innspill til refleksjonene i forhold til anerkjennende relasjoner mellom barn og voksen. Jeg ba derfor styrerne om å delta i undersøkelsen sammen med hver sin pedagogiske leder med lang erfaring. Begge styrerne arbeider deler av stillingen sin sammen med barna i sin barnehage, slik at de har et oppdatert erfaringsgrunnlag. Styrerne videreformidlet forespørselen til de pedagogiske lederne på sin respektive barnehage, og alle sa seg villige til å delta.

Fra Hestehoven barnehage deltok Marit og Silje. Marit er styrer og var ferdig med barnehagelærerutdanninga i 1985. Hun har videreutdanning fra pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen, barn og barndom samt lederutdanning. Silje er pedagogisk leder i Hestehoven barnehage og utdannet seg til barnehagelærer i 1994. Hun har arbeidet som pedagogisk leder hele tida fra hun var ferdig utdannet, med unntak av 1 år som styrer. Silje er i gang med første del av masterutdanning og har tilleggsutdanning i veiledning.

Fra Hvitveisen barnehage deltok Anne og Berit. Anne er styrer og har arbeidet i barnehage i over 20 år. Hun har i tillegg til barnehagelærerutdanning videreutdanning i ledelse og personalbehandling, barn og barndom samt i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehage. Hun har også noe jus. Berit er pedagogisk leder med 18 års erfaring fra barnehage. Hun har grunnfag i pedagogikk forut for barnehagelærerutdanninga, og siden hun også er praksislærer for studenter ved barnehagelærerutdanninga, har hun også mentorutdanning.

Navnene på både barnehager og forskningsdeltakere er fiktive.

3.3 Utarbeidelse av intervjuguide og valg av intervjustrategi

I kvalitativ forskning er beskrivelser av deltakernes forestillinger det viktigste formålet (Guðmundsdóttir, 2011). Dette var utgangspunktet mitt da jeg skulle velge tilnærming til intervjuet og utarbeide en intervjuguide. Hvilke spørsmål skulle jeg stille, og hvordan skulle jeg stille spørsmålene slik at jeg fikk innsikt i informantenes tenkemåter og de refleksjonene som ligger til grunn for deres perspektiver i forhold til barn-voksen-relasjonen i barnehagen?

Jeg bestemte tidlig i forskningsprosessen at jeg ønsket å gjennomføre fire intervjuer – et gruppeintervju med de to informantene fra hver barnehage, og to enkeltintervju i etterkant med én informant fra hver barnehage. Fire intervjuer så jeg for meg som overkommelig i forhold til tidsrammen for prosjektet, samtidig som det kunne gi et datamateriale som var fyldig nok for videre bearbeiding. Ved å starte intervjuprosessen med et gruppeintervju kunne deltakerne bli kjent med meg i en kanskje mer komfortabel setting enn ved et enkeltintervju, og jeg håpet at det kunne skape en trygg ramme for enkeltintervjuene. I tillegg kan de perspektivene og refleksjonene som kommer fram i gruppeintervjuet skape grunnlag for nye refleksjoner og synsvinkler både hos forsker og forskningsdeltaker, og ved å ta et slikt oppfølgingsintervju kan slike tanker komme til uttrykk. Det første spørsmålet i enkeltintervjuet var derfor om de hadde gjort seg noen refleksjoner i etterkant av gruppeintervjuet.

I et gruppeintervju samles et antall informanter for å diskutere og belyse et eller flere temaer eller fokus. Mine grupper besto bare av to personer, slik at det kanskje strengt tatt ikke kan betegnes som en gruppe, men fordelene med gruppeintervju kan, slik jeg ser det, ivaretas med bare to medlemmer. Målsettinga mi med et slikt intervju var at deltakerne mest mulig fritt kunne diskutere og reflektere seg imellom om de temaene jeg presenterte. De kunne gi respons på hverandres synspunkter, og ulike holdninger og perspektiver kunne komme til syne, noe som igjen kan åpne opp for nye vinklinger og refleksjoner i gruppa. Det kan også være en effektiv måte å samle inn informasjon på, fordi man utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig. Gruppeintervjuer kan kanskje også virke mindre truende for deltakerne enn ved enkeltintervjuer når meninger og ideer skal diskuteres og reflekteres over. Dette forutsetter at deltakerne i gruppeintervjuene er trygge på hverandre, slik at de ikke vegrer seg for å gi uttrykk for sine synspunkter og refleksjoner i forhold til emnene som blir tatt opp. Ved at jeg delte inn i grupper etter barnehagetilhørighet var dette tenkt som en måte å ivareta deltakernes behov for trygghet i situasjonen. Alternativt kunne jeg ha samlet alle fire til et gruppeintervju. Det ble en avveining mellom en mulig større bredde i diskusjonen forskningsdeltakerne imellom, og behov for trygghet i forhold til å uttrykke seg om sine personlige opplevelser og refleksjoner. For meg falt valget på trygghet, og dermed ble det bare to deltakere i gruppa.

Jeg utformet semistrukturerte intervjuguider med en skisse over temaer som jeg ville få forskningsdeltakernes egne perspektiver på og refleksjoner rundt. Denne formen for intervju

søker å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann 2015).

Jeg laget tre ulike guider – et felles for de to gruppeintervjuene, og to mer individuelle oppsett for de etterfølgende enkeltintervjuene. Bakgrunnen for at jeg valgte en slik løsning, var at jeg da kunne følge opp de beskrivelsene og historiene jeg fikk fra det første intervjuet, både med tanke på å få nærmere beskrivelser av tenkemåten som lå bak beskrivelsene, og for å få en mulighet til å sjekke om min tolkning stemte overens med det de la i ytringene. Mellom intervjurundene leste jeg også mer litteratur og de respektive barnehagenes årsplaner, noe som igjen ga meg nye perspektiver og satte i gang flere tankeprosesser. Det bidro til at også nye temaer dukket opp som aktuelle for enkeltintervjuene.

Jeg ønsket å skape rom for en relativt fri samtale rundt temaene, der målet var at informantene kunne gi forholdsvis fylldige utsnitt av sin virkelighet som de oppfatter den i barnehagehverdagen. Selv om temaene var lik i de to gruppeintervjuene, opplevde jeg at intervjuene tok ulike retninger. Jeg ønsket å ha en fleksibel tilnærming, slik at jeg kunne tilpasse spørsmålene mine slik at de ble en respons på intervjupersonenes historier. Dette medførte at intervjuene ikke fulgte samme oppsett, men ble ulike i forhold til rekkefølge og oppfølgingsspørsmål.

Temaene i intervjuguiden var inspirert av den teorien jeg hadde lest og de refleksjonene jeg hadde gjort underveis i lesinga, samt noen av de refleksjonene jeg har gjort meg fra egen praksis. Målet var å hente inn beskrivelser av forskningsdeltakernes livsverden, for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann 2015). Under hvert tema laget jeg forslag til spørsmål som kunne være til hjelp for samtalen. Jeg forsøkte å formulere spørsmålene så åpent som mulig, slik at jeg fikk mest mulig utfyllende beskrivelser. De innledende temaene var av mer overordnet art, mens jeg ut i intervjuet forsøkte å sirkle inn temaene og spørsmålene til å handle mer direkte om anerkjennelse.

Det var et poeng for meg å komme «bak ordene» og forsøke å finne en dypere mening med det informantene uttrykte slik at det ikke bare blir en beskrivelse eller gjengivelse av det som sies. I forkant av enkeltintervjuene ba jeg derfor forskningsdeltakerne om å forberede og dele en praksisfortelling. Praksisfortellingen skulle ta utgangspunkt i et møte forskningsdeltakeren hadde hatt med et barn, og hennes refleksjoner rundt dette møtet. Bakgrunnen for at jeg ønsket en slik fortelling, er at slike fortellinger, eller narrativer, kan være en fin måte å få tak i

en dypere meningsdimensjon. Fortellingsformen er en av de naturlige kognitive og språklige formene, som mennesker forsøker å organisere og uttrykke mening og kunnskap gjennom (Kvale & Brinkmann 2015), og jeg tenkte en slik fortelling kunne være et godt virkemiddel for å søke å forstå perspektivene, holdningene og de underliggende begrunnelsene for deres praksis. Måten informantene forteller historiene sine på, og hvilke historier de forteller, vil ut fra en sosiokulturell forståelse være avhengig av den kulturen deltakerne er en del av. (Guðmundsdóttir 2011). Det vil også ha implikasjoner på hvordan jeg som forsker oppfatter og tolker det som blir sagt. De historiene som fortelles vil også være farget av den forståelsen intervjupersonen har tilegnet seg i etterkant av den hendelsen som beskrives. (Thagaard 2013). Fortida vurderes i lys av nåtidens erfaringer, og det er derfor noe jeg må ha et reflektert forhold til når jeg tolker dataene.

3.4 Intervjugjennomføring

Et semistrukturert livsverdenintervju brukes ifølge Kvale & Brinkmann (2015) når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann 2015).

Min intervjustudie kan kanskje best karakteriseres som en til dels fenomenologisk inspirert studie, der jeg forsøker å forstå barnehagelæreres tanker, følelser, holdninger og verdier i forhold til voksen-barn-relasjonen i barnehagen. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen forskningsdeltakerne har, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i deres erfaringer (Thagaard 2013). Forskningsdeltakernes forståelser av anerkjennende relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen representerer i min oppgave fenomenet som studeres, og analysen av deres daglige erfaringer og tanker rundt dette fenomenet kan gi grunnlag for en økt forståelse av dette fenomenet.

Fenomenologien søker å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Den verden som beskrives er ut fra et fenomenologisk perspektiv den virkeligheten som menneskene oppfatter. (Kvale & Brinkmann 2015). Opplevelsedimensjonen er dermed viktig - det er den opplevde betydningen av informantenes livsverden som blir uttrykt. Det er deres stemmer som skal løftes fram og belyses. Jeg må derfor få dem til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer.

Dette forutsetter kjennskap til hvilke områder det kan være viktig å fokusere på under intervjuet (Dalen 2011). Min kjennskap kommer fra lesing av litteratur som omhandler temaet, og egne erfaringer eller forforståelser. Innenfor fenomenologien må forskeren under intervjuet og i den senere tolkingen forsøke å sette sine meninger og perspektiver i parentes og forholde seg mest mulig åpen og aksepterende til det forskningsdeltakerne uttrykker (Kvale & Brinkmann 2015).

Intervjuene ble, som tidligere nevnt, gjennomført i to runder. De to første gruppeintervjuene ble gjort i februar, og enkeltintervjuene i mai. Gruppeintervjuet med Hestehoven barnehage varte i ca. 1,5 timer, og gruppeintervjuet med Hvitveisen barnehage tok vel 2 timer.

Enkeltintervjuene hadde en varighet på ca. 1,5 timer hver. Jeg brukte lydopptakfunksjonen på pc-en min under samtalen, og det fungerte greit. Jeg valgte å ikke notere underveis, siden jeg ønsket å være mest mulig til stede og ha fullt fokus på intervjupersonene og deres historier, også for å kunne stille oppfølgings spørsmål. En kan da gå glipp av informasjon som kan ha betydning for meningsinnholdet – for eksempel hva kroppsholdning forteller i forhold til følelser og engasjement, men det å være til fullt opp til stede i samtalen, var for meg viktigere.

Intervjuene ble foretatt i den barnehagen informantene arbeidet i. Det var et poeng for meg at rammene rundt intervjuene skulle bidra til at deltakerne følte seg mest mulig trygge og komfortable i intervjusituasjonen, og det var derfor naturlig å møtes på deres «arena». Gruppeintervjuene startet med at jeg gjennomgikk den informasjonen deltakerne hadde fått om prosjektet, og samtykkeskjemaene ble underskrevet. Jeg presiserte at det var deres opplevelser og perspektiver som var viktige å få fram, og at det ikke var noe riktige eller gale svar.

Under gruppeintervjuene fløt samtalen mellom de to deltakerne godt. De bygde på og utfylte hverandres betraktninger, samtidig som nye perspektiver og forståelsesrammer ble fremmet. Da vi innledningsvis samtalte om barnehagens samfunnsmandat og syn på barn i Hestehoven barnehage, var Marit opptatt av de mer eller mindre ubevisste holdningene og verdiene voksne har med seg inn i samspillet med barna. For Silje ga temaet assosiasjoner og refleksjoner i en annen retning; at vi ikke kan ha et felles ferdig definert syn på barn. Hvert barn er forskjellig. På den måten ble flere perspektiver belyst.

Selv om jeg ikke hadde bedt om en praksishistorie til gruppeintervjuene, opplevde jeg at de i flere tilfeller uttrykte sine opplevelser og erfaringer i narrativer. Det kunne være opplevde historier fra samspill med både barn og voksne. Dette gjentok seg i enkeltintervjuene med styrerne i etterkant. De historiene som ble fortalt opplevde jeg som betydningsfulle for å få fram kunnskap om deltakernes praksishverdag og for de holdningene som ligger til grunn for deres opplevelser og forståelser.

3.5 Transkribering

Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene gjorde jeg det lydopptakene om til tekst. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir samtalene strukturert slik at det blir lettere å få oversikt for videre analyse (Kvale & Brinkmann 2015). Samtidig er en slik transformering fra en samtale mellom mennesker som er fysisk til stede til skriftlig materiale ikke uproblematisk. En skriftliggjøring av vil aldri helt og fullt være en gjengivelse av det som skjer i intervjuet. Den interpersonlige dimensjonen går tapt både i lydopptaket og i transkripsjonen. Kvale & Brinkmann (2015 s. 205) uttrykker dette slik: «Transkripsjoner er kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler»

Jeg transkriberte intervjuene selv og umiddelbart etter at de enkelte intervjuene var gjennomført. De transkriberte intervjuene utgjør totalt 72 sider. Med unntak av én ytring, som jeg har beskrevet nærmere under «etiske overveielser», har jeg sitert ordrett fra lydopptakene. Jeg valgte å skrive på bokmål, siden dialekten kan motarbeide anonymitetshensyn. Siden jeg valgte å ikke noterte kroppsholdning og mimikk underveis, vil en gå glipp av den informasjonen som deltakerne uttrykker fysisk ved hjelp av kroppsstilling, håndbevegelser og blikk. Samtidig kan en del av det som ble uttrykt ved hjelp av kroppsspråk høres igjen i lydopptakene ved at de aksentuerer enkelte ord. Jeg har satt ord som ble særlig betont i kursiv i transkripsjonen. Jeg har også notert latter, ironi, tenkepauser og i de fleste tilfeller lyder som «eh» og «hmm». Pauser er transkribert ved

3.6 Tolkning og analyse av data

Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av dataene som går ut over de beskrivelsene og historiene som forskningsdeltakerne uttrykker (Thagaard 2013). Jeg må

forsøke å komme «bak ordene» for å finne en dypere mening. I denne prosessen, der teori spiller en viktig rolle, er forskeren i kontinuerlig fortolkningsmodus både i forhold til forskningsfeltet og de data som samles inn (Moen og Karlsdóttir 2011, Dalen 2011).

Thagaard (2013) beskriver tolkning og analyse som to sider av samme prosess, ettersom man ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløpet uten å samtidig tillegge hendelsene mening. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet (Thagaard 2013). De teoretiske perspektivene som jeg har lagt vekt på i min oppgave er med på å danne grunnlaget for utformingen av temaer i intervjuguiden, og vil derfor ha innvirkning på det datamaterialet man får. Det er med andre ord vekselvirkning mellom teori og data. Den teoretiske rammen jeg har brukt ved fortolkningen av det forskningsdeltakernes uttrykker, vil da i flere tilfeller gå ut over forskningsdeltakernes selvforståelse, og den vil også kunne strekke seg lenger enn tolkning basert på sunn fornuft. Det blir på en måte en utvidet fortolkning med basis i teori. (Kvale & Brinkmann 2015).

Hermeneutikken framhever betydninga av å fortolke meningsinnholdet i det som uttrykkes, og søker tykke beskrivelser som går ut over det som er umiddelbart innlysende (Thagaard 2013). En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere måter og nivåer (Thagaard 2013). Allerede før jeg startet med min oppgave hadde jeg en forestilling om hva som kjennetegnet gode relasjoner mellom barn og voksen i barnehagen, og denne forforståelsen har betydning for hvordan jeg tolker meningen i det forskningsdeltakerne uttrykker. Ny kunnskap erkjennes og fortolkes i lys av det vi vet fra før (Thagaard 2013). Tolkningen min vil dermed være påvirket av min forforståelse, teoretiske forankring og den sosiokulturelle konteksten jeg er en del av. De historiene praksisdeltakerne forteller er også tolkninger – det er deres tolkninger av seg selv og den situasjonen de er del av (Nilssen 2012). Når jeg som forsker skal tolke deres fortolkede utsagn, innebærer det dermed en dobbel hermeneutikk.

I min oppgave er det barnehagelærernes refleksjoner og perspektiver på anerkjennende relasjoner mellom barn og voksen i barnehagen som skal løftes fram og synliggjøres. Selv om den ferdige studien inneholder mange stemmer, som min stemme i forhold til fortolkninger og forforståelse, og stemmene til andre forskere og teoretikere, er det først og fremst forskningsdeltakernes stemmer som skal fram. I utvelgelsen av teori har jeg prøvd å sette meg inn i ulike perspektiver rundt temaet, både intersubjektiv teori, som Schibbys dialektisk teori, og mer sosiokulturelle perspektiver. Teorien jeg har valgt å fordype meg i har sammen med

min egen erfaring og forforståelse dannet utgangspunktet for min studie, og har hatt innvirkning på hele forskningsprosessen. Det har dermed også hatt konsekvenser for min tolkning og analyse.

Jeg har hatt en abduktiv tilnærming til analysen. Tidligere forskning og teori spiller en rolle, samtidig som at datamaterialet kan romme for å bygge opp nye teorier og perspektiver (Thagaard 2013). Data blir alltid tolket – det finnes ingen «ren» data. Data blir til i møtet med forskeren. Abduksjon kan sees på som en konstant frem og tilbake mellom data på den ene siden og til teori og tidligere forskning på den andre (Thagaard 2013).

Analyseprosessen skal gi de konkrete ytringene teoritilknytning, noe som skjer ved tolkning av ytringene, som så settes inn i en teoretisk ramme (Dalen 2013). For å få en helhetlig forståelse av intervjumaterialet leste jeg nøye gjennom tekstene. I gjennomlesinga dukket det opp mange tanker og refleksjoner som jeg noterte i marginen. En del av de refleksjonene jeg gjorde meg fra gruppeintervjuene dannet utgangspunkt for de etterfølgende enkeltintervjuene.

Etter at jeg hadde fått et overordnet inntrykk av alle de transkriberte intervjuene, gikk jeg mer systematisk gjennom datamaterialet. Jeg kodet materialet ved at jeg satte navn på fenomener og ytringer som jeg fant relevante og interessante i forhold til forskningsspørsmålene. Siden jeg er en uerfaren forsker var koding og kategorisering til hjelp for å få en oversikt over datamaterialet. Jeg prøvde likevel å ha et helhetsperspektiv på materialet, slik at det ikke ble en statisk og teknisk instrumentell analyse. I motsetning til den dekontekstualiseringen som skjer ved koding og kategorisering, vil en fortolkning rekontekstualisere utsagnene innenfor bredere referanserammer og medføre en tekstutvidelse der resultatet er formulert i mange flere ord enn de opprinnelige utsagnene (Kvale & Brinkmann 2015). Når jeg fortolker meningsinnholdet, går jeg ut over det som blir sagt direkte og finner meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke framtrer umiddelbart i teksten (Nilssen 2012).

Underveis i kodingsarbeidet reflekterte jeg over meningsinnholdet i de enkelte utsagnene og hvilke begreper som var hensiktsmessige å bruke for å framheve det som etter min forståelse var sentrale aspekter ved materialet. De kodene som var tematisk sammenfallende, samlet jeg i kategorier. Jeg har forsøkt å forankre min tolkning av meningsinnholdet i de mønstrene og de sammenhengene dataene representerer. Etter flere runder med refleksjon over hva som var essensen i forskningsdeltakernes utsagn i forhold til anerkjennende relasjoner mellom barn og voksen i barnehagen, endte jeg opp med følgende fire kategorier: «Anerkjennelse som et

grunnleggende psykologisk, etisk og eksistensielt behov», «Anerkjennelse og forskjellighet», «Anerkjennelse av barnet som medborger i et demokratisk fellesskap» og «Det tredje som grunnlag for en likeverdig barn-voksen -relasjon». Det var en omfattende «fram-og-tilbake-prosess» å komme fram til de fire hovedkategoriene, siden det er mye som henger sammen og går over i hverandre.

Selv om jeg har bestrebet meg på å møte datamaterialet med en åpen holdning, er dette i praksis vanskelig. Min forståelse av dataene vil være påvirket av den litteraturen jeg har lest og mine forforståelser (Thagaard 2013). Samtidig ga datamaterialet meg nye perspektiver og forståelsesrammer, og jeg fikk inspirasjon til nye refleksjoner og lesing av mer teori. Det var en konstant frem og tilbake-prosess mellom data på den ene siden og til teori på den andre. Spesielt reflekterte jeg mye over Annes fortelling om hvordan hun i møte med det som var annerledes i forhold til det hun var vant med, førte til at hun ble mer bevisst seg selv og sin egen væremåte. Hennes historie fikk meg til å lese ny teori, og jeg utviklet en bredere forståelseshorisont.

3.7 Min rolle som forsker

Intervjukunnskap konstrueres sosialt i samspillet eller interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltagere (Kvale & Brinkmann 2015). Den kunnskapen som kommer fram er unik for den spesielle situasjonen som jeg som forsker også er en del av. Min tilstedeværelse, væremåte - den relasjonen jeg har til intervjudeltakerne - påvirker selve intervjusituasjonen og vil dermed ha innvirkning på forskningsdeltakernes atferd og den informasjonen jeg får (Nilssen 2012).

I likhet med barn-voksen-relasjonen er relasjonen mellom forsker og intervjupersonene en asymmetrisk relasjon. Det er forskeren som planlegger temaer for intervjuet, definerer intervjusituasjonen og driver intervjuet framover. (Kvale & Brinkmann 2015). Det er med andre ord forskeren som setter rammebetingelsene. Samtalen har en hensikt som er bestemt av meg som forsker. Jeg ønsker å få fram beskrivelser og historier som jeg kan tolke og rapportere i forhold til det temaet jeg har valgt. Forskeren blir dermed den «store fortolkeren» med monopol på å fortolke og rapportere hva intervjupersonene virkelig mente» (Kvale & Brinkmann 2015). Jeg har prøvd å være bevisst dette asymmetriske maktforholdet mellom

intervjuer og intervjuperson, og redegjorde for premisene for å delta i intervjuundersøkelsen ved de første gruppeintervjuene med forskningsdeltakerne. Jeg var åpen om at det er mine fortolkninger av intervjuet som blir rapportert. Jeg ønsket at intervjudeltakerne kunne lese gjennom de transkriberte intervjuene, slik at de kunne komme med presiseringer og utfyllende kommentarer. Det var imidlertid ingen av forskningsdeltakerne som ønsket det, men de ville heller få en utgave av den ferdige studien.

I forhold til forskerrollen i kvalitativ forskning, ser jeg mange likhetstrekk med det å være anerkjennende. Det som Schibbye (2012) refererer til som ingredienser i anerkjennelse - lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse – ser jeg på som sentrale aspekter for hvordan man forholder seg til forskningsdeltakerne under intervjuet. Jeg må ha en fokusert lyttende og aksepterende holdning til det som uttrykkes av forskningsdeltakerne, samtidig som jeg søker etter å forstå det større bildet som man tror er ordenes dypere mening (Moen 2011). Ved å møte forskningsdeltakerne med aksept og toleranse, kan det skapes en trygg atmosfære som kan bidra til at de lettere tør å komme med sine historier og dele sine tanker og opplevelser. Jeg prøvde å ha anerkjennelsestanken med meg inn i intervjusituasjonen, og la vekt på å være fokusert tilstedeværende og bekrefte det forskningsdeltakerne uttrykte både verbalt og ved en lyttende kroppsholdning. Det fundamentale i bekreftelse er ifølge Moen (2011) at det er forskningsdeltakernes opplevelsesverden som gjelder.

3.8 Oppgavens troverdighet

Når kvaliteten i forskninga skal vurderes, kan begrepet troverdighet være nyttig fordi det kan fange opp både deltakernes, forskerens og leserens erfaringer med de fenomenene som studeres (Thagaard 2013). Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i denne vurderinga (Thagaard 2013). Begrepet reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet, og validitet handler om hvor vidt de tolkningene forskeren kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten som studeres (Thagaard 2013). Jeg har lagt vekt på å tydeliggjøre grunnlaget for de fortolkingene jeg har gjort og forsøkt å reflektere over hvordan det forskningsdeltakerne uttrykker kan forstås og fortolkes i forhold til ulike perspektiver.

Reliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere (Dalen 2011). Dette blir

vanskelig i kvalitativ forskning. Ut fra en konstruktivistisk tanke finnes det ikke én sann virkelighet. Den kunnskapen som blir produsert i min intervjustudie, blir konstruert i møtet mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne i den konteksten vi befinner oss i (Dalen 2011, Nilssen 2012, Thagaard 2013). Reliabilitet i kvalitativ forskning kan knyttes til hvor godt forskeren argumenterer for reliabiliteten i studien ved å redegjøre for hvordan dataene ble utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard 2013). Transparens og etterrettelighet bli dermed viktige stikkord for studiens troverdighet. Det skal være mulig for de som leser oppgaven min å avgjøre om det resultatet som framgår i rapporten er pålitelig og troverdig. Jeg har forsøkt å redegjøre for mine vurderinger og perspektiver gjennom de ulike delene i metodekapitlet, og kommer her bare med noen utfyllende refleksjoner knyttet mitt utgangspunkt som jeg har med meg inn i studien.

Innledningsvis i oppgaven redegjorde jeg for min motivasjon for å valg av tema for oppgaven. Den er preget av mine erfaringer og refleksjoner fra eget arbeid i barnehagefeltet, og er langt fra verdinøytral. Min forforståelse av hva som kjennetegner en god voksen-barn relasjon har jeg hatt med meg gjennom hele forskningsprosessen, både i forhold til valg av teori, rekruttering av forskningsdeltakere og utarbeiding av intervjuguide. Det har også konsekvenser for hvordan jeg tolker meningsinnholdet i det forskningsdeltakerne uttrykker, fordi jeg forstår virkeligheten i lys av de forestillingene jeg har. Jeg har forsøkt å redegjøre for mine forforståelser og hvilke implikasjoner det har for studiens resultat gjennom de ulike delene i metodekapitlet. I følge den dialektiske teorien til Schibbye (2012) er det slik at vi ikke har et avklart eller avgrenset forhold til alle sider ved oss selv og vår forforståelse, slik at det er en umulig oppgave å tilkjenne alle våre forståelseshorisonter. Det har likevel vært et mål å kunne redegjøre for den forståelseshorisonten jeg er klar over.

Jeg har lang erfaring fra arbeid i barnehagen, slik at jeg har god kjennskap til det miljøet som studeres. Dette gjør at jeg i utgangspunktet kanskje vil ha et godt grunnlag for å forstå de fenomenene som jeg undersøker. De erfaringene jeg har fra barnehagemiljøet, gir grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for den forståelsen jeg kommer fram til. Tolkningen utvikles i relasjon til egne erfaringer. På den andre siden kan tilknytningen til barnehagemiljøet føre til at jeg kan komme til å overse det som ikke er i samsvar med egne erfaringer og forståelser. Jeg kan også ta for gitt at forskningsdeltakerne har samme meningsinnhold i begrepene som blir brukt som det jeg har. Det at forskeren har kjennskap til miljøet som studeres, kan altså både være en styrke og en begrensning i forhold til oppgavens

validitet. Jeg har forsøkt å være bevisst de begrensningene som min nærhet til forskningsfeltet kan representere, og bestrebet meg på å ha en mest mulig åpen holdning til det intervjupersonene uttrykker.

3.9 Etiske overveielser

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet generelle forskningsetiske retningslinjer for forskning. Disse retningslinjene har gjort meg bevisst på det ansvaret jeg har som forsker, ikke minst i forhold til hensynet til mine forskningsdeltakere. Jeg la vekt på å gi grundig informasjon om hva som var rammene for min studie og hva det innebar for dem, og jeg innhentet skriftlig samtykke fra alle deltakerne. Intervjudeltakerne ble informert både muntlig og skriftlig om studiens rammebetingelser og hvilke konsekvenser deltakelsen ville innebære for dem, herunder også at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelsen uten nærmere begrunnelser. I forespørselen gikk det klart fram at opplysningene som kommer fram i intervjuene behandles konfidensielt - det er bare jeg som skal ha tilgang på personidentifiserbar informasjon - og at intervjumaterialet vil bli slettet etter prosjektets slutt. Prosjektet var godkjent av NSD før jeg startet intervjuene.

I forhold til det som forskningsdeltakerne uttrykte under intervjuene, kom jeg ut fra min forståelse, ikke opp i noen etiske dilemmaer som angikk ivaretagelse av forskningsdeltakerne direkte. Jeg tenker her på ivaretagelse av anonymitet og integritet. Samtidig opplevde jeg ved et tilfelle, at det ved henvisning til en barnegruppe ble nevnt hvilke diagnoser barna hadde. Jeg valgte da å utelate disse opplysningene i transkriberinga, noe jeg også sa fra om under intervjuet. Jeg brukte i stedet en mer generell beskrivelse om en barnegruppe med flere ulike utfordringer. Som forsker vil det være en avveining mellom hva som er nødvendig for en troverdig forskning og etiske hensyn. I denne bestemte situasjonen valgte jeg å omskrive ordlyden som forskningsdeltakerne brukte, uten at det ut fra min forståelse og fortolkning svekket meningsinnholdet.

4. Presentasjon av funn og drøfting

Fokus for min undersøkelse er å få innsikt i fire barnehagelæreres tanker og refleksjoner i forhold til anerkjennelse i voksen-barn-relasjonen i barnehagen. På bakgrunn av analyse og refleksjoner rundt det som etter min tolkning er sentrale aspekter ved intervjumaterialet, har jeg valgt å presentere deres tanker, opplevelser og historier gjennom tre hovedområder:

- Anerkjennelse som et grunnleggende psykologisk, etisk og eksistensielt behov
- Anerkjennelse og forskjellighet
- Anerkjennelse av barnet som medborger i et demokratisk fellesskap
- Det tredje som grunnlag for en likeverdig barn-voksen-relasjon.

Det har vært en lang prosess å komme fram til de fire hovedområdene, siden det er mye som henger sammen og går over i hverandre. Den voksnes refleksjoner og bevissthet rundt sin egen rolle var sentralt i forskningsdeltakernes syn på relasjonen mellom barn og voksen. Jeg har valgt å ikke ha det som et eget område i drøftinga, men tar det med under de ulike hoveddelene.

Jeg har valgt å drøfte underveis i presentasjonen, i håp om at det kan gjøre framstillinga mer enhetlig og oversiktlig.

4.1. Oppsummert – funn:

Forskjellighet kan sies å være et gjennomgangstema, eller en «rød tråd» for det som barnehagelærerne var opptatt av. Barn er forskjellige og voksne er forskjellige. De var opptatt av å møte denne forskjelligheten – løfte den fram og anerkjenne den - og handle ut fra denne forståelsen. Forskjellighet sees også som et stort potensiale for egenutvikling. Ved å reflektere sammen i personalgruppa får man mulighet til å få utvidet perspektivene eller «se ting med andre briller», slik som Silje uttrykker det. Ved å møte annerledeshet – det som er forskjellig fra deg selv og det du tenker- kan du endre deg.

Bevissthet rundt egen rolle i relasjonen med det enkelte barn og i forhold til barnet som en del av et fellesskap, var også et gjennomgående trekk ved det barnehagelærerne uttrykte. Alle barnehagelærerne var klar på at det var de voksnes ansvar for at det var en god relasjon mellom barn og voksen.

Å invitere barn inn i fellesskapet i barnehagen og å få dem til å se seg selv som en del av fellesskapet, var også noe som gikk igjen i datamaterialet. Det å skape et fellesskap der det å gi og ta, lytte til andre og være sensitive for andres måter å uttrykke seg på var noe som barnehagelærerne var opptatte av. Demokrati og det å kunne være likeverdige deltakere innenfor fellesskapet ble flere ganger framhevet av intervjupersonene. Selv om forskningsdeltakerne også var opptatt av den psykologiske betydningen anerkjennelse har for enkeltindividet i forhold til syn på seg selv og egen verdighet, var barnet som del av fellesskapet mer framtrædende. Dette sammenfaller etter min forståelse godt med de refleksjonene Bae (2004) har gjort i forhold til at det kan være problematisk å avgjøre hva som er rettet mot et individ og hva som er rettet mot en større gruppe. I og med at dialogene mellom barn og voksen i barnehagen skjer i en gruppekontekst, og at samspillet blir observert og i løpet av sekunder inkluderer andre rundt, blir det ifølge Bae mer glidende overganger mellom dyadisk og polyadisk kontakt. Bae (2004) stiller spørsmål om det er direkte misvisende å skille mellom individ og gruppe når det gjelder dialogprosesser i barnehagesammenheng. Som et svar på dette spørsmålet foreslår Bae å se på dyadiske og polyadiske interaksjoner som dialektiske prosesser. Det som skjer i de to typene interaksjoner skaper gjensidige forutsetninger for hverandre.

Bae har blitt kritisert for at hun ensidig vektlegger anerkjennelse som et interpersonlig anliggende og ser bort fra den sosiale og kulturelle konteksten som danner premisser for relasjonen mellom voksen og barn. Jeg ser ikke motsetningene helt her, men heller at det er ulike tilnærminger til anerkjennelsesbegrepet, og at de ulike perspektivene kan utfylle hverandre heller enn utelukke hverandre. Palludan (2012) er inne på det samme. Hun ser sin egen og Baes forskning som kanskje heller et spørsmål om hvilken forskningsinteresse man har.

I forhold til barns mulighet til deltakelse i fellesskapet, medborgerskap og verdsetting som en gyldig deltaker, vil det ut fra min forståelse være avhengig av at de psykologiske betingelsene er oppfylt. Bae (2004) trekker også, slik jeg ser det, linjer mellom det individuelle behovet for anerkjennelse og muligheten til å delta i samfunnet som avhengig av hverandre, ved at hun vektlegger det gjensidige i forholdet mellom prosesser i eget selv og i hva som foregår i relasjon til andre.

4.2 Anerkjennelse som et grunnleggende psykologisk, etisk og eksistensielt behov

Schibbye (2012) knytter anerkjennelsesbegrepet til at den andres indre opplevelsesverden blir fokusert og verdsatt som en selvfølge nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske.

Andres anerkjennelse er en nødvendighet for selvbevissthetens utvikling (Bae 2004). Det er i forholdet til den andre at individet blir et selv, at individets avhengighet til andre muliggjør dets selvstendighet. (Schibbye 2012). Anerkjennelse er her knyttet til grunnleggende psykologiske, etiske og eksistensielle behov.

I forhold til forskningsdeltakernes forståelse av anerkjennelsens betydning for selvbevissthetens utvikling framholder både Silje og Anne at de tror vi alle, både små og store, har et grunnleggende behov for å bli sett. Det er viktig i følge Anne at en kjenner at en har en verdi, at en har en betydning i fellesskapet. Hun tar utgangspunkt i et nyfødt barn:

«Det trenger å bli sett for å utvikle seg og bli den det er – ellers er du helt Det er vel kanskje sammen med andre at vi er noe. Vi blir til noe i et fellesskap med noen andre»

Annes ytringer om betydninga av anerkjennelse kan kanskje her knyttes til det intersubjektive fellesskapets betydning for utvikling av en selvbevissthet. Intersubjektiv deling er ut fra Schibbyes forståelse at to subjekter deler opplevelse – et subjekt-subjekt-syn. Når vi opplever å være i et intersubjektivt fellesskap, opplever vi å ha god kontakt med den andre og med oss selv. Det dreier seg om to subjekter som har felles opplevelser, men som samtidig er forskjellige. En slik intersubjektiv deling er ifølge Schibbye den viktigste måten barnet skaper og utvikler sin selvoppfatning så vel som dets oppfatning av andre. Det er i forholdet til den andre at individet blir et selv, at individets avhengighet til andre muliggjør dets selvstendighet. (Schibbye 2012).

Barnehagelærerne i min undersøkelse uttrykker i likhet med Schibbye og Bae at de ser på anerkjennelse som en grunnleggende holdning til andre mennesker. Forskningsdeltakernes innspill til hvordan en slik holdning kan komme til syne i barn-voksen-relasjonen i barnehagen sammenfaller godt med Schibbyes ingredienser i anerkjennelse; lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse, og også det Bae (2004) framholder som romslige mønster for dialogen mellom barn og voksen. Slike romslige mønster er ifølge Bae avgjørende for at barn skal ha mulighet til å komme fram som subjekter der deres erfaringer og perspektiver er gyldige og berettiget på linje med andres. Schibbye (2012) understreker at

de ingrediensene som inngår i anerkjennelsen er væremåter som henger sammen i et hele, og ikke kan splittes opp og sees på som atskilte fenomener eller begreper.

Det å kunne lytte er sentralt. Det innebærer å høre mer enn bare ordene, men også det å være fokusert og oppmerksomt tilstede og fange opp måten ting blir sagt på, for på den måten å forstå mer om meningen eller den opplevelsesmessige stemningen. Schibbye (2013) bruker begrepet «lytterom»: Når vi åpner oss for barnets uttrykk, fokuserer på uttrykket og gir oss tid, oppstår lytterrommet. I dette rommet kan barnet få utvidet tilgang til egne følelser (mer selvrefleksjon) og vite mer om hvor følelsen hører hjemme (selvavgrensning). En slik lyttende åpenhet kan øke muligheten for at barn kan få delt og få et forhold til egne opplevelser (Bae 2004). Schibbye (2012) understreker samtidig at en slik inntakende holdning er vanskelig. Vi hører helst det som passer våre behov, og unnlater å fange opp det som kan få oss til å føle ubehag.

Anne uttrykker det slik:

«Jeg tenker det at det å være anerkjennende - det er en holdning – en måte å være på. En grunnholdning i forhold til hvordan vi er som medmennesker til hverandre i barnehagen. Ikke bare det å bli hørt og bli sett, men det handler om en En væremåte Som man kan prøve å tilstrebe, da. Det er ikke så lett – men det er noe grunnleggende der – om hvordan vi forholder oss til andre mennesker. Så det handler vel litt om danning, der også. Jeg synes at det er mer komplekst jo mer en setter seg inn i det, og vanskeligere jo mer en tenker på det Kanskje nesten umulig når en tenker veldig dypt på det. Fordi at --- ja vi er nå til stede med oss selv og måten vi er på – bevisst eller ubevisst. Noe kan skape trange mønstre og noe kan skape mer romslige mønstre, hvis vi bruker Berit Bae sine ord. Men det handler jo om – det er ikke alt vi er bevisst – og er det uopnåelig?»

Anne stiller her spørsmål om vi klarer å være anerkjennende, siden våre mer eller mindre bevisste holdninger og perspektiver kommer til uttrykk i de relasjonene vi inngår i. Hun har med andre ord et reflektert forhold til hvordan ubevisste sider i oss virker inn på vår væremåte. Schibbye (2012) påpeker at det er svært krevende å leve ut en anerkjennende holdning. Å være anerkjennende er en prosess, og vi glipper stadig i våre forsøk på å opprettholde denne holdninga. Anerkjennelse innebærer ifølge Schibbye en umiddelbar emosjonell tilstedeværelse og tilgjengelighet der og da, samt en kontinuerlig overvåking og avgrensning av eget selv.

Vi vil alltid ha ubevisste, uavgrensede sider ved oss selv, og de verdiene og holdningene vi ikke er bevisst, og som vi kanskje ikke har et avgrenset forhold til, tar vi med oss inn i relasjonen. Schibbye (2012) benevner dette som *det ubevisste som relasjonelt*. Dette er sider ved meg-et som ikke er reflektert av jeg-et, altså sider vi ikke har et bevisst avgrenset forhold til. De ubevisste væremåtene manifesterer seg ved at de gjentas (Bae og Waastad 1996). Slike uerkjente deler av oss selv kan forurense vår oppfatning av den andre. Det blir vanskelig å anerkjenne andre med mindre vi har et kritisk blikk på oss selv samtidig (Bae og Waastad 1996). Selverkjennelse og anerkjennelse blir gjensidig avhengige størrelser.

For å kunne møte barn med anerkjennelse av deres opplevelser og følelser så må du som voksen ha et avgrenset forhold til den følelsen eller opplevelsen. (Møller 2012). Dette er vanskelig, siden det alltid vil være sider ved oss som vi ikke har et bevisst avgrenset forhold til. Det kan være følelser som vekkes i oss i møte med andre som vi har skjøvet unna og ikke konfrontert oss selv med eller reflektert over, eller det kan være fordi vi ikke kjenner den følelsen. Kanskje vi ikke har fått den bekreftet og anerkjent av våre foreldre eller andre som står oss nær?

Et begrep som gjentatte ganger har dukket opp når jeg har reflektert over følelser og opplevelser som kanskje ikke er anerkjent og bekreftet er ordet *sutter*. Det er et ord som blir brukt både i barnehagesammenheng og ellers i samfunnet, og kan kanskje stå som en fellesbenevnelse for mishagsytringer fra barnet som vi som voksne ikke gir oppmerksomhet på. Vi avfeier det, ignorerer det og definerer følelsen som *bare sutter* – altså en følelse som ikke er verdsatt. Når barn blir møtt med ei slik ignorering, vil det være vanskelig for barnet å få et forhold til den følelsen. Anerkjennelse forutsetter erkjennelse, og dersom de voksne ikke har et reflektert og avgrenset forhold til den følelsen, vil det være vanskelig for barnet å få et bevisst og reflektert forhold til følelsen. Det å arbeide med oss selv og våre holdninger er et livslangt prosjekt, og vi kan aldri bli fullt ut kjent med oss selv (Schibbye 2012, 2013). Hva som gjør at vi tenker og føler som vi gjør, krever refleksjon. Det kan være krevende og smertefullt, fordi vi må ta et oppgjør med oss selv og egne tankeprosesser. Samtidig er det nødvendige refleksjonsprosesser for voksne som arbeider i barnehagen. Det er den voksne som har ansvaret i barn-voksen-relasjonen, og hvis vi ikke reflekterer over oss selv og vårt bidrag til relasjonen, kan samspillet bli låst og gjentakende (Bae og Waastad 1992). Vi låses fast i våre måter å samspille på, det blir ingen utvikling for noen av partene. Bae (2004)

framhever at det å være i dialogprosesser med barn blir et potensielt dannelsesarbeid også for voksne.

Barnehagelærerne var opptatt av den voksnes tilstedeværelse både mentalt og fysisk. Det å være lyttende og undrende. Når barn blir møtt med lyttende væremåter og fokusert oppmerksomhet, følelsesmessig innlevelse, åpne og undrende spørsmål, forståelse, aksept og toleranse, vil de ifølge Bae og Schibbye erfare at deres opplevelser er viktige og etterspørres.

Marit uttrykker det slik:

«Synet på barn må jo ligge i bunnen, tenker jeg. Det at du ser på barnet som et subjekt og en likeverdig partner i dialogen. Når barnet kommer og forteller deg noe, for eksempel – så hører du på det. Du tolker ikke for mye – det tenker jeg ligger utenfor anerkjennelsen – og det kan jo fort skje – at du tolker ut fra egne forståelser. Men i en anerkjennelse, så åpner du opp for barnet sin historie»

Silje tar utgangspunkt i det Marit sier og utfyller hennes utsagn:

«Jo – det handler om å bli sett, og at når barnet henvender seg til deg, at du stopper opp og møter blikket, og at du tar deg tid til å høre hva barnet har å si, og så bekrefter det – den opplevelsen barnet har. Altså, når du åpner opp for barnet sin fortelling – det at barnet får lov til å være der i egenskap av seg selv – som noe helt annet enn meg. Det har sin verdensoppfatning og sin historie – som er forskjellig fra meg – og jeg sier at det er greit og bra nok, og du er fullverdig som den du er – helt forskjellig fra meg. Jeg trenger ikke å være enig eller å se verden på samme måte som barnet, men jeg godtar ... - «der er du»»

Barnehagelærerne hadde også flere refleksjoner i forhold til å møte barnet som et subjekt med rettigheter til egen opplevelsesverden.

Silje sier det slik:

«Når vi vil formidle noe som er viktig for oss selv – så er det jo vi som er i sentrum. Når barnet er subjekt, da må vi jo ikke gå inn å definere barnet eller anta eller forutsette at det barnet er sånn eller sånn. Da må vi møte barnet med undring og åpenhet og uten forforståelse – la det få lov til å komme til uttrykk slik som det er. Og det får en ikke til – det er kjempevanskelig å gjøre det. For en definerer jo – vi går inn med en forforståelse. Når vi går inn og definerer barnet - så blir jo barnet et objekt.»

Det Silje uttrykker i forhold til hvordan vi må møte barnet, sammenfaller godt med det Bae (2004) og Schibbye (2012) forstår med aksept og toleranse: «Vi aksepterer den andres rett til sin følelse, vi tåler følelsen og lar den være». I denne holdningen ligger å la den andre være i sin opplevelse, uten umiddelbart å måtte vurdere eller gjøre noe med den. Samtidig er Silje oppmerksom på at det er vanskelig å legge sin egen forforståelse til side.

Berit er opptatt av hvordan det er lett for voksne å anerkjenne ytre ting. På den måten tenker hun barnet blir objektivert og definert:

«Når du begynte å snakke om det der med objektsyn, så tenkte jeg mer på hverdagen. Vi har jo hatt en assistent sammen med oss i år, og hun opplever jeg har en litt annen måte å snakke med barna på. Selv om hun er en voksen som er veldig tett på, og som har veldig gode relasjoner til barna, så har hun en del sånne kommentarer som for eksempel «Ja nå var du veldig snill, ja» - altså definerer med slike begreper. Da sier jeg heller: «Ser du hvor glad han ble når du gjorde det», ikke sant? Men i sånne møter, så kan det bli noe helt annet. For det kan være når barna blir møtt om morgenen når de kommer. Da vet jeg at det har det vært en del diskusjoner om hvordan barna blir møtt. Men jeg opplever jo at vi har et fokus på barnet - «Hvordan er det med deg i dag». «Hvordan har du det?» Jeg har ikke tenkt over at noen blir kommentert på noen andre måter – verken i forhold til påkledning eller om ...»

Det Berit etter min forståelse er inne på her, er at anerkjennelse skal knyttes til barnet som subjekt ved at det er barnets opplevelser som skal være i fokus, og ikke egenskaper med barnet definert av voksne som at de er snill eller har fine klær. Hun får støtte i dette synet fra Schibbye (2012) som mener dette er en ytre, instrumentell anerkjennelse som avspeiler en subjekt-objekt-holdning. Indre anerkjennelse henvender seg mer til barnets opplevelse (Schibbye 2013).

Marit er opptatt av uttrykket «så flink du er», og hvor mye det blir brukt: «På skolen – lærerne også – «du er så flink til å sitte i ro» «Du er så flink til det og det» Det blir for mye. Du blir anerkjent på ting som --- som kanskje ikke er helt deg selv, men du gjør det fordi du skal tilfredsstillte noen. Da er det ikke ---- det er ikke den kjernen som blir anerkjent.»

Slik ros er knyttet til prestasjoner, og det kan oppleves som positivt og godt. Å definere andre – for eksempel ved uttrykket «du er så flink» – er ifølge Schibbye (2013) tingliggjørende i den forstand at den andre blir et objekt eller en gjenstand, og definisjonene tar ikke høyde for den andres evne til selvrefleksjon. Unneland (2012) er opptatt av på hvilket grunnlag slik ytre

anerkjennelse blir gitt. Hvis det blir en teknikk eller en instrumentell handling som lærer eller barnehagelærer bruker for å oppnå noe i en pedagogisk sammenheng, har dette manipulerende trekk som ifølge Unneland ikke ivaretar respekten for den andre.

Samtidig opplever Marit at det kan være vanskelig å *ikke* kommentere ytre ting som for eksempel når et barn kommer til barnehagen i prinsessekjole:

«Jeg tenker ofte --- altså sånn som det her med de jentene som kommer til barnehagen i kjoler, og så er det så viktig at vi ikke gir dem respons på at de er fin. Det skal vi ikke gjøre, liksom. Ja – så kommer de, da. Og føler seg kjempefin. Og så blir ikke det kommentert. Jeg tenker at det også kan være krenkende på en måte – for barnet. At du ikke blir sett --- for det du mener at du er. Kjolen er jo en ytre ting, men hun føler seg fin.»

Jeg har gjort meg samme tanker som Marit i forhold lignende opplevelser av barn som nærmest stiller seg opp foran deg for å vise fram hvor fin hun er i prinsessekjolen sin. På mange måter blir det kunstig og nesten litt hjerteskjærende å ikke kommentere det, siden hun tydelig viser at hun har en forventning og et ønske om at vi skal gjøre det. Kanskje har vi mer kultur for å anerkjenne egenskaper, prestasjoner og utseende i stedet for å fokusere på den indre opplevelsen? Bae (2004) viser til andre forskere som hevder at anerkjennelse er sjeldent i vår kultur, og at prototypiske interaksjonsmønstre i pedagogisk sammenheng ikke fokuserer på opplevelsessiden, men legger vekt på innhold og resultat. Samtidig tenker jeg at ved å ikke kommentere barnet, vil vi jo samtidig avstå fra å dele hennes fokus – det hun er opptatt der og da. I stedet for å kommentere barnets ytre ved å si «så fin du er», kan en mulig alternativ måte å møte barnet på kanskje være å si «du liker å gå i kjole, du ..?» Da henvender du deg kanskje mer til opplevelsen ved det å ha på seg kjolen i stedet for den mer ytre bekræftelsen av at hun er fin.

4.3 Anerkjennelse og forskjellighet

I innledninga til oppgaven min redegjorde jeg for mine refleksjoner rundt hvordan det å være kjent med seg selv er en kontinuerlig relasjonell prosess som har betydning for hvordan vi framstår i forhold til andre. Jeg viste til Schibbyes begrep «et velfungerende selv -i-relasjon». Det innebærer en person som mestrer selvavgrensing i relasjoner og har tilgang til indre selvprosesser – det Schibbye (2012,2013) kaller selvrefleksjon.

Hegel mente at anerkjennelse innebærer en evne til å ta andres perspektiv, sette seg inn i den andres subjektive opplevelse (Schibbye 2012). For å kunne ha mulighet til å sette seg inn i andres opplevelsesverden, må vi kjenne oss selv. Å bli kjent med seg selv er en livslang prosess som krever kontinuerlig arbeid gjennom oppmerksomhet og refleksjon (Aubert og Bakke 2008).

For voksne som arbeider i barnehage, vil det å reflektere over eget bidrag i relasjon med andre være svært vesentlig, siden den voksnes mer eller mindre bevisste holdninger og verdier gjenspeiler seg i relasjon med andre (Bae 2004). I følge Bae skaper den voksnes grad av selvavgrensning og selvrefleksivitet forutsetning for hvor lett barnet får kontakt med hva som er sitt i situasjonen. Dialektisk sett antas det å være avgrenset som noe som, paradoksalt nok, skaper bedre muligheter for nærhet både i prosesser i eget selv og til medmennesker. (Bae 2004). For å kunne møte barn med anerkjennelse i forhold til deres opplevelser og følelser som forskjellig fra den voksnes, må den voksne altså ha et avgrenset og reflektert forhold til opplevelsen eller følelsen (Schibbye 2012, 2013, Bae 2004). Spørsmål som «hva er det jeg forteller meg selv gjennom min måte å være på overfor deg», kan ifølge Bae og Waastad (1992) være et verktøy for selverkjennelse.

Ved å ha felles refleksjoner i personalgruppa, kan ulike perspektiver og tenkemåter bringes fram. Slike refleksjoner i fellesskap kan bidra til å synliggjøre egne holdninger og verdier. I møte med det som er forskjellig fra en selv, kan en få økt bevissthet om seg selv, noe som kan åpne for endrede handlingsmønstre (Møller 2012). Dette krever imidlertid vilje til å åpne opp, ta inn over seg og reflektere over egne holdninger og verdier. Det krever mot å møte og utfordre egne fordommer i prosessen mot ny forståelse (Aubert og Bakke 2008).

Marit uttrykker sine erfaringer med slike felles refleksjoner slik:

«Jeg tenker at mye av den kollegaveiledninga som vi har holdt på med på personalmøtene – at det har hatt ---- Du øver deg på å reflektere, og du øver deg på å høre hva andre folk sier - på en annen måte.»

Felles refleksjoner i personalgruppa var noe også de øvrige forskningsdeltakerne var opptatt av. I Hestehoven barnehage har de reflektert sammen over verdiformuleringer i rammeplanen, og knyttet de til hva det kan innebære i praksis for deres barnehage. Silje framhever at de gjennom slike refleksjoner får fram ulike perspektiver og forskjellige argumentasjoner som gjør at man utvider eget syn. Syn på barn blir også sentralt i slike refleksjoner, og Silje er klar

på at det ikke finnes *et* syn på barn – man kan ikke definere at barn er slik eller slik – hvert barn er forskjellig:

«Så når vi snakket om det her med det sårbare barnet og det barnet som ikke var nysgjerrig og den som var nysgjerrig og søkende og ... Ja – barna er jo alt det der – noen ganger både og, og noen gang verken- eller».

Marit er enig med Siljes perspektiver på at vi er forskjellige og bringer samtidig inn hvordan den voksnes væremåte har innvirkning på relasjonen mellom barn og voksne:

«Barn – De er forskjellige – Selv om barn har en diagnose, eller hva det nå er - så er de forskjellige, og det er forskjellige ting som gjør at du handler slik du gjør. Det kan handle om meg – altså det trenger ikke å handle om barnet – det kan ha noe med meg som gjør at barnet reagerer og handler som det gjør».

Marit er oppmerksom på at begge parter i relasjonen har like stor betydning, og hvordan eget bidrag i sitt samspill med barnet får konsekvenser for hvordan barnet framstår. Marits refleksjoner sammenfaller godt med det Møller (2012) framholder om at enhver beskrivelse av andre mennesker må ha som en forutsetning at «sammen med meg i akkurat denne situasjonen, reagerer den andre på denne måten – sett fra mitt perspektiv». Når man forstår relasjoner i et gjensidighetsperspektiv, er det altså ikke bare barnet som lærer noe om seg selv, men også den voksne (Bae 1992). Gjennom den måten den voksne samhandler med barnet, skaper han eller hun forutsetninger for hvilke konklusjoner hun kan trekke om seg selv.

Berit forteller om hvordan de voksnes erfaringer fra barndommen førte til forskjeller med hensyn til påkledningspraksis:

«Og da, når vi tok oss tid og reflekterte litt rundt det, så kjenner vi jo litt hvor det her kommer fra. Jeg kjenner at den holdninga jeg har - det er å kle på barna masse klær – så de i alle fall ikke skal fryse når de går ut. Det handler om min bakgrunn – mine erfaringer fra min familie og min oppvekst. Mens assistenten sine erfaringer med å være kjempesvett da hun var lita – så hun tar jo på barna lite klær - for hun har jo de erfaringene med seg. Og det at vi vet dette om hverandre, gjør det jo mye lettere å samarbeide om det, da. Å finne en sånn middelvei. Og så å tenke på at noen barn er slik og andre er slik. Noen trenger alle de klærne som jeg pakker på dem, mens andre ikke trenger så mye».

Berit viser her på en fin måte hvordan opplevelsene vi har med oss fra våre tidligere erfaringer får konsekvenser for hvordan vi handler i relasjon med andre. Det med å reflektere sammen med andre er med på å synliggjøre for andre og seg selv bakgrunnen for egen tenkemåte, og kan dermed gi muligheter til økt forståelse og endret handlingsmønster. I møtet med det som er annerledes, den andres perspektiv og subjektivitet, kan vi bli tydeligere for oss selv og få mer klarhet i vårt eget (Møller 2012).

Anne forteller at i møte med andre barnehager og andre praksiser som er annerledes enn de hun er vant med, så blir hun mer bevisst på seg selv og egen praksis. Dette sammenfaller godt med de perspektivene Schibbye, Bae og Møller framholder. Med utgangspunkt i Hegels herre-trell-metafor understreker Schibbye (2012) at det er gjennom motstand fra andre vi kan utvikle vår selvbevissthet. Vi får mulighet til å bli mer bevisst våre ønsker og tanker gjennom at vi begynner å utvikle et mer refleksivt forhold til våre ønsker. Når vi møter andre perspektiver som er annerledes og forskjellig fra oss selv, kan det ifølge Schibbye romme den motstanden som er nødvendig for å utvikle oss.

I forhold til barn-voksen-relasjonen i barnehagen, må barnehagelæreren både være innlevende og ta barnets perspektiv, samtidig som han eller hun må tre fram som et avgrenset subjekt med egne intensjoner (Bae2004). Det kan ifølge Bae innebære at den voksne i møte med barn er nær seg selv og lar barna erfare at hun forstår deres intensjoner og opplevelser, selv om hun ikke alltid er enig med dem eller lar dem følge opp det de vil.

Berit uttrykker det slik:

«Det betyr jo ikke at barna skal få det som de vil, men at vi tar imot de innspillene de kommer med – og på en måte – «Ja, jeg hører hva du sier, men nå er det sånn Nå får vi ikke til det fordi at det eller det har skjedd». For eksempel at vi er veldig tydelig på at vi faktisk har hørt dem, selv om det kanskje ikke alltid er like lett å gjennomføre. Og også at vi prøver å ta tak i de innspillene som kommer og prøver å gjøre noe ut av det».

Anerkjennelse i en relasjon betyr ifølge Møller (2012) at den enes perspektiv i møtet med den andres syn blir gjenkjent, styrket og avgrenset; at man får sitt perspektiv reflektert i den andres bevissthet som gjenkjent av den andre. Når barnet møter en avgrenset voksen som har kontakt med sitt perspektiv, og hvordan dette er forskjellig fra barnets, kan den voksne møte barnet med innlevelse, men samtidig tre fram som ulik (Schibbye 2012). Dette er vesentlig for at barnet skal få kontakt med egen opplevelse og seg selv, og skaper forutsetninger både for

utvikling av tillit til hva som foregår i eget selv, og for utvikling av tilsvarende konstruktive måter å relatere seg til andre (Bae 2004). Selvrefleksjon kan ifølge Schibbye (2012) samsvare godt med begrepet mentalisering. Mentalisering viser til individets evne til å vite om egne og andres indre mentale tilstander, som følelser, oppfatninger, intensjoner og ønsker (Schibbye 2012).

Bae viser til at det i nyere drøftinger av dannelsesaspektet i pedagogiske institusjoner, nettopp legges vekt på at individets forhold til seg selv er et av de bærende elementer i utviklingen av danning. Å møte barn som subjekter med lik rett til sine opplevelser blir dermed meget relevant, både fra mer individuelle og samfunnsmessige perspektiver (Bae 2004).

Dersom barns opplevelse ikke blir anerkjent, mister barnet tak i disse opplevelsene og dermed tillit til at de er virkelige og gjeldende (Schibbye 2012). Å møte anerkjennelse antas å styrke og gi kraft til jeg-siden av selvet, det vil si den delen som forholder seg reflekterende og velgende (Bae 2004). Bae peker på at gjensidig anerkjennelse innebærer en samtidig tilstedeværelse av likhet og forskjellighet. Anerkjennelsen må komme fra en person som oppfattes som et selvstendig individ, og ikke bare et speilbilde, for å fungere genuint bekræftende.

For å utvikle selvrefleksivitet må barnet kunne skille mellom egen og andres opplevelse (Schibbye 2012). Når vi møter andre perspektiver som er annerledes og forskjellig fra oss selv, kan det som tidligere nevnt, romme den motstanden som er nødvendig for å utvikle oss. Slik jeg tolker Schibbye, blir det ut fra denne sammenhengen vesentlig at vi i barnehagen er oppmerksom på de forskjellige oppfatninger og opplevelser barna kan ha, at vi anerkjenner at det finnes andre og likeverdige opplevelsesverdener, og synliggjør dem både for barnet selv og for andre.

Å møte denne forskjelligheten, løfte den fram, anerkjenne den, og handle ut fra denne forståelsen, var noe barnehagelærerne i min undersøkelse var opptatt av. Silje forstår anerkjennende væremåte nettopp som det å bekræfte den andre som forskjellig fra deg selv:

«Det er jo det med at du bekrefter at oppfatninga di er forskjellig fra oppfatninga mi. «Ja – det er din historie – og slik er det for deg. «Noen liker den ene sorten og noen liker den andre sorten» - og det er greit for meg at du liker en annen sort enn meg. Jeg trenger ikke å være enig med deg, eller se verden likt med deg, men jeg ser at du ser det annerledes enn meg».

Berit forteller om hvordan de i Hvitveisen har arbeidet sammen med barna for å synliggjøre at det er ulike tenkemåter og opplevelser. I dette arbeidet bekrefter den voksne barnas perspektiver og tenkemåter uten at hun definerer noe som riktig eller galt. På den måten kan barna få bekreftet sin opplevelse, samtidig som de får en forståelse at det finnes andre måter å se ting på, som har like stor verdi som sitt eget syn. Barnet får slik bekreftet sin subjektive opplevelse som gyldig og forskjellig fra den andres opplevelse. Det Berit uttrykker sammenfaller, slik jeg ser det, godt med det Schibbye og Bae framholder som sentralt i all anerkjennelse: At den andre ses som en autoritet i forhold til sin egen opplevelse. Dersom man ikke tar i betraktning at den enkeltes opplevelse har gyldighet på lik linje med andres, er det fort gjort at vi definerer og vurderer andres opplevelser. I dette ligger det at den andre behandles som et objekt (Bae 1992).

«Vi har jo alltid vært opptatt av de «gode samtalene» sammen med barna. Og litt det der med at vi tenker ulikt om ting: «Slik tenker Marcus og slik tenker Lucas». Vi er forskjellige. Og det der har vi løfta litt opp og arbeidet mye med sammen med barna. I utgangspunktet er jo dette en måte å arbeide med anerkjennelse på. Litt at vi er forskjellige. At vi aksepterer at «Ja-sånn tenkte du». «Det tenkte ikke jeg på»».

Marit er opptatt av at den voksne må stå fram som et tydelig subjekt i relasjonen. I følge Bae (2004) må barnehagelæreren både være innlevende og ta barnets perspektiv, samtidig som han eller hun må tre fram som et avgrenset subjekt med egne intensjoner.

«Barn må få lov til å være annerledes – og det å ha plass til den her forskjelligheten i ei barnegruppe, det er viktig. --- Men samtidig er det viktig at den voksne viser hvem han er. Er tydelig. ---- Begge parter må jo få komme til orde. --- Og i det møtet med forskjelligheten, så kan du jo bli veldig utfordret. --- Du blir jo også litt utfordret på den måten at dine verdier blir satt litt på prøve».

Samtidig med at Marit framhever at den voksne må være tydelig og bevisst seg selv og sitt ståsted, kommer hun inn på at en som voksen kan bli utfordret i møte med det som er forskjellig fra deg selv og egne verdier og perspektiver. Hun berører her, etter min forståelse, det Østrem (2012) kaller anerkjennelsens konfliktualitet. Det som i normativ forstand er nødvendig hvis vi tar utgangspunkt i anerkjennelsesidealet, er at den voksne respekterer barnet som et likeverdig subjekt og bestreber seg på å ta et spesielt ansvar for at barnets perspektiv gjøres gjeldende (Østrem 2012). Dette er ifølge Østrem ikke mulig uten

erkjennelsen av konfliktualitet. Det innebærer at man aksepterer at barn og voksne ikke bare har ulike opplevelser av virkeligheten, men at det også kan være et motsetningsfylt forhold mellom ulike perspektiver. Konfliktmotivet ligger implisitt i anerkjennelsestanken (Østrem 2012). Hva som er anerkjennelsesverdig har i henhold til Palludan (2013) sammenheng med sosiale og kulturelle samfunnsforhold. Honneth (2008) er opptatt av vilkår for at vi kan delta med individuelle særegenheter, som uerstattelige og unike individer, samtidig som solidaritet i form av felles orientering mot felles verdier er et vilkår for anerkjennelse. For pedagoger er det viktig å erkjenne og ha et reflektert forhold til denne konflikten og negativiteten mellom individet og fellesskapet (Østrem 2012, Unneland 2013). Vurdering i pedagogisk sammenheng må ifølge Unneland (2013) forholde seg til kampen om hva som er verdifullt. De voksne i barnehagen må med andre ord stille spørsmål knyttet til egne handlinger og holdninger, og hvilke verdier som viser seg i barnehagehverdagens praksis. Dette krever i henhold til Unneland refleksjon over hvordan vurderingen brukes for å fremme danning med minst mulig krenkelse.

4.4 Anerkjennelse av barnet som medborger i et demokratisk fellesskap

Behovet som vi alle har for anerkjennelse ut fra et etisk, eksistensielt og psykologisk perspektiv, blir på et konkret, samfunnsmessig nivå et spørsmål om medborgerskap (Østrem 2012). Hvis man ikke retter oppmerksomheten mot den politiske virkeligheten og de samfunnsmessige strukturene som preger barns og voksnes liv, vil det ifølge Østrem være liten mening om å snakke om anerkjennelse av barn som subjekter.

Barns rett til medvirkning i barnehagen er fundert på en forståelse av barn som medborgere (Pettersvold 2012). Barns medborgerskap handler ifølge Østrem (2012) ikke bare om å høre til i et fellesskap, men vel så mye om muligheten for faktisk deltakelse i et samfunn der ulike perspektiver møtes og brynes mot hverandre. Demokrati handler om forholdet mellom individ og fellesskap (Pettersvold 2015). Medborgerskap innebærer grunnleggende rettigheter til å gi uttrykk for sine meninger og synspunkter, samtidig som at man tar ansvar for at man lever i en større sammenheng (Eide og Winger 2006). I relasjon til barn i barnehagen handler ansvaret kanskje primært om å lære å handle til beste for fellesskapet (Eide og Winger 2006). Barnehagen kan være en møteplass der det er mulig å realisere tanken om anerkjennelse og

medborgerskap, og der barn i kraft av seg selv kan lære og erfare hva et demokratisk fellesskap er. (Østrem 2012, Pettersvold 2015).

I lys av FNs barnekonvensjon handler anerkjennelse om å tilskrive hverandre betydning som individer og se og bekrefte hverandre som meningsbærende subjekter i et forpliktende fellesskap (Kjørholt og Winger 2013). Barns rett til deltakelse eller medvirkning er nedfelt i lov om barnehager og i rammeplanen. I punkt 2.4 i teoridelen i min oppgave viste jeg til at Østrem, Pettersvold m.fl. uttrykte bekymring for at barns medvirkning forstås og praktiseres som individuelle valg og selvbestemmelse på bekostning av deltakelse i forpliktende fellesskap slik som ideen om medborgerskap og demokratisk danning forutsetter.

Jeg opplevde at de barnehagelærerne som deltok i min undersøkelse hadde stort fokus på å invitere barn inn i fellesskapet i barnehagen. Det å skape et fellesskap der det å gi og ta, lytte til andre og være sensitive for andres måter å uttrykke seg på var noe som barnehagelærerne var opptatte av. Spesielt var dette framtreddende for barnehagelærerne i Hvitveisen barnehage. De hadde et særlig fokus på demokrati knyttet til hverdagen i barnehagen, der anerkjennelse av barns medborgerskap var sentralt for hvordan det ble arbeidet i praksis.

I barnehagen er personalets evne til både å ivareta det individuelle barnet, ta hensyn til mangfoldet i gruppa og styrke fellesskapet et kjernepunkt for å skape gode, trygge og kollektive prosesser. Dette kan være utfordrende (Kjørholt og Winger 2013). Menneskers rett til verdighet handler i stor grad om å bli lyttet til og sett, bli tilskrevet en viktig posisjon, og dermed bli respektert og anerkjent som deltaker og reell premissleverandør til fellesskapet (Kjørholt og Winger 2013).

Anne framhever nettopp barnehagens potensiale som demokratisk møteplass der alle skal ha mulighet til å delta, bli respektert og hørt:

«Jeg ser det litt i sammenheng med at vi ønsker at barnehagen skal være en arena der vi legger bunnen for et demokratisk samfunn, og skal vi være en del av et demokratisk samfunn, så må vi faktisk alle være en del av fellesskapet – være aktiv og delta, og alle må bli respektert og hørt. Og det er jo bunnen i årsplanen vår».

Fokus på demokrati er en overordnet verdi som skal prege hverdagen i Hvitveisen barnehage. Fellesskap, nærhet og likeverd er ifølge årsplanen for Hvitveisen barnehage tre viktige stikkord for hva som skal ligge til grunn for barnehagens arbeid i hverdagen. Det framheves at

det er de ansattes ansvar å skape et miljø/en kultur der hver enkelt blir en betydningsfull person for fellesskapet.

Samtidig erkjenner Anne at det kan være vanskelig å oppfylle kravet i barnehageloven og rammeplanen om at alle barn skal være en del av fellesskapet til enhver tid, men at det er et mål at alle er det i deler av dagen. Hun framhever at det er de voksne som har ansvar for at barna skal ha mulighet til å delta i og være en betydningsfull deltaker i fellesskapet. Det krever kompetanse og bevissthet fra de voksne side.

Annes presisering av de voksne ansvar og kompetanse er avgjørende for barns mulighet til deltakelse sammenfaller godt med det Kjørholt og Winger framholder som kjernepunkter for å skape gode, trygge og kollektive prosesser. Barns livskvalitet og muligheter for deltakelse vil i stor grad henge sammen med voksne selvforståelse og holdninger til barn (Eide og Winger 2006)

Et bevisst forhold til forskjellighet i barnegruppen er en viktig forutsetning for å kunne ivareta alle barns rett til medvirkning (Bae 2006). Det vil alltid være enkelte som er lettere å legge merke til enn andre, fordi de umiddelbart gjør seg tydeligere sett og hørt. Eide og Winger (2006) viser til Palludan (2005) som har drøftet hvordan barn får ulike muligheter for å «sette spor» i et barnehagelandskap. I en barnehagekontekst med mye lyd og bevegelse kan barn som ikke markerer sin stemme og kropp så tydelig i landskapet, lett bli overdøvet av andre (Palludan 2005). Disse barna har også rett til å bli hørt og tatt på alvor, og det kan kreve en ekstra jobb fra personalets side å støtte dem i å ytre seg. Ofte er det barn som er sterkt verbale som opptrer på måter som Palludan (2005) kaller «passende» i forhold til oppførsel, språk, framtoning og væremåte, som blir hørt.

Anne har reflektert over akkurat det med at vi er forskjellige, og å anerkjenne og gyldiggjøre barnas opplevelser og perspektiver:

«Det er nå slik at vi er forskjellige og tenker forskjellig. Og det er veldig lett mange ganger å tro at vi tenker mer likt, og er mer lik enn vi kanskje er. Det å gi barna mulighet til å komme på banen og dele sine tanker og få respekt for hva de mener – og blir hørt – er viktig i forhold til hvert enkelt barn sin opplevelse av å være betydningsfull og verdifull i fellesskapet».

Samtidig viser Anne at hun er bevisst på at noen barn er mer tilbakeholdne og den voksne ansvar for å skape rom for at de barna skal få komme til uttrykk og «sette spor i barnehagelandskapet» ved å løfte dem fram:

«Det er viktig at alle skal få ha muligheten til å være med å påvirke fellesskapet. Og kanskje kan de andre oppleve andre sider ved dem som er mer forsiktige, når vi gir rom for det For at – la oss si at et av de barna som kanskje ikke kommer med så mange innspill eller tar særlig stor plass – han kan lett bli litt usynlig for de andre barna. Og da er det viktig at vi ser hvor vi kan løfte fram han, slik at han på en måte får en anerkjennelse for hvem han er. Selv om han kanskje ikke har bidratt med så mye, så gjennom at vi støtter og hjelper det barnet, så får han på en måte ta mer plass, da. Han blir mer synlig for de andre barna».

Anne er også oppmerksom på at når flere får mulighet til å uttrykke seg, kan det skape bevegelse i form av at det skapes noe nytt:

«For det er jo også det vi har snakket om, at når vi sitter rundt et bord, da - når vi prøver å få til «den gode samtalen» - så er det også litt lettere å faktisk hjelpe til å gi plass, da – for alle. For da skjer det jo andre ting i barnegruppa. Det blir andre historier som utvikler seg enn når det er de som hele tida som dominerer får lov. Da skjer de samme historiene, men det kan få helt andre historier og få en helt annen betydning».

Aaserud (2015) tar utgangspunkt i Hannah Arendts tekster, og hans beskrivelse av Arendts begreper natalitet og pluralitet synes jeg kan passe godt med det Anne uttrykker her. Natalitet forklares av Aaserud som den nye begynnelsen, og knyttes til barnas muligheter til å skape noe nytt. Pluralitet viser ifølge Aaserud til at verden er bosatt av enestående individer der vi både er ulike og like. En felles verden kan bare eksistere i et mangfold av perspektiver. Aaserud framholder at Arendts begrep om natalitet er med på å understreke at barna må få muligheten til å starte noe nytt som unike mennesker, og få medvirke i sin egen hverdag og sin egen dannelsingsprosess. Deres historier må få komme til uttrykk i et fellesskap med andre, og som en forutsetning for utvikling av en felles verden (Aaserud 2015).

I henhold til barnehageloven og barnehagens formål, framgår det at danning er en oppgave for barnehagen. Danning handler om å bli et kritisk tenkende subjekt som ikke uten videre tilpasser seg normer og forventninger (Østrem 2012, Pettersvold 2015b). Pettersvold viser til Hellesnes (1975) sitt begrep om danning som motsetning til tilpassningsideologien. En person kan i henhold til Hellesnes ikke være for en tilpassende oppdragerpraksis og samtidig være for demokratisering. Med referanse til Hellesnes beskriver Pettersvold (2015b) tilpassning som det å godta rammene man er en del av, uten å se at noe kan eller bør være annerledes. En dannet person bruker derimot dømmekraften sin til å reflektere over og stille spørsmål ved

rammene (Pettersvold 2015b). Det er ikke slik at man er enten tilpasset eller dannet, man kan være begge deler. Det vil si at man kjenner til reglene og kan følge dem, samtidig som man kan opponere mot regler som er urimelige eller urettferdige (Pettersvold 2015b). Det gir ifølge Pettersvold dermed mening å snakke om danning til demokrati. Dersom barnehagen skal forstås som en demokratisk møteplass, blir interessekonflikter, motstridende perspektiver og barns motstand mot å tilpasse seg gitte konvensjoner ufravikelige premisser for samhandling (Østrem 2012).

Marit er nettopp opptatt av at det i et demokratisk fellesskap er rom for å kunne ta stilling og gi uttrykk for sine synspunkter. Hun oppsummerer sitt syn på danning, tilpasning og demokrati slik:

«Jeg tenker at tilpasning ---- i utgangspunktet er ikke det et sånt veldig positivt begrep. Ikke for meg, i alle fall. Behagelig, kanskje, men ----- Altså, hvis du ikke går inn og diskuterer slike begreper, så kan jo dannelsesbegrepet forstås som en tilpasning. Altså her passer du veldig godt inn – du tar kulturen godt ----- de verdiene og normene vi har. ---- Men så har du den her selvhvedelsen inni det igjen at «Ja, jeg har tilpasset meg den kulturen, men det er noe her som jeg ikke er enig i». At man kan si det. Man må fremelske den der motstanden. ----- Det er kanskje det danning handler om? ----- Og det med å være en del av det demokratiet som barnehagen skal fremme. De der store bokstavene og store ordene. Det er jo en del av demokratiet, det, at en får lov til å si det en mener».

Demokratiske fellesskap forutsetter individer som kan og vil ta stilling og gi uttrykk for sine synspunkter i interaksjon med andre som gjør det samme (Pettersvold 2015). Dette resonnementet hviler igjen på det premiss at for at demokratiske deltakelse skal erfares som vesentlig må det være mulig å være et subjekt som inngår i en intersubjektiv sammenheng hvor deltakerne gjensidig foretar bestrebelser på å nærme seg hverandres perspektiver (Østrem 2012). Medvirkning basert på et syn på barn som deltagende subjekter, innebærer altså at voksne må kunne lytte slik at alle barn kjenner at deres erfaring gjelder (Bae 2006). Ikke minst ved uoverensstemmelser/konflikter barna imellom er det ifølge Bae viktig å gi tid og plass slik at alle parters synspunkter får anledning til å komme fram. Her legges et grunnlag for at barn erfarer at egne opplevelser og perspektiv er verdt å komme med, også når de er ulike andres (Bae 2006)

Berit sier dette slik:

«Men det er jo litt sånn – altså – hvis det er en konfliktsituasjon mellom de eldste barna i barnehagen, så prøver jeg å jobbe aktivt for å få alle partene til å fortelle hva som har skjedd, slik at vi stiller litt sånn «blankt». Og så løser vi det i lag, og så går vi videre i lag, slik at hovedfokuset er å finne ei løsning som alle kan være fornøyd med, slik at de kan fortsette samspillet. Og det handler jo litt om å gi dem en følelse av at alle er viktige, og at alle sine opplevelser teller like mye. Og så må vi jo høre da, om alle på en måte aksepterer de bidragene som kommer. Så det er jo en ganske tidkrevende prosess. Men det handler jo om at de skal bli flinkere til å se hverandre, for det synes jeg er viktig, da. Ikke bare i slike situasjoner, men at de skal bli mer oppmerksomme på hverandre, og ikke bare se seg selv».

Å finne en balanse mellom egne og andres posisjoner og utvikle meningsbærende fellesskap er en viktig utfordring i dag, ikke minst i et samfunn som preges av mangfold og ulike verdisyn. (Kjørholt og Winger 2013). Dette handler om å gi andre mennesker rom, takle forskjellighet og tåle at andre har andre uttrykksformer og væremåter enn en selv.

Forskjellighet kan være utfordrende i et institusjonelt gruppeliv, der innordning, rutiner og selvdisciplinering er nødvendig for å unngå kaos (Kjørholt og Winger 2013).

En av pedagogikkens utfordringer er å finne en god balanse mellom hensynet til barnet og hensynet til den verdenen barnet er en del av (Østrem 2012). Det forutsetter at det i barnehagen gis rom for mangfold og konfliktualitet. Dersom barnehagen skal forstås som en demokratisk møteplass, blir interessekonflikter, motstridende perspektiver og barns motstand mot å tilpasse seg gitte konvensjoner ifølge Østrem ufravikelige premisser for samhandling.

Anne reflekterer over den konfliktualiteten som ligger i skjæringspunktet mellom individ og fellesskap:

«Og så tenker jeg litt på det der at når du er i et fellesskap der du skal ta hensyn til mange. Og så – vi klarer jo ikke det hele tida. Så det er jo noen som må innfinne seg og tilpasse seg uansett. Det er en del av læringa. Så det går jo litt på det – altså – det går jo ikke an, og det er jo ikke ønskelig heller ... Så det er en balansegang. For hvis alle til enhver tid skal bli sett som seg selv og sitt individ, så er det jo ikke et fellesskap. Vi må jo på en måte tilpasse oss og Men du må på en måte lære deg også, da, at det er ikke bestandig at alt blir ut fra en selv. Et barn kan jo føle seg krenket, og synes at dette er veldig vanskelig, men så er det du kanskje synes er så vanskelig, faktisk også en del av det du må venne deg til å møte når du skal omgås andre mennesker i et fellesskap».

4.5 Det tredje som grunnlag for en likeverdig barn-voksen- relasjon.

Den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksen kan som nevnt i teoridelen av oppgaven min vanskeliggjøre anerkjennelsens krav til gjensidighet og likeverd. Skal deltakelse være interessant, og gi rom for gjensidig anerkjennelse, må det ifølge Østrem (2012) være et saksforhold som kan utforskes i fellesskap, og hvor asymmetrien mellom barn og voksne tones ned.

Det å bli sett er en forutsetning for å kunne delta i et likeverdig fellesskap. Men dersom barnets perspektiv skal gjøres gjeldende, må barnet ifølge Østrem (2012) være den som ser. Det betyr at vi som voksne må spørre hvordan virkeligheten ser ut fra barnets perspektiv. Gjennom engasjement for et tredje kan barnets perspektiv ivaretas (Østrem 2012). Felles oppmerksomhet rettet mot et prosjekt eller et felles engasjement fremmer gjensidighet og fellesskap.

Når det tredje – det som står i sentrum for kommunikasjonen mellom mennesker – mangler, gjør dette noe med kommunikasjonen (Østrem 2012). Som mennesker erfarer vi at relasjonene vi er en del av, på mange måter er for skjøre til å bære seg selv. Relasjonen bryter ofte sammen hvis vi ikke har noe betydningsfullt å være sammen om. Å rette oppmerksomhet mot et saksforhold utenfor relasjonen, vil kunne fremme en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon mellom barn og mellom barn og voksne (Østrem 2007). Vi må møtes i noe tredje, utenfor relasjonen mellom subjektene, for å møtes som subjekter. Når den ene tar del i den andres engasjement for et gitt område, etableres en et fellesskap som vanskelig kan oppnås med utgangspunkt i relasjonen alene. Det tredje leddet synliggjør at intersubjektivitet består av mer enn et jeg og et du, at det også finnes et «mellom» (Østrem 2012).

Det tredje leddet kan være konkrete, avgrensede livsområder, eller fagområder i rammeplanen (Østrem 2007). Østrem (2012) ser på fagområdene som en tydeliggjøring av at dersom barn skal kunne medvirke, må de ha noe å medvirke til. De skal ikke være overlatt til seg selv når de skal finne en mening i tilværelsen, fortolke egne erfaringer og forstå de kontekstene de inngår i.

I barnets og den voksnes felles fokus om det tredje leddet ligger det et potensial til å skape en anerkjennende og likeverdig relasjon. Den voksnes spesielle ansvar er å være en støttespiller

som involverer seg i barnets engasjement for det tredje (Østrem 2007). Det betydningsfulle tredje leddet det må ifølge Østrem skapes og fortolkes og gis mening i en intersubjektiv sammenheng som er i kontinuerlig forandring. Nye erfaringer gir både barn og voksne stadig nye innfallsvinkler.

I Hestehoven barnehage arbeides det med større og mindre prosjekter som er initiert av barna. Når læring og medvirkning kobles sammen, får det ifølge Østrem (2012) konsekvenser både for synet på læring og for synet på medvirkning, ved at barns nysgjerrighet, uttrykksformer og perspektiv får betydning for hva barn skal lære, og for hvilke læringsprosesser barnehagen skal legge til rette for. Silje er i likhet med Marit opptatt av at fellesskapet i barnehagen må bestå av noe mer enn bare en jeg-du-relasjon. Hun framhever særlig de voksnes engasjement ved at de ser og følger opp det barna er opptatt av, ved at de inspirerer og engasjerer og bringer prosesser videre:

«Voksne som kan motivere og inspirere og engasjere og kan vise dem nye fjelltopper – dra dem videre, og ta dem med på nye eventyr. Så det handler også om læringsbegrepet - å dra ting videre – være i en prosess sammen med barna. Du skal jo tilby noe: Du skal jo ha en utvikling, det skal jo være en læring og en danning som skjer, og det er jo et viktig aspekt også. Vi kan se og anerkjenne og møte ... og ha det fint der og da - men det må være en utvikling også. Ja – for hvis vi ikke drar prosessene, eller drar undersøkelsene, eller drar barna med videre, så blir det jo en stagnasjon, og så fylles ikke dagene med noe meningsfullt. Eller - det kan selvfølgelig være meningsfullt å bli sett og hørt, men det må være noe mer. Det er ikke nok å sitte og undre seg»

Anne har erfart at barn som er nye i barnehagen ofte ikke er vant til at deres perspektiver og ytringer blir inkludert i det pedagogiske arbeidet, ved at det de er opptatt av får konsekvenser for hvilke prosjekter og temaer det arbeides med.

Anne forteller videre om et konkret prosjektarbeid som barnehagen hadde for mange år siden, og som fikk henne til å reflektere over hvordan en slik arbeidsform der voksne og barn er engasjert sammen om noe felles, kan få fram nye perspektiver. Andre stemmer kan komme til uttrykk. I dette prosjektarbeidet hadde den voksne en aktiv rolle ved at hun tilførte nye perspektiver og ny inspirasjon. Barnehagen erfarte at barn som til vanlig ikke hadde en framtrædende plass i barnegruppa, kom fram på en ny og mer engasjert måte. De hadde mange

kreative ideer for hvordan prosjektet kunne videreføres, og de fikk en annen rolle og status i gruppa:

«Ja, for det er jo det vi har opplevd. At «det tredje» kan fungere, da, som en måte for å få arbeidet med relasjonene i barnegruppa. Det gjør at det skjer andre historier. For at «det tredje» blir noe vi samles om, og det var en tilføring av noe som gjorde at andre barn enn de vanlige kom fram på en annen måte For vi har jo et ønske om at alle barna skal kunne delta i fellesskapet og kjenne at de har en betydning for det som skjer i gruppa. Og det er krevende. Og det skal veldig mye jobbing til fra oss voksne for at alle barna skal føle trygghet og ha en mulighet til å være med på lik linje. Og at hvert barn skal bli sett og respektert av hverandre. Barna seg imellom. For det er ikke så mye annerledes i den barnegruppa enn ute i den store verden ... Jeg er litt opptatt av det»

Jeg tolker Annes historie slik at når voksne leder og engasjerer seg sammen med barna rundt et felles saksforhold eller prosjekt, kan det gi rom for andre stemmer enn de som til vanlig er mest dominerende. Annes refleksjoner har ut fra min tolkning godt samsvar med Østrem's forståelse av at dersom barn skal kunne medvirke, må de ha noe å medvirke til. Barna skal ikke være overlatt til seg selv når de skal finne en mening i tilværelsen, fortolke egne erfaringer og forstå de kontekstene de inngår i. Anne er i likhet med Silje opptatt av den voksnes engasjement i forhold til å tilføre noe nytt og bringe prosesser videre. Saksforholdet i den treleddete relasjonen kan ifølge Østrem skape forbindelsen mellom barns rett til medvirkning og samfunnets plikt til å komme barn i møte med et faglig innhold i barnehagen.

5 Avsluttende refleksjoner

I løpet av arbeidet med masteroppgaven har fått anledning til å fordype meg i anerkjennelsesbegrepet. Det har vært interessant og ført til mange ulike refleksjoner. Selv om jeg nå skriver siste kapittel av oppgaven min, føler jeg at jeg på langt nær er ferdig med å filosofere over hva det er å være anerkjennende, og hvilken betydning det har for voksnes holdninger og væremåter i barnehagesammenheng.

Ønsket mitt for denne oppgaven er at den kan bidra til økt fokus på, og refleksjon om anerkjennelsens betydning og mulighet i barnehagen. En stadig bevissthet om anerkjennelsens nødvendighet i den daglige samhandlinga mellom barn og voksne er nødvendig. Samtidig vil de institusjonelle betingelsene for anerkjennelse være en viktig dimensjon. Det handler om reelle muligheter for likeverdig medvirkning.

Ifølge undersøkelsen «*Barns trivsel og medvirkning i barnehagen*» (Bratterud, Sandseter og Seland, 2012) henger barns trivsel sammen med at de opplever de voksne ser dem, anerkjenner dem og er oppmerksomme på deres meninger. En overvekt av barna opplever seg ifølge denne undersøkelsen sett av de de voksne, men en del barn opplever at voksne er vanskelig tilgjengelige og at de gjør lite konkret i samspill med barna. Litt over halvparten av barna opplever likevel at de voksne ofte eller noen ganger har dårlig tid, og at det er vanskelig å få tak i dem når de trenger det. Bratterud, Sandseter og Seland (2012) mener dette er et høyt tall, i forhold til at barnehagene har som hovedformål å være sammen med og tilgjengelige for barna.

Verken på individnivå eller på institusjonsnivå er anerkjennelse en selvfølge, og mye handler, slik jeg ser det om de voksnes evne og vilje til å reflektere både i forhold til sitt bidrag i relasjonen til det enkelte barn, og i forhold til institusjonelle og kulturelle verdier som kan vanskeliggjøre anerkjennelse av alle barn. Uansett om man konsentrerer seg om anerkjennelse i det intersubjektive møtet mellom barn og voksen, eller om anerkjennelse knyttes til verdsetting i en større institusjonell, kulturell og samfunnsmessig kontekst, kreves det etter min forståelse stor kompetanse og bevissthet fra de voksnes side. Selverkjennelse og anerkjennelse er gjensidig avhengige av hverandre. Felles refleksjoner over verdiformuleringene i rammeplanen, slik som Hestehoven barnehage gjør, kan slik jeg ser det være en god døråpner for å få tilgang til egne holdninger og perspektiver. Slike refleksjoner i personalgruppa der en møter andres perspektiver kan ifølge Schibbye være den motstanden

som skal til for å få økt selvbevissthet. Anne beskriver dette ved at hun i møte med andre barnehagekulturer blir mer bevisst på seg selv og sin egen praksis. For min egen del var møtet med ulike barnehagekulturer avgjørende for valg av tema for oppgaven min. Slik jeg tolker Schibbye, blir det ut fra denne sammenhengen vesentlig at vi i barnehagen er oppmerksom på de forskjellige oppfatninger og opplevelser barna kan ha, at vi anerkjenner at det finnes andre og likeverdige opplevelsesverdener, og synliggjør dem både for barnet selv og for andre. I konfrontasjonen mellom det som er forskjellig fra hva vi tenker, mener jeg det ligger et stort utviklingspotensial både for barn og voksne. Østrem (2012) framhever at en erkjennelse av at vi er forskjellige, og aldri fullt ut kan forstå den andre, er et ufravikelig premiss for å kunne skape et demokratisk fellesskap. Det er derfor etter mitt syn svært viktig at vi i barnehagen kan møte denne forskjelligheten, løfte den fram og anerkjenne den, slik som barnehagelærerne i min undersøkelse også uttrykker det.

Kilder

- Aubert, Anne-Marie & Bakke, Inger Marie (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, Berit & Waastad, Jan Erik (1992). Erkjennelse og anerkjennelse – en introduksjon. I Bae, Berit & Waastad, Jan Erik (Red.). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. (s. 9-28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, Berit (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I Bae, Berit & Waastad, Jan Erik (Red.). *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. (s. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, Berit (1996). *det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, Berit (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I *temahefte om barns medvirkning*. (s. 6 – 27) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, Berit (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo
- Bae, Berit (2012). Barnehagebarns medvirkning. I Bae, Berit (red.). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. (s. 13 – 31). Oslo: Fagbokforlaget.
- Bae, Berit (2014). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 29.06.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bratterud, Åse, Sandseter, Ellen Beate og Seland, Monica (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen - Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. (Rapport 21/2012) Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.pdf
- Dalen, Monica (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, May Britt (2014). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- De nasjonale forskningsetiske komitéer (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Eide, Brit Johanne og Winger, Nina (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I *temahefte om barns medvirkning*. (s. 28 – 50). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Gamst, Kari T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guðmundsdóttir, Sigrún (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, Torill & Karlsdóttir, Ragnheiður (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 15-31). Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Hellesnes, Jon (1975). *Sosialisering og teknokrati. En sosialfilosofisk studie med særlig vekt på pedagogikkens problem*. Oslo: Gyldendal
- Honneth, Axel (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kermit, Patrick (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap. En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I Skoglund, Ruth Ingrid & Åmot, Ingvild (red.). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 41 – 60). Oslo: Universitetsforlaget
- Kjørholt, Anne Trine og Winger, Nina (2013). Barndom og rettigheter under lupen. Individualisering, verdighet og menneskeverd. I Greve, Anne, Mørreaunet, Sissel & Winger, Nina (red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s. 75 – 90). Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Lov om barnehager med endring 2010. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Lenz Taguchi, Hillevi (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, Torill (2011). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I Moen, Torill og Karlsdóttir, Ragnheiður (red.). (2011). Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning. (s. 87 – 101). Trondheim: Tapir Akademisk forlag
- Møller, Lis (2012). *Anerkjennelse i praksis. Om utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Nilssen, Vivi (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Univeritetsforlaget
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum
- Odegard, Nina (2015) Karen Barad. I Barnehagefolk 3/2015. *Tenkere i tiden*. (s.18 – 23). Oslo: Habitus as og Pedagogisk Forum
- Otterstad, Ann Merete (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om relasjon i barnehagen. I Greve, Anne, Mørreaunet, Sissel & Winger, Nina (red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s. 117 – 130). Bergen: Fagbokforlaget
- Palludan, Charlotte (2013). Anerkendelse: et analytisk begreb med et kritisk ærinde. I Greve, Anne, Mørreaunet, Sissel & Winger, Nina (red.). (2013). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s.49 -59). Bergen: Fagbokforlaget
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gör en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Pedersen, Jarle (2008). *Kamper for anerkjennelse - unge flyktninger i møte med norske lokalsamfunn*. (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hentet fra <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:124558/FULLTEXT01.pdf>
- Pettersvold, Mari (2015a). Axel Honneth. I Barnehagefolk 3/2015. *Tenkere i tiden*. (s. 95 – 99). Oslo: Habitus as og Pedagogisk Forum
- Pettersvold, Mari (2015b). Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring. (Doktorgradsavhandling), Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer
- Røkenes, Odd. Harald & Hanssen, Per-Halvard. (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Schibbye, Anne-Lise L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, Anne-Lise L. (2013). *Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner*. I Greve, Anne, Mørreaunet, Sissel & Winger, Nina (red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s. 37-47). Bergen: Fagbokforlaget
- Skoglund, Ruth Ingrid & Åmot, Ingvild (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner*. I Skoglund, Ruth Ingrid & Åmot, Ingvild (red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 17 – 40) Oslo: Universitetsforlaget
- Statistisk sentralbyrå (2016). Barnehager, 2015, endelige tall. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2016-04-20?fane=tabell&sort=nummer&tabell=262638>
- Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Unneland, Anne Karin Rudjord (2012). Så flink du er! Om anerkjennelse og vurdering. I Skoglund, Ruth Ingrid & Åmot, Ingvild (red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 108 – 133) Oslo: Universitetsforlaget
- Østrem, Solveig (2007). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic Studies in Educations* nr. 3/2007 (s. 277 – 290). Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/33192680/barnehagen_som_leringsarena_-_realisering_av_tanken_om_akerkjennelse.pdf
- Østrem, Solveig (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Aaserud, Geir (2015). Hannah Arendt. I Barnehagefolk 3/2015. *Tenkere i tiden*. (s. 89 – 92). Oslo: Habitus as og Pedagogisk Forum

Vedlegg

Vedlegg 1	Samtykkeskjema	s. 68
Vedlegg 2	Intervjuguide gruppeintervju	s. 71
Vedlegg 3	Intervjuguide intervju med Marit i Hestehoven barnehage	s. 73
Vedlegg 4	Intervjuguide med Anne i Hvitveisen barnehage	s. 74

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt ***RELASJONSKOMPETANSE I BARNEHAGEN***

Bakgrunn og formål

Dette er en masteroppgave basert på en kvalitativ intervjustudie av barnehagelærere. Denne oppgaven har hovedtilknytning til NTNU, men med oppnevnt veileder fra HiNT. Dette er en studentoppgave.

Formålet med denne studien er å få bedre forståelse for hva som kan ligge i begrepet relasjonskompetanse i barnehagesammenheng ut fra hva som beskrives i teori, og ut fra hvordan barnehagelærere tenker om relasjonskompetanse - hvilke begreper og forståelsesrammer blir brukt i barnehagen? Studien vil ha fokus på voksen – barn-relasjonen.

Jeg har arbeidet som spesialpedagog i barnehage de siste fire årene. Gjennom dette arbeidet har jeg fått mulighet til å være en del av flere ulike barnehager og på den måten fått et innblikk i hvordan det arbeides i de ulike barnehagene.

Selv om mye er likt, har jeg observert til dels store forskjeller i forhold til hvor sterkt engasjementet er i forhold til temaer som omhandler relasjoner mellom barn og voksen - det som kanskje kan betegnes som relasjonskompetanse. Mine egne observasjoner og refleksjoner i forhold til den relasjonelle kvaliteten mellom barn og voksen i barnehagene har gjort meg mer nysgjerrig i forhold til å vite mer om hva som kan forstås som relasjonskompetanse – hva er det, og hvilke teoretiske innfallsvinkler kan bidra til økt forståelse for innholdet i begrepet relasjonskompetanse. Jeg ønsker også å få mer kunnskap om hvordan det tenkes i barnehagen i forhold til relasjonskompetanse – hvilke språklige termer brukes og hvordan tenkes det rundt disse begrepene?

Gjennom intervju av barnehagelærere vil jeg i analysen av datamaterialet mitt forsøke å finne ut hvordan det kan tenkes om relasjonen mellom barn og voksen i barnehagen, og sammenholde funnene med relevant teori og min egen forforståelse.

Intervjupersonene vil bli rekruttert fra barnehager i Nord-Trøndelag.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse vil innebære å bli intervjuet av meg. Temaet for intervjuet er voksen-barn-relasjonen i barnehagen. Intervjuet vil vare ca. 1 time. I forkant av intervjuet ønsker jeg at du som deltaker - hvis mulig- kan tenke gjennom/skrive ned en fortelling fra egen praksis i barnehagen, der du forteller om et møte med et eller flere barn og de refleksjoner du gjorde deg i forbindelse med dette møtet.

Samtalen vil bli tatt opp på lydfil på min private pc.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene som samles inn ved intervjuet. Lydfilene vil bli overført fra min private pc til ekstern harddisk i etterkant av intervjuet. Datamaskin og ekstern harddisk er sikret med brukernavn og passord som bare jeg har tilgang til. Lydfilene fra intervjuene vil bli overført til bærbar harddisk som oppbevares innelåst. Etter overføring slettes opptakene umiddelbart fra pc.

Intervjudeltakerne vil få fiktive navn for å ivareta anonymiteten. Dersom du ønsker det, kan du gjerne få høre gjennom opptaket som ble gjort av intervjuet med deg og eventuelt komme med rettelser og tilføyinger. Jeg ønsker å forsikre meg om at de som deltar i intervjuene kan gjenkjenne seg i materialet ved å sjekke min tolkning med hver deltaker.

Prosjektet skal etter planen være ferdig 2. mai 2015. Etter innlevering vil alle lydfiler fra intervjuene slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder;

Aud Inger Sandøy tlf. 97 57 45 04

eller veileder / daglig ansvarlig;

Arve Thorshaug på mob.nr. 99 70 47 98.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide til gruppeintervju

- Barnehagens samfunnsmandat
 - Hva skal barnehagen være? Oppgaver og oppdrag
 - Fagområdene og det relasjonelle – motsetninger eller noe som utfyller hverandre?

- Hva er en god barnehagelærer?
 - Hva har hatt betydning for hvordan dere tenker barn og barnehage?

- Barnet som subjekt
 - Hva betyr det?
 - Konsekvenser for praksis?

- Det ubevisste som relasjonelt
 - Egne opplevelser og verdier som «følger med» i måten vi er på – utslag?

- Det enkelte barn og barnegruppa
 - Avveininger / konflikter mellom hensyn?

- Danning og demokrati
 - Hva forstår dere med begrepene?
 - Hvordan arbeides det i barnehagen?

- Anerkjennelse
 - Hva forstår dere med begrepet?
 - Hva er det vi anerkjenner og hvordan anerkjenner vi?
 - Er det like enkelt å anerkjenne alle – hvorfor / hvorfor ikke?

- Familiens ressurser og sosiokulturelle bakgrunn – konsekvenser for hvordan de blir møtt? (jfr. barnehagen som sosial utjevner)

- Krenkelse
 - Hva innebærer det å krenke noen?
 - Har dere erfaringer med det?

- Noen tanker til slutt?

Intervjuguide til intervju med «Marit», styrer i «Hestehoven barnehage»

- Har du gjort deg noen refleksjoner eller erfaringer siden forrige intervju som du kan tenke deg å fortelle om?
- Praksishistorie i forhold til voksen-barn-relasjonen?
- Du har 30 års erfaring fra barnehage. Kan du si noe om hvordan barnehagen har endret seg – spesielt i forhold til synet på barn – voksen – relasjonen.
- Hva tenker du «den gode samtalen» innebærer?
- I følge årsplanen så er det et spesielt fokus på formålsparagrafens første setning: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning» Kan du si noe om hva danning innebærer for deg?
 - Danning og tilpasning – hva tenker du kan være forskjeller / likheter.
- Barn som medskapere i hverdagen (fra årsplan)– hva innebærer det i praksis?
- Det tredje som felles utgangspunkt – erfaringer, tanker
- Forskjellighet
 - Hva betyr likeverd for deg? (Jfr formålsparagrafen) I forhold til barn-voksen relasjonen? Forskjell mellom likeverd og at vi er like?
- I hvilke situasjoner eller settinger tror du det kan være lett å krenke barn?
- Anerkjennelsesbegrepet – betydning
- Programmer og kartleggingsverktøy – DUÅ for eksempel hva tenker du om det?
- Noe du vil si til slutt?

Intervjuguide til intervju med «Anne», styrer i «Hvitveisen barnehage»

- Har du gjort deg noen refleksjoner eller erfaringer siden forrige intervju som du kan tenke deg å fortelle om?
- Praksishistorie i forhold til voksen-barn-relasjonen?
- Det som er forskjellig (jfr. Det vi snakket om forrige gang)
 - Tanker rundt det å løfte fram ulikheter /forskjellighet
 - Mer bevisst deg selv og egne holdninger og verdier? – jfr. Forrige intervju
- Det tredje – erfaringer i forhold til et felles tema eller fokus som kan gjøre barn-voksen- relasjonen mer likeverdig?
- Det å møte motstand – blir man mer robuste? Jfr. Forrige intervju
- Den gode samtalen – hva innebærer det?
- Kartleggingsverktøy / programpakker til barnehagen
 - Tanker rundt bruk av programmer og kartlegging
 - Bruk i Hestehoven?
- Noe du har lyst å si til slutt?