

MASTEROPPGAVE
Barnehagepedagogikk MBP-MASM
Juni 2020

Erfaringer med «De Utrolige Årene» utviklet av Carolyn Webster-Stratton.

En kvalitativ undersøkelse, med fenomenologisk inngang, av barnehagelæreres og styreres forståelse av ros, anerkjennelse og medvirkning i tilknytning til programmet «De Utrolige Årene» og et kritisk inspirert blikk på i hvilken grad «De Utrolige Årene» kan være med på å støtte opp om samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnet i Rammeplan for barnehagen (2017).

Gøril E. A. Gundersen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord:

Det har vært utfordrende å skrive denne oppgaven som deltidsstudent med 80% stilling som pedagogisk leder ved siden av studiene. Men det har vært interessant og lærerikt, og har gjort at jeg kunne tenke meg å jobbe videre med anerkjennelsesteorier.

Jeg vil rette en spesiell takk til min veileder professor Anne Greve som har heiet på meg og pusket meg frem. Takk for at du har brukt så mye tid på meg, da jeg jobbet lenge med den første oppgaven som jeg måtte skrinlegge og da jeg startet på en ny. Takk for at du alltid har hatt tro på at jeg kan klare dette. Takk for grundige og verdifulle tilbakemeldinger og veiledninger. Takk og takk og atter takk.

Takk til Nina Winger som leste 80% for meg på denne oppgaven. Takk for gode og grundige tilbakemeldinger.

Takk til Ann Merethe Otterstad for verdifulle tilbakemeldinger tidlig i prosessen.

Takk til medstudenter for verdifulle tilbakemeldinger.

Takk til dere barnehagelærere og styrere som brukte av deres tid og stilte opp, slik at jeg kunne besøke barnehagen deres og intervjuere dere. Dere har gjort at jeg har lært så mye.

Takk til familie, venner og kolleger. Jeg får mer tid til dere. Hurra! Jeg slipper nå å si: «Kan ikke. Jeg må jobbe med oppgaven.»

En spesiell takk til mannen min for oppmuntring, støtte, mat og tålmodighet. Jeg elsker deg og gleder meg til å bruke masse tid sammen med deg nå.

En spesiell takk til mamma og pappa. Dere er der alltid for meg. Jeg gleder meg til å bruke mer tid sammen med dere.

Sammendrag.

Studien undersøker, ved bruk av intervju som metode, fire barnehagelæreres og to styreres tanker om ros, anerkjennelse og medvirkning i tilknytning til skole-og barnehageprogrammet «De Utrolige Årene» som beskrevet i boken «Utrolige lærere» av utvikler Carolyn Webster-Stratton.

Med utgangspunkt i barnehagelæreres og styreres utsagn undersøkes i hvilken grad programmet beskrevet i boken «Utrolige lærere» støtter opp om samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget beskrevet i «Lov om barnehager» (2005) og «Rammeplan for barnehagen» (2017) i tilknytning til ros, anerkjennelse og medvirkning.

Ordet «praise» i «Incredible teachers» er i den norske versjonen «Utrolige lærere» oversatt med to begreper: «Ros» (praise) og «anerkjennelse» (recognition). Studien undersøker begrepet «anerkjennelse» som noe annet enn «ros», ut fra barnehagelæreres og styreres utsagn, anerkjennelsesteorier og «Rammeplan for barnehagen» (2017).

Studiens funn er at barnehagelærere og styrere forstår begrepet «anerkjennelse» som noe annet enn «ros», og at deres anerkjennelsesteorier kommer fra professor Berit Bae, professor Anne Lise Løvlie-Schibbye og Rammeplan for barnehagen (2017). Begrepet «ros» er ikke brukt i Rammeplan for barnehagen (2017), men det står at «anerkjennelse» er en verdi som skal gjenspeiles i barnehagen. Medvirkning er ikke en verdi i «Utrolige lærere», men er en sterkt fremhevet verdi i «Lov om barnehager» (2005) og «Rammeplan for barnehagen» (2017).

Studiens funn er også det at anerkjennelsesteoriene som kommer til uttrykk hos barnehagelærere og styrere, anerkjennelsesteorier fra Bae, Schibbye og Rammeplan for barnehagen (2017), er i motsetning til beskrivelser i «Utrolige lærere». Studiens funn er også at programmet beskrevet i «Utrolige lærere» i liten grad støtter opp om samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget beskrevet i «Lov om barnehager» (2005) og «Rammeplan for barnehagen» (2017) i tilknytning til ros, anerkjennelse og medvirkning.

Summary

This study examines, using interviews, four kindergardenteachers and two kindergardenleaders thoughts on praise, recognition and participation in relation to the training programme «Incredible Years» as described in the book «Incredible Teachers» by Carolyn Webster-Stratton.

With kindergardenteachers and -leaders statements as a starting point it examines in what standard the programme described in the book «Incredible teachers» meets the purpose and values described in «Lov om barnehager» (2005) and «Rammeplan for barnehagen» (2017) related to praise, recognition and participation.

The word «praise» in «Incredible teachers» are in the Norwegian version «Utrolige lærere» translated with two words: «Ros» (praise) and «anerkjennelse» (recognition). The study examines the word «anerkjennelse» / «recognition» as something divergent from praise, using kindergardenteachers and -leaders statements, using recognition-theories and Rammeplan for barnehagen (2017).

The study finds that the kindergardenteachers and -leaders understands the word «anerkjennelse» / «recognition» as something divergent from praise, and that their theories on recognition comes from professor Berit Bae, professor Anne Lise Løvlie-Schibbye and Rammeplan for barnehagen (2017). The word «ros» / «praise» is not used in Rammeplan for barnehagen (2017), but recognition is a value of high purpose. The word «participation», in Norwegian: Medvirking, is not a value in «Utrolige lærere», but is a value of high purpose in Lov om barnehager (2005) and Rammeplan for barnehagen (2017).

The study also finds that the theories on recognition and participation that kindergardenteachers and -leaders states, that comes from Bae, Schibbye and Rammeplan for barnehagen (2017) are in contradistinction to «Utrolige lærere» / «Incredible teachers». The study also finds that the programme described in the book «Incredible teachers» has a low atandard in meeting the purpose and values described in «Lov om barnehager» (2005) and «Rammeplan for barnehagen» (2017) related to praise, recognition and participation.

Innhold:

| | |
|---|--------------|
| Forord..... | s. 2 |
| Sammendrag..... | s. 3 |
| Summary..... | s. 4 |
| | |
| 1 Innledning..... | s.8 |
| 1.1 Presentasjon av tema og problemstilling..... | s.8 |
| 1.2 Tidligere forskning..... | s.13 |
| 1.2.1 Forskning som støtter opp om DUÅ..... | s. 14 |
| 1.2.2 Forskning som kritiserer DUÅ..... | s. 17 |
| 1.3 En fenomenologisk inngang med intervju som metode inspirert av en kritisk tilnærming..... | s. 20 |
| 1.4 Oppgavens videre struktur..... | s. 23 |
| | |
| 2. Om De «Utrolige Årene»..... | s. 24 |
| 2.1 Utrolige lærere (2018) siktemål og prinsipper..... | s. 25 |
| 2.2.De Utrolige Årenes læringspyramide..... | s. 26 |
| 2.2.1.Nivå 1..... | s.26 |
| 2.2.1.1 Å lytte til barna..... | s. 26 |
| 2.2.1.2 Lek. Barnestyrt lek..... | s. 26 |
| 2.2.1.3 Empati. Vis at du bryr deg. Snakk med barna..... | s.26 |
| 2.2.1.4 Problemløsning..... | s. 28 |
| 2.2.1.5 Oppmerksomhet og involvering..... | s. 28 |
| 2.2.2 Nivå 2..... | s. 29 |
| 2.2.2.1 Coaching..... | s. 29 |
| 2.2.2.2.Oppmuntring og ros..... | s. 30 |
| 2.2.2.3 Belønningssystemer og feiringer..... | s. 34 |
| 2.2.2 Nivå 3..... | s. 34 |
| 2.2.3 Nivå 4..... | s. 35 |
| 2.2.4 Nivå 5-6..... | s. 35 |
| | |
| 3. Teoretiske innganger..... | s. 36 |
| 3.1 Anerkjennelse som likeverd og væremåter..... | s. 37 |
| 3.2 Forskjell på ros og anerkjennelse..... | s. 39 |
| 3.3 Anerkjennelse som holdning | s. 41 |
| 3.4 Anerkjennelse som kjærlighet, rett og solidaritet..... | s. 42 |
| 3.5 Anerkjennelse som rettferdighet..... | s. 44 |

| | |
|---|--------------|
| 3.6 Anerkjennelse som deltakelse og inkludering i likeverdig fellesskap..... | s. 46 |
| 4. Barnehagens samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag..... | s. 48 |
| 4.1 Omsorg, nestekjærlighet, tillit, respekt, egenverdi, likestilling og likeverd..... | S. 48 |
| 4.2 Solidaritet, danning, åndsfrihet, demokrati og medvirkning..... | S. 52 |
| 5. Metode..... | S. 55 |
| 5.1 Gjennomføring og etiske overveielser..... | s. 55 |
| 5.1.1 Utvalg..... | s. 55 |
| 5.1.2 Melding av prosjektet og informert samtykke..... | s. 55 |
| 5.1.3 Prøveintervju..... | s. 55 |
| 5.1.4 Utforming av spørsmål i intervjuguidene..... | s. 55 |
| 5.1.5 Forberedelser og forhåndsbriefing..... | s. 57 |
| 5.1.6 Underveis i intervjuene..... | s. 58 |
| 5.1.7 Debriefing..... | s. 59 |
| 5.1.8 Transkribering..... | s. 59 |
| 5.1.9 Analysemetode..... | s. 60 |
| 6. Presentasjon, analyser og drøfting av funn..... | s. 62 |
| 6.1 Ros og anerkjennelse..... | s. 65 |
| <u>6.1.1 Ros er positive tilbakemeldinger du får for det du gjør.....</u> | <u>s. 65</u> |
| 6.1.1.1 Sammendrag av funn..... | s. 66 |
| 6.1.1.2 Drøfting av funn..... | s. 66 |
| 6.1.1.3 Oppsummering..... | s. 68 |
| <u>6.1.2 Anerkjennelse er å anerkjenne den du er, i dine meninger og følelser.....</u> | <u>s. 68</u> |
| 6.1.2.1 Sammendrag av funn..... | s. 69 |
| 6.1.2.2 Drøfting av funn..... | s. 69 |
| 6.1.3.3 Oppsummering..... | s. 71 |
| <u>6.1.3 Anerkjennelse er en holdning, ros er et verktøy som brukes bevisst.....</u> | <u>s. 72</u> |
| 6.1.3.1 Drøfting av funn..... | s. 72 |
| 6.1.3.2 Oppsummering..... | s. 73 |
| <u>6.1.4 Anerkjennelse som å bli sett, forstått og bekreftet og bli lært nedroingsteknikk for egenhåndtering av følelser.....</u> | <u>s. 74</u> |
| 6.1.4.1 Sammendrag av funn..... | s. 75 |
| 6.1.4.2 Drøfting av funn..... | s. 76 |
| 6.1.4.3 Oppsummering..... | s. 79 |
| <u>6.1.5 Tanker omkring at «Utrolige lærere» (2018) ikke skiller tydelig mellom ros og anerkjennelse.....</u> | <u>s. 79</u> |

| | | |
|--------------|--|---------------|
| 6.1.5.1 | Sammendrag av funn..... | s. 82 |
| 6.1.5.2 | Drøfting av funn..... | s. 83 |
| 6.1.5.3 | Oppsummering..... | s. 86 |
| <u>6.1.6</u> | <u>Ros som strategisk metode.....</u> | <u>s. 87</u> |
| 6.1.6.1 | Sammendrag av funn..... | s. 88 |
| 6.1.6.2 | Drøfting av funn..... | s. 88 |
| 6.1.6.3 | Oppsummering..... | s. 91 |
| <u>6.1.7</u> | <u>Naboros som strategisk metode.....</u> | <u>s. 92</u> |
| 6.1.7.1 | Sammendrag av funn..... | s. 93 |
| 6.1.7.2 | Drøfting av funn..... | s. 94 |
| 6.1.7.3 | Oppsummering..... | s. 95 |
| 6.2 | Medvirkning..... | s. 95 |
| <u>6.2.1</u> | <u>Medvirkning er knyttet til anerkjennelse.....</u> | <u>s. 95</u> |
| 6.2.1.1 | Sammendrag av funn..... | s. 97 |
| 6.2.1.2 | Drøfting av funn..... | s. 98 |
| 6.2.1.3 | Oppsummering..... | s. 101 |
| <u>6.2.2</u> | <u>Medvirkning som strategisk metode.....</u> | <u>s. 101</u> |
| 6.2.2.1 | Sammendrag av funn..... | s. 102 |
| 6.2.2.2 | Drøfting av funn..... | s. 102 |
| 6.2.2.3 | Oppsummering..... | s. 103 |
| <u>6.2.3</u> | <u>Barnehagelærere og styrere gir uttrykk for at de ikke ser noen motsetninger, begrensninger eller problem å jobbe med DUÅ og barns rett til medvirkning.....</u> | <u>s. 103</u> |
| 6.2.3.1 | Sammendrag av funn..... | s. 104 |
| 6.2.3.2 | Drøfting av funn..... | s. 105 |
| 6.2.3.3 | Oppsummering..... | s. 105 |
| 7. | Avslutning..... | s. 106 |
| | Litteraturliste..... | s. 108 |
| | Vedlegg 1 Intervjuguide barnehagelærere..... | s. 114 |
| | Vedlegg 2 Intervjuguide styrere..... | s. 115 |
| | Vedlegg 3 Forespørsel om deltakelse..... | s. 116 |

1. Innledning.

1.1 Presentasjon av tema og problemstilling.

I norske barnehagers sosialpedagogiske tradisjon er anerkjennelse, medvirkning og demokratisk deltakelse sentrale verdier, som inngår i barnehagens formålsparagraf i Lov om barnehager (2005) og Rammeplan for barnehagen (2017). Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, på engelsk: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2001; 2006; 2012; 2017) rapporter beskriver to hovedtradisjoner i forskjellige lands barnehager. Den ene er skoleforberedende retning og den andre sosialpedagogisk. OECDs fire rapporter om Early Childhood Education and Care (ECEC), Starting Strong I (2001), Starting Strong II (2006), Starting Strong III (2012) og Starting strong V (2017) beskriver utfordringer og muligheter ved de forskjellige medlemslands tilbud i barnehagene. Rapportene beskriver de nordiske lands barnehagetilbud som egenartete ved at de bygger på et helhetlig syn på lek, omsorg og læring, og plasserer de i den sosialpedagogiske retningen (OECD, 2001; 2006; 2012; 2017). I den sosialpedagogiske retningen er det barnets deltakelse, lek og læringsprosessene som blir vektlagt. Læringsmålene er brede og læringsutbytte for enkeltbarnet i bestemte fagområder er ikke vektlagt. I den skoleforberedende retningen er vektleggingen å gjøre barnet mest mulig klar for skolen og det settes opp bestemte læringsmål for enkeltbarn i gitte fagområder (OECD, 2001; 2006; 2012; 2017). Starting strong V (2017) omhandler overgang mellom barnehager og skoler i ulike land. Det nordiske brede og helhetlige perspektivet på barnet beskrives, samt den norske tanken om at skolen skal være klar for å ta i mot barna i større grad enn at barna skal være skoleklare. Starting strong IV (2015) beskriver ulike målinger for kvalitet i ulike lands barnehager og evalueringsmetoder for barns utvikling. Norge fremhever at det er kontekstavhengig hvilke evalueringsmetoder som brukes og at interaksjoner i hverdagen er nøkkelfaktor i å støtte barna i deres utvikling og læring. Det fremheves at observasjon, praksisfortellinger, pedagogisk dokumentasjon og evaluering foregår i kontinuerlige prosesser.

Anne Greve, Turid T. Jansen og Morten Solheim (2017, s. 16-22) skriver at den nordiske barnehagetradisjonens tenkning og arbeidsmåter som inkluderer ideen om det kompetente barn, barndommens egenverdi og en helhetlig pedagogikk med lek, omsorg og læring, kan spores tilbake til Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi og Friedrich Fröbel. Ifølge Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 17) ville filosofen Rousseau verne om barndommen, dens leker og gleder. Greve, Jansen og Solheim (2017, s. 18) skriver at synet på barnets rett til egen barndom og barndommens egenverdi kan spores tilbake til Rousseau. Rousseaus tanker innebar også at barns læring skjer gjennom alle sanser og erfaringer, samt viktigheten av at barnets nysgjerrighet, deres følelsesliv og

deres iboende evner er i sentrum for barnets utviklingsprosess, skriver Greve, Jansen & Solheim (2017, s.17-18). Rousseau mente også, ifølge Greve, Jansen & Solheim (2017, s.18), at alle former for irettesettelser, disiplinering og tvang ville ødelegge for barnets utvikling. Filosofen Pestalozzi vektla omsorg og hjemmet som forbilde som idealet for utdanning, og at barns opplevelser og erkjennelse skulle danne grunnlaget for læring, ifølge Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 19).

Filosofen og pedagogen Friedrich Fröbel anses, ifølge Greve, Jansen og Solheim (2017, s. 19) som barnehagens og barnehagelærerutdanningens grunnlegger. Fröbel mente, slik jeg forstår ham, at barndommen var særlig viktig der leken er det viktigste (Fröbel,1826, 1838, 1839). Dette er i tråd med slik Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 19) og Viggo Tønsberg (1980) forstår ham. Gjennom Fröbel har lekens betydning hatt inngripende innflytelse på den Nordiske barnehagepedagogikken, ifølge Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 22). Tønsberg (1980, s. 30) skriver at å overse Fröbel i en historisk-kritisk forskning av førskolepedagogikken vil være å ta vekk noe av grunnlaget for all senere praksis på dette området, inkludert vår tids praksis. Fröbel (1839) skriver at han mener at en av de største manglene ved den tidlige barneoppdragelse er at barnas skapertrang og virkelyst ikke blir tilfredsstilt og at han derfor i den senere tid har jobbet for å opprette et institutt hvor foreldre, familier, oppdragere og barnepedagoger kan samles under motto: «Kom, la oss leve for våre barn!», og der det fundamentale skal være *leken*. Fröbel (1839) skriver også tanker om at dette krever utdanning av barnepleiere og barnepedagoger. Fröbel (1839) mente, slik jeg forstår ham, at gjennom å opprette institusjoner (barnehager) med utdannede pedagoger ville leken få gode kår, bedre kår enn i hjemmene, da krav fra samfunn og arbeid ville gjøre at foreldre hadde for lite tid til å leke med sine barn. Fröbel grunnla sin barnehage i omkring 1840 for å bygge en småbarnspedagogikk i samarbeid med familiene, der han begynte å utdanne de første barnehagelærerne (jf Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 19). Fröbel mente, slik Greve, Jansen og Solheim (2017, s. 20) forstår ham, at lek i seg selv var en undervisning for barnet, mens den egentlige undervisning hører skolen til. På bakgrunn av disse ideene var Fröbel også opptatt av at anstaltene for små barn skulle kalles barnehager og ikke skoler, skriver Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 21). Fröbel (1826, 1838, 1839) var opptatt av et felles utgangspunkt mellom lærer og barn i relasjon til kunnskap, med erfaringer og opplevelser om ulike emner som utgangspunkt for spontan utløsning av barns interesser og frie skaperkraft, og et samspill med vekselvirkning mellom barnehagelærer og barn som veivisere. Dette er i tråd med slik Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 20) forstår ham. Slik jeg forstår ham, var Fröbel (1826, 1838, 1839) også opptatt av anerkjennelse; kjærlighet til barn, barns indre tanker og følelser, omsorg, tillit og at barn skal føle seg verdsatt og ikke miskjent. Fröbel (1826) bruker selv begreper om at barn skal føle seg verdsatt, at de ikke skal føle seg motarbeidet og miskjent, samt gir eksempler på uttalelser som virker miskjennende og som en bør passe seg for

å uttale. Fröbel (1826, 1838, 1839) mente også at barn skulle oppdras i frihet og demokrati, noe som også har hatt inngrepende innflytelse på den nordiske barnehagepedagogikken (jf Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 21-22). Den Frøbelske pedagogikken som skulle få størst betydning for den nordiske barnehagemodellen ble videreført av Frøbels niese Henriette Schrader-Breyermann (jf Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 24). Hun grunnla Das Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin, der mange av de første nordiske barnehagelærerne fikk sin utdanning (jf Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 24). De Frøbelske tolkningene fra Schrader-Breyermann påvirket barnehagelærerne i Norden slik at barnehagen fikk mer preg av hjemmet og leken, og mindre skolepreg enn tilfellet var i andre europeiske land, der baronesse Bertha von Marenholz-Bulovs Fröbel-tolkning var mer fremtredende (jf Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 22-33).

Fra 1920 fikk utviklingspsykologien innflytelse (Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 37). Den tidlige utviklingspsykologien var fundamentert på et positivistisk vitenskapssyn som tillater at mennesket studeres som et naturvitenskapelig objekt og troen på verdinøytralitet står sterkt (Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 37). Utviklingspsykologien omhandler syn på barn og spørsmål om hvordan barn og barndom skal forstås, og barns behov knyttes til alder og modning (jf Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 37). Freud, Piagets og Erikssons stadieteorier om barns utvikling ble ansett som universelle teorier i nordisk barnehagelærerutdanning fra 1930-årene, ifølge Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 38). Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 40) skriver videre at utviklingspsykologien har hatt en maktposisjon og vært dominerende i forståelsen av barn i barnehagene, og at forskere er kritiske til at utviklingspsykologi og et positivistisk kunnskapssyn fortsatt er fremtredende i barnehagelærerutdanningens pensum. Samtidig har det kommet flere perspektiver og teorier som kan ses som motdiskurser til utviklingspsykologien, med perspektiver omkring miljø og relasjoner, og som fikk en fremtredende plass i barnehagelærerutdanningen, for eksempel Jon Dewey og Berit Bae (Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 41-46).

Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 40) ser kritikken av utviklingspsykologien i sammenheng med positivismekritikken som ble fremtredende i Norge i 1960-70 årene. Positivismekritikken omhandler at full verdinøytralitet og objektivitet ikke er mulig (Greve, Jansen & Solheim, 2017, s. 40). Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 40) skriver videre at det i kjølvannet av positivismekritikken har skjedd en vending mot forståelsen av at vi forstår virkeligheten gjennom det språket vi beskriver den i, de ordene vi bruker om den. Et utviklingspsykologisk syn er kritisert av mange på grunn av at det tar utgangspunkt i hva barna mestrer eller ikke mestrer ut fra tanken om hva de bør mestre på ulike alderstrinn: Aud Eli Kristoffersen (2006) påpeker at et utviklingspsykologisk syn tar utgangspunkt i mangler hos barna. Maria Øksnes (2011, s. 179-180) skriver om at utviklingspsykologien handler om et voksenperspektiv på barn som ikke er opptatt av

hva de er, men hva de ennå ikke er, og hva de mangler for hva de skal bli. Lars Holm (2019, s. 112) skriver om at det er en feiltolkning av utviklingspsykologien å bruke for eksempel Piagets prosjekt om hva som er generelle utviklingstendenser for ulike alderstrinn i vurdering av barn, da det innebærer et standardbarn som ikke finnes i virkeligheten. Men konsekvensene av at utviklingspsykologien blir forstått på den måten, at barn må mestre bestemte mål på bestemte alderstrinn, er at det skapes et syn, et språk om og situasjoner hvor barn havner «bakpå i utviklingen», et barn som ikke kan og som ikke er normalt (jf Holm, 2019, s. 112-113).

Greve, Jansen & Solheim (2017, s. 139-141) spør om den norske barnehagetradisjonen beveger seg mot en mer skoleforberedende retning og om den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen står på spill. Greve, Jansen og Solheim (2017, s. 139-141) trekker videre frem at de første politisk formulerte målene for barnehagen var sosiale og familiepolitiske, og barnehagen ble ansett som en del av velferdsstaten. Dette har endret seg i løpet av 2000-tallet. Barnehagen er ansett som en pedagogisk institusjon som en del av utdanningsløpet. I 2006 ble det politiske ansvaret for barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet (2005). Den skoleforberedende tankegangen er økende i politiske målsettinger for barnehagen, og begrunnes i økonomiske analyser som delvis underbygger at mer ferdighetstrening og mer formelle læringssituasjoner gir høyere avkastning (Greve, Jansen og Solheim, 2017, s.140). Mari Pettersvold & Solveig Østrem (2013, s. 17-47), samt Gunilla Dahlberg & Peter Moss (2007), skriver i tråd med dette om at krav til målbarhet og sammenligning fører til faste standarder og barn reduseres til investeringer for framtiden. Barn og barndom forstått som verdifullt her og nå blir lite verdt i en slik sammenheng (Pettersvold & Østrem, 2013, s. 46).

Tilbud, etterspørsel og bruk av ferdige programpakker har økt i norske barnehager de siste årene (Aabro, 2019, s. 256-278; Gottvassli & Vannebo, 2016, s. 17-28; Seland, 2018, s. 109). Gottvassli og Vannebo (2016, s. 17-19) setter det i sammenheng med den økte vektleggingen av kvalitet i barnehagene de siste 20 årene. Den økte vektleggingen av «kvalitet» setter jeg i sammenheng med at barnehagen har blitt en del av utdanningsløpet, økonomiske analyser, sammenligning mellom de vestlige landene og søken etter universelle standarder som har mer læring som mål (jf Dahlberg & Moss, 2007; Greve, Jansen & Solheim, 2017, s.140; Pettersvold & Østrem, 2013, 2019).

I denne oppgaven går jeg inn på et av disse programmene, skole- og barnehagelæringsprogrammet «De Utrolige Årene» som beskrevet i boken «Utrolige lærere» (2018) av Carolyn Webster-Stratton. Akkurat dette programmet har jeg valgt av tre grunner.

Det ene er at jeg ønsker å studere i hvilken grad programmet kan være med på å støtte opp om samfunnsmandatet / formålet og barnehagens verdigrunnlag beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 7-25). Barnehagens samfunnsmandat / formål og verdigrunnlaget gjenspeiler den sosialpe-

dagogiske tradisjonen der lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng (jf Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7-25). Formålet med skole- og barnehagelæringsprogrammet «Utrolige lærere» (2018) er blant annet å fremme skolemodenhet.

Det andre er at det står på «De Utrolige Årene» (DUÅ)s hjemmesider i Norge at det er en av de best dokumenterte programseriene i Norge for å hjelpe barn med atferds- og sosiale vansker og deres familier. DUÅ er en nasjonal satsing fra Helsedirektoratet og har som mål å fremme barns psykiske helse ved å trygge foreldrene i foreldrerollen, styrke barns sosiale-, emosjonelle- og problemløsningsferdigheter, og å forebygge og behandle atferdsvansker, står det. Det står at Regionalt kunnskapssenter for barn og unges psykiske helse (RKBU) Nord, RBKU midt-Norge, RBKU vest og Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP) øst og sør samarbeider om implementeringen av DUÅ i Norge og at DUÅ finansieres av Helsedirektoratet via de fire regionale kunnskapssentrene (Om De Utrolige Årene (DUÅ), 2020, 3. avsn.). I årsmeldingen til DUÅ (2018, s. 5) står det at de hadde driftsinntekter på 13 millioner kroner fra rammetilskudd fra Helsedirektoratet via RBKU -Nord, -Midt-Norge og -Vest, ca 0,5 millioner kroner ekstra i bidrag fra sentrene, og ca. 0,5 millioner kroner via eksternfinansiering. I årsmeldingen til DUÅ for 2019 står det at DUÅ hadde i 2019 driftsinntekter på knapt 13 millioner fra rammetilskudd fra Helsedirektoratet, via RKBU Nord, RKBU Midt-Norge, RKBU Vest og R-BUP Øst og Sør, ca. 300.000 kr ekstra i bidrag fra sentrene, samt ca. 200.000 kr via eksternfinansiering (DUÅ, 2019, 7. avsn.).

Jeg tenker at om DUÅ skal være et ønsket tiltak for barn i barnehagealder og støttes gjennom finansieringer er det viktig at DUÅ støtter opp om samfunnsmandatet / formålet og barnehagens verdigrunnlag.

Jeg ble i utgangspunktet nysgjerrig på begrepet anerkjennelse slik det kommer til uttrykk i DUÅ da jeg leste boken «Utrolige lærere» (2018). Jeg har reflektert over at boken i liten grad skiller mellom begrepene ros og anerkjennelse. Tankene førte videre mot at boken er oversatt fra amerikansk til norsk språk, og fra amerikansk kontekst til norsk kontekst. Dette førte til at jeg skaffet meg den amerikanske versjonen, og la merke til at begrepet og avsnitt om anerkjennelse var lagt til flere steder i den norske versjonen. Dette belyses i kapittelet Om De Utrolige Årene. Jeg valgte å primært konsentrere oppgaven mot den norske versjonen av boken «Utrolige lærere» (2018), på grunnlag av at det er norske barnehagelærere jeg intervjuer og det er denne boken de norske barnehagene forholder seg til.

Det tredje er at jeg er nysgjerrig på hvordan et utvalg barnehagelærere og styrere, som har valgt å bruke programmet, forstår begrepene anerkjennelse og ros slik det kommer til uttrykk i DUÅ. Jeg er også nysgjerrig på hva et utvalg barnehagelærere og styrere sier om hvordan programmet DUÅ ivaretar barns rett til medvirkning slik det er beskrevet i Rammeplan for barnehagens (2017) sam-

funnsmandat / formål og verdigrunnlag. Jeg ser på hvilke måter begrepene anerkjennelse og medvirkning kommer til uttrykk i Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag, og relaterer dette til ulike anerkjennelsesteorier i kapittelet om barnehagens samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag og omvendt i teorikapittelet med anerkjennelsesteorier. Begrepet ros blir ikke brukt i Rammeplan for barnehagen (2017).

Problemstilling: Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere og styrere som har valgt å bruke programmet «De Utrolige Årene» begrepene anerkjennelse, ros og medvirkning i tilknytning til programmet? Med utgangspunkt i styreres og barnehagelæreres utsagn: I hvilken grad kan programmet «De Utrolige Årene» være med på å støtte opp om samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017) relatert til begrepene ros, anerkjennelse og medvirkning?

Utgangspunktet for min nysgjerrighet var også Gotvassli & Vannebo (2016, s. 17-29) og Monica Seland (2018, s. 109-110) som skriver at det er varierende i hvilken grad programpakker tas i bruk, og at de blir vurdert og justert for å passe inn i barnehagenes praksis. Gottvassli & Vannebo (2016, s.26-29) skriver at vi vet lite om hvordan tilpasninger av programpakker gjøres og gjennom hvilke prosesser, og hvordan det oppfattes av personale, barn og foreldre i barnehagen. Seland (2018, s. 110) skriver at vi vet veldig lite om hvordan «De Utrolige Årene» og andre lignende programmer kommer til uttrykk i hverdagslivet i norske barnehager.

1.2 Tidligere forskning.

Her knytter jeg oppgavens tema til eksisterende kunnskap og redegjør for hvilken måte min oppgave vil være med på å utvide eksisterende kunnskap om dette tema. Det er lite nordisk forskning på DUÅ, det meste av forskningen er amerikansk. I dette kapittelet konsentrerer jeg meg om nordisk forskning. Nordisk forskning, da DUÅ er et program som er utviklet i amerikanske kontekster og er overført til nordiske, har det betydning for hvordan programmet forstås og anvendes i den sosialpedagogiske barnehagetradisjonens praksis, i tilknytning til nordiske barn i nordiske land (jf Phares, 2012)

Jeg har i dette kapittelet delt opp forskningen i to underkapitler. Det første omhandler forskning som støtter opp om DUÅ og det andre omhandler forskning som innebærer kritikk av DUÅ.

Det er lite forskning på begrepet anerkjennelse i tilknytning til DUÅ. Solveig Østrem (2019, s. 157-168) skriver om anerkjennelse og hvordan barnehagens arbeid utfordres med å fremme barns rett til medvirkning og demokratiske deltakelse av et program som DUÅ. Seland (2018) skriver om at å anerkjenne den andre som meningsberettiget subjekt, omsorg, medvirkning og danning til

demokrati utfordres av DUÅ. Jeg kommer tilbake til dette i kapitlet om forskning som innebærer kritikk av DUÅ.

1.2.1 Forskning som støtter opp om DUÅ.

På DUÅs hjemmesider i Norge står det at skole- og barnehageprogrammet er et universalforebyggende program som retter seg mot barn i alderen 3-8 år. Det står videre at når man anvender programmet som universalforebyggende tiltak er målet å utvikle god klasse- eller gruppeledelse og sette ansatte i skolen/SFO/AKS/barnehagen i stand til å skape positive relasjoner til barn, bringe barn i læringsposisjon, forebygge uro og problemer og å håndtere atferdsproblemer, der det forekommer (DUÅ, u.å, 1-3 avsn.). Fossum og Mørch (2005, s. 168) skriver med henvisninger til forskning gjort av Webster-Stratton (2004) at cirka 70-80% av de som gjennomfører «De Utrolige Årene» har god effekt av behandlingen.

«Utrolige lærere» (2018, s. 33-56) har et helt kapittel i boken viet til forskningsfunn som heter «Barns sosiale og emosjonelle ferdigheter gir grunnlag for å klare seg godt på skolen, SFO og i barnehagen: forskningsfunn». Litteraturlista tilhørende kapitlet er 9 sider lang. Alle kapitlene har tilhørende litteraturlister. Forskningen blir for mye å ta med her, av den grunn henviser jeg til boken.

I «Utrolige lærere» (2018, s. 39) står det at De Utrolige Årenes skole- og barnehageprogram utarbeidet i 1994 av Carolyn Webster-Stratton baserer seg på teorier om kognitiv sosial læring og sosial utvikling. «Utrolige lærere» (2018) baserer seg på og henviser til Piagets (1962) teorier om kognitiv utvikling og til andre forskere som baserer seg på Piagets kognitive teorier (Webster-Stratton, 2018, s. 340). På DUÅs hjemmesider i Norge står det at DUÅ er basert på moderne utviklingspsykologi, hjerneforskning, tilknytnings- og relasjonsteori, atferdsanalyse, sosial læringsteori og kunnskap om gruppeprosesser (Om DUÅ, u.å, 6. avsn.). Dette viser at DUÅ lener seg på det Aarbro (2019, s. 262-263) kaller et eklektisk teorigrunnlag. DUÅ velger ut teorier uten hensyn til den sammenhengende teoriene opprinnelig kommer fra og kombinerer disse for å understøtte metodenes legitimitet.

Det er noen publikasjoner om Nordisk forskning på DUÅs hjemmesider om evalueringer av skole- og barnehageprogrammet «De Utrolige Årene» i Norge. Felles for disse er at de består av målinger av hva som defineres som problematferd i barn, atferdsanalyser, samt fremming av bruk av programmet og lignende programmer.

I store norske leksikon står det at atferdsanalyse er en metode for å forstå årsakene til en atferd der en skiller mellom opprinnelsesårsaker, som viser hvorfor atferden oppstod, og opprettholdelsesårsaker, som er hva som gjør at atferden fortsetter å opptre (Mørch, 2019). Det står

videre at opprettholdelsesårsaker baserer seg på kunnskapen om operant betingning og at betingelser som opprettholder en atferd er situasjonen som atferden opptrer under, selve atferden / det personen gjør og hvilke konsekvenser atferden har (Mørch, 2019).

Operant betingning eller instrumentell betingning er ut fra slik jeg leser og forstår Frode Svartdal (2018) en form for læring der en person kan oppnå ønsket konsekvens eller stimulus, for eksempel belønning, ved å avgi responser, for eksempel følge en regel. Når det å følge en regel (respons) etterfølges av ønsket stimulus (belønning) foreligger forsterkning: responsen (regelfølgning) øker i sannsynlighet. Forsterkning defineres funksjonelt ut fra virkninger stimuli (belønning eller straff) har på atferd når de presenteres eller fjernes etter bestemte responser (følge regel / ikke følge regel) (jf Svartdal, 2018).

En forsterker er en hendelse som gjør det mer sannsynlig at atferden som utløste hendelsen gjentas under de samme betingelsene. Det står at i prinsippet kan all atferd analyseres på denne måten og vil kunne være til hjelp i utredning og behandling i psykisk helsevern, skole og barnevern (Mørch, 2019).

Phillip N. Chase (2003) skriver at mange suksessfulle instruksjonsprogram utviklet av atferdsanalytikere karakteriseres av eksperimentell atferdsanalyse. For eksempel velger mange atferdslærere konsekvenser (stimuli eller belønning) som er funksjonelle for individet, lager et intensjonelt arrangement av ulike konsekvenser (stimuli eller belønning) for å fremme innlæring og forandrer gradvis konsekvensene (stimuli eller belønning) for å fremme og beholde atferden.

Sturla Fossum og Willy-Tore Mørch (2005) skriver at DUÅ er oppskriftsbasert behandlingsprogram og legitimerer dette med at det finnes behandlingsprogrammer med forskjellig teoretisk bakgrunn som psykodynamisk og atferdsterapeutisk behandling, for voksne og barn. Jeg forstår det slik at atferdsanalytikere fremmer bruk av instruksjons- og oppskriftsbaserte program.

Fossum og Mørch (2005) skriver at oppskriftsbasert behandling er omdiskutert. Det kritiseres at en ikke tar hensyn til enkeltbarns eller familiens særegne behov. De skriver at oppskriftsbasert behandling gir retningslinjer for rekkefølge og gjennomføring av diskusjoner, men at oppskriften ikke styrer innholdet i dem. Behandleren som gjør bruk av programmet må bruke skjønn og profesjonell kompetanse for å tilpasse programmet til de enkeltes behov, skriver de. De henviser også til en fagartikkel av Jamila Reid og Carolyn Webster-Stratton (2001) i forbindelse med dette.

En fagartikkel skrevet av May Britt Drugli og Willy-Tore Mørch (2011) viser til forskningsfunn at behandling med programmet «De Utrolige Årene» gir moderat reduksjon i atferdsproblemers intensitet, klar framgang i barnas sosiale kompetanse og nedgang i negative foreldreferdigheter. De skriver også at det er avgjørende å sikre videre spredning av metodene. De skriver at bruk av behand-

lingsoppskrift ikke foregår på en mekanisk måte, slik mange kritikere er redde for, og at en god gruppeleder må ha stor evne til å tilpasse behandlingsopplegget til de som deltar.

Det interessante med disse artiklene er at det oppfordres til å bruke skjønn og profesjonell kompetanse for å tilpasse programmene og ikke følge dem slavisk, også av utvikleren selv. I denne oppgaven går jeg inn på barnehagelæreres og styreres forståelse av anerkjennelse, ros og medvirkning. Oppgaven berører hvordan barnehagelærere og styrere tilpasser anerkjennelse, ros og medvirkning i tilknytning til programmet og i tilknytning til Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag og i tilknytning til anerkjennelsesteorier knyttet til barnehage. Det interessante spørsmålet er om det er mulig å tilpasse programmet til Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag og til flere anerkjennelsesteorier knyttet til barnehage og politikk. Jeg belyser i min masteroppgave gjennom anerkjennelsesteorier knyttet til barnehage og politikk at anerkjennelsesbegrepet kan knyttes til nesten hele samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget. Anerkjennelsesteoriene knyttet til barnehage og politikk har jeg knyttet til Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag, og omvendt.

Linda Snildals (2014) problemstilling i sin masteroppgave: «På hvilken måte har lærerprogrammet «De utrolige årene» påvirket voksenrollen i barnehagen når det gjelder arbeid med barn med atferdsvansker?» Studien bygger på fire førskolelæreres erfaringer og opplevelser av metoden i tilknytning til barn med atferdsvansker. Snildal (2014) skriver i sin oppsummering at førskolelærerne forteller dette har vært et positivt løft, både for egen del og for enheten. De forteller om holdningsendringer til barnet, og at de opplever hverdagen som mer positiv. Gjennom opplæring og bruk av programmet forteller barnehagelærere om små grep som skal til i hverdagen for å endre atferden til barnet, og de viser til en annen forståelse for barns atferdsproblemer. Hos alle barnehagelærerne opplevde hun den samme entusiasmen hvor det å møte barnet på en positiv måte, relasjonsarbeid og den fellesopplevelsen de følte ved å ha satsningen på barnehagen opplevdes som positivt.

Jeg tenker at et syn på at det er barnet som har atferdsvansker, med følger at atferden hos barnet må endres, bidrar til å oppleve DUÅ som et positivt løft. Samtidig kan det se ut som at det eklektiske teorigrunnlaget gjør at relasjonsarbeid ses på som positivt, samt opplevelsen med å ha noe til felles i personalgruppa. Min masteroppgave kan bidra til å stille spørsmål og refleksjoner omkring atferdsendring i DUÅ knyttet til synet på barn som objekt eller subjekt, anerkjennelse og barns rett til medvirkning.

1.2.2 Forskning som kritiserer DUÅ.

Jeg vil trekke fram Grete Mari Krokstads masteroppgave i pedagogikk, NTNU, (2014), «Hvilken innvirkning kan implementeringen av ”De Utrolige Årene” få for barnehagens praksis?» der hun har intervjuet styrere og barnehagelærere om erfaringer med implementering av De Utrolige Årene. Hennes funn er at informantene opplever særlig bruk av den nederste delen av pyramiden med å bygge gode relasjoner til barna gjennom coaching i lek og samspill, lytting, ros, belønning og oppmuntring som veldig positiv. Bruk av ignorering og tenkepauser er informantene mer kritiske til. Samtidig bringer hun inn kritiske perspektiver på at programmet er instrumentelt og behavioristisk (atferdspsykologisk). Krokstads (2014, s. 58-62) funn er også at barnehagelærere og styrere er opptatt av å både følge programmet, og kunne fri seg fra det og «tenke selv».

Krokstad (2014) skriver i sin oppsummering: «Det er absolutt viktig at de voksne har tillit til egen kunnskap, faglige innsikter og kjennskap til hvert enkelt barn, i stedet for ferdigutviklede program som sier hvordan de skal møte barn. Programtekniske metoder kan sløve den voksnes blikk for det unike og situasjonsbestemte, og utslette evnen til å møte barnet i dialogen mellom dem (Krokstad, 2014, s. 66)» Hun spør i sine avsluttende refleksjoner: «Er De utrolige årene som er bygget på atferdsteoretiske perspektiver og praksis, og som systematisk bruker både positive og negative forsterkninger for å regulere atferd i bestemte retninger, forenlig med ideen om barnehagen som dannelsesarena? (Krokstad, 2014, s. 65)» Krokstad (2014, s. 66) skriver videre at vi trenger mer forskning som gjør bruk av ulike metoder, intervju og observasjoner i barnehagen. Det vil gi oss en bredere innsikt i hvordan pedagogisk praksis berøres av dette programmet.

Min masteroppgave kan bidra til å stille spørsmål og bidra til refleksjoner omkring hvordan pedagogisk praksis kan bli berørt av programmet knyttet til anerkjennelse, ros og medvirkning. Og stille spørsmål omkring DUÅ er forenlig med Rammeplan for barnehagens (2017) formål om danning.

Ann Merethe Amundsens (2018) bacheloroppgave er også interessant og gjenspeiler Krokstads (2014) funn. At barnehagelærere opplever programmet «De Utrolige Årene» som positivt for personalgruppens kompetanseutvikling og utviklingen av en felles forståelse for avdelingens arbeid. Programmets tre første trinn som består av å bygge positive relasjoner, være proaktiv (i forkant) og gi oppmerksomhet, opplevde informantene bidro til en positiv utvikling av barns sosial kompetanse. Men dette var noe de var kjent med og brukte før implementering av programmet. Programmets tre siste trinn, som belønningsmotivasjon, reduksjon av uønsket adferd og negative konsekvenser, opplevdes som problematisk å ta i bruk. Barnehagelærerne tilpasset tiltakene i programmet og brukte sin egen kunnskap, i tråd med Krokstads (2014) funn at barnehagelærere og styrere var opptatt av å også kunne fri seg fra programmet og tenke selv.

I denne oppgaven går jeg inn på barnehagelæreres og styreres forståelse av anerkjennelse, ros og medvirkning. Oppgaven berører hvordan barnehagelærere og styrere tilpasser anerkjennelse, ros og medvirkning i tilknytning til programmet og i tilknytning til Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag og i tilknytning til anerkjennelsesteorier knyttet til barnehage. Det interessante spørsmålet er om det er mulig å tilpasse programmet til Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag og til flere anerkjennelsesteorier knyttet til barnehage og politikk. Jeg belyser i min masteroppgave gjennom anerkjennelsesteorier knyttet til barnehage og politikk at anerkjennelsesbegrepet kan knyttes til nesten hele samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget. Anerkjennelsesteoriene knyttet til barnehage og politikk har jeg knyttet til Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag og omvendt.

”Hvor bevæger idegrunlaget i det nordiske familiarbejde sig hen? En kritisk diskursanalyse af foreldreprogrammet De Utrolige År”, skrevet av Karin Phares (2012), forsøker å klargjøre betydningen av de politiske styringstiltak, som de viser seg i foreldreprogrammet. Analysen klarerer, hvordan DUÅ (re-)produserer to ulike diskurser. Den ene, og mest dominerende, diskursen objektifiserer og kategoriserer barn som passive og avhengige, og voksne som ansvarlige for å modellere og regulere barn. Den andre og mindre artikulerte diskursen, setter barn og voksne i en symmetrisk relasjon som kategoriserer dem som likeverdige subjekter med agens, anlegg og talenter. Artikkelen diskuterer risiko for, at politiske styring, samt at de oppskrifts- og evidensbaserte programmene mistenkeliggjør de profesjonelles evne til å strukturere det faglige felt. Hun skriver at de seneste tiårs utvikling i retning av å se og forstå barn som aktive medkonstruktører av eget liv trues av at politiske styringsdokumenter støtter utbredelsen av bestemte oppskrifts- og evidensbaserte programmer med forgangne tiders behavioristiske og autoritære ideer. Hun skriver at det er problematisk at en profesjonsutvikling med faglig refleksivitet, kompleksitet og lydhørhet erstattes av oppskriftsmetodiske programmer utviklet eksternt og uavhengig av lokal kontekst og praksis.

Jeg tenker at det er det eklektiske teorigrunlaget (jf. Aarbro, 2019) som gjør at DUÅ produserer to ulike diskurser. Min masteroppgave kan bidra til å stille spørsmål og refleksjon omkring hvilken diskurs som er fremtredende i DUÅ.

Monica Seland (2018) retter et kritisk blikk på tenkepause, ignorering og at en del av barns handlinger defineres som uønsket i DUÅ, samt at barn defineres som ulydige og at ulydighet brukes gjennomgående i læreboka «Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn» (2005) til DUÅs universalforebyggende skole- og barnehageprogram. Ulydighet er et ord jeg også finner i «Utrolige lærere» (2018, s. 186-187), og prinsippene om ønskede og uønskede handlinger er der. Seland (2018, s. 94-95) skriver om at motstand og protester kan forstås som uenighet om reglene el-

ler ulydighet mot reglene og at DUÅs forståelse innebærer ulydighet mot reglene. Hun skriver videre at å definere en person som uenig er å anerkjenne den andre som meningsberettiget subjekt og med det følger et behov for diskusjon og dialog for å komme fram til en gjensidig forståelse av enighet eller gjensidig forståelse av uenighet. Dette innebærer en subjekt-subjekt-posisjon (Seland, 2018, s. 95). Å definere en person som lydige eller ulydige innebærer en påpekning av et asymmetrisk autoritetsforhold, en ensidig tilpasning der den andres intensjoner forkastes som ugyldige og det ikke er ønskelig med diskusjon eller dialog (Seland, 2018, s. 95). Det innebærer en subjekt-objekt-posisjonering (Seland, 2018, s. 95). Seland (2018) argumenterer også at en forståelse av barn som lydige eller ulydige og at de ensidig skal tilpasse seg den ansattes regler strider mot barnehagens formål om omsorg, trivsel og glede, medvirkning og danning til demokrati. Seland (2018, s. 110) skriver at vi vet svært lite om hvordan DUÅ og andre lignende programmer kommer til uttrykk i hverdagslivet i Norske barnehager.

Min masteroppgave kan bidra til å stille spørsmål og bidra til refleksjoner omkring hvordan pedagogisk praksis kan bli berørt av programmet knyttet til anerkjennelse, ros og medvirkning. Og stille spørsmål omkring DUÅ er forenelig med Rammeplan for barnehagens (2017) formål / samfunnsmandat og verdigrunnlag.

Solveig Østrem (2019, s. 157-168) retter et kritisk blikk på programmet «De Utrolige Årene» ut fra hva som kjennetegner programmet, hvilke begreper og argumenter som brukes for å gi programmet legitimitet, og hvordan barnehagens arbeid for å fremme barns rett til medvirkning og demokratisk deltakelse utfordres et program som DUÅ. Østrem (2019, s. 157) peker på at medvirkning, anerkjennelse og demokratisk deltakelse er sentrale verdier i den sosialpedagogiske tradisjonen norske barnehager bygger på, og at å fremme demokrati og barns rett til medvirkning inngår i Lov om barnehager (2005). Østrem (2019, s. 157) skriver at samtidig med at barns medvirkning har fått økt oppmerksomhet i politiske og faglige diskusjoner, blir programmer utviklet av fagmiljøer med stor avstand til barnehagens tradisjon innført.

Østrem (2019) analyserer og diskuterer programmet gjennom nærlesing og tolking av tekster av DUÅs utvikler Carolyn Webster-Stratton og av forskere med tilknytning til DUÅ-miljøet i Norge, i lys av verdiene medvirkning og demokratisk deltakelse i formålet for barnehagen. Østrem (2019, s. 159-160) skriver at hun legger Charlotte Palludans og Berit Baes forståelser av anerkjennelse til grunn for sin forståelse av anerkjennelse, og at hun ser det å fremme demokratisk deltakelse som en konsekvens av tanken om anerkjennelse og barns rett til medvirkning. Østrem (2019) har gjennom lesing av læreboka «De Utrolige Årene» funnet ut at programmet er basert på atferdsanalyse og bruk av positive og negative forsterkere: Positive forsterkere er lek, oppmuntring, ros, belønninger og feiring. Negative forsterkere er ignorering, tenkepause og konsekvenser. Teknikker for å oppnå

en bestemt atferd (Østrem, 2019, s. 165). Hun skriver også at raseriutbrudd forstås i DUÅ som problematferd hos barnet som individ og ikke åpner opp for konteksten barnet inngår i som kan innebære gode grunner for å bli sint (Østrem, 2019, s. 165). Østrem (2019) skriver at metodene i DUÅ er i strid med anerkjennende gjensidighet, medvirkning og demokratisk deltakelse, som er verdier som barnehagen er forpliktet på.

Min masteroppgave har en del til felles med Seland's (2018) og Østrems (2019) analyser og diskusjoner. Jeg tenker at min masteroppgave vil belyse temaer om anerkjennelse, omsorg, medvirkning, danning og demokratisk deltakelse ytterligere. Jeg vil gå inn på hvordan barnehagelærere og styrere forstår begrepene ros, anerkjennelse og medvirkning i tilknytning til programmet og i tilknytning til Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag og i tilknytning til anerkjennelsesteorier knyttet til barnehage. Ut fra barnehagelæreres og styreres utsagn vil jeg drøfte i hvilken grad programmet kan være med på å støtte opp om barnehagens samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017). Jeg belyser i min masteroppgave gjennom anerkjennelsesteorier knyttet til barnehage og politikk at anerkjennelsesbegrepet kan knyttes til nesten hele samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget.

1.3 En fenomenologisk inngang med intervju som metode inspirert av en kritisk tilnærming.

Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2018, s.44), Bo Jacobsen, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann, (2015, s.217) og Dan Zahavi (2017, s.7) skriver at fenomenologi har sin opprinnelse i en filosofisk skole grunnlagt av Edmund Husserl (1859-1938) i starten av 1900-tallet. Ordet fenomenologi er satt sammen av greske ord, phainomenon, som betyr det som viser seg og logos, som betyr lære, og kan forstås som læren om det som viser seg (Jacobsen et al., 2015, s.217; Zahavi, 2017, s. 13). Fenomenologi er en stil, tenkemåte, retning og metode som brukes i flere ulike sammenhenger, fra kunst til forskjellige retninger og forskningsmetoder i vitenskapen (Jacobsen et al., 2015, s.217). Zahavi (2017, s. 13) skriver slik jeg forstår det at fenomenet eller det som viser seg er slik det sett med våre øyne fremtrer for oss på ulike måter, og at fenomenologien i tilknytning til dette er en refleksiv vitenskapelig undersøkelse av erfaringer og forståelser om det som viser seg (Zahavi, 2017, s. 13-15).

Fenomenologi handler om det å forstå fenomenene ut fra subjektets erfarings førstehåndsperspektiv (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 45; Zahavi, 2017, s. 16). Fenomenologien handler om at ethvert fenomen fremtrer av noe for noe (Zahavi, 2017, s. 16-18). DUÅ har for eksempel fremtrådt av ulike teorier og for blant annet barnehagelærere, og for å forstå DUÅ må jeg inndra de subjekter, altså

barnehagelærere og styrere, som fenomenet DUÅ fremtrer for. Dersom jeg skal forstå hvordan DUÅ kan fremtre på ulike måter, for eksempel i forbindelse med begrepet anerkjennelse, må jeg ta med de intensjonelle subjekt, som her er barnehagelærere og styrere, som DUÅ og begrepet anerkjennelse viser seg for. Det er barnehagelærere og styrere som framlegger de perspektiv, de erfaringer og forståelser som DUÅ og begrepet anerkjennelse viser seg igjennom. I så måte er jeg også selv et intensjonelt subjekt med mine perspektiver, som DUÅ og begrepet anerkjennelse fremtrer for og viser seg igjennom. I det den ser verden og subjektet som uatskillelige er fenomenologien en avvisning av objektivismen (Zahavi, 2017, s. 18-19). Slik fenomener fremtrer, er betinget og muliggjort av subjektets forståelser og meninger, og subjektet kan bare forstås i relasjon til verden og til erfaringskontekster (Zahavi, 2017, s. 18-20). Dette er i tråd med kritisk teori slik jeg forstår det.

Fenomenologi som tilgang innebærer å bruke reduksjon, å sette i parentes, som regel når jeg foretar og analyserer intervjuene. Den handler om å tre ut fra og sette parentes rundt (egne antagelser, meninger, forståelser og teorier) (Jacobsen et al. 2015, s. 228-229 ; Zahavi, 2017, s. 21-22). Dette er og var viktig for å være bevisst på mine egne forståelser, tematiseringer og meningsgivende bidrag, og være åpen for og interessert i andres (Zahavi, 2017, s. 22-23). Dette handlet og handler også om å ikke tro at jeg umiddelbart forstår hva det er den andre mener, men sette spørsmålsteget til det jeg tror jeg forstår (Jacobsen et al., 2015, s. 220-234; Kvale, 2007, s. 12). For meg, i intervjusituasjonen, betydde dette å være kritisk til mine forutinntattheter, antagelser, forståelser, teorier og tolkninger både i forkant og underveis (jf Kvale, 2007, s. 12). En skal beholde denne holdningen også når en leser intervjuene (Jacobsen et al., 2015, s. 228).

Mats Alvesson og Kaj Sköldberg (2013, s. 287-348) skriver at kritisk teori kjennetegnes ved å være fortolkende, og ved å belyse sosiale, kulturelle og historiske påvirkninger for handlinger og forståelser. Sosiale virkeligheter skapes gjennom språk, maktforhold og ulike ideologiske interesser, og kan lett bli tatt for gitt uten et kritisk søkelys (Alvesson & Sköldberg, 2013). Jeg tror ikke den empiriske virkeligheten kan beskrives i ren, ufortolket form, i tråd med Solveig Østrem (2019, s. 159). I så måte kommer det i denne oppgaven fram sosiale, kulturelle og historiske påvirkninger som ligger til grunn for de nordiske barnehagenes sosialpedagogiske tradisjon og påvirkninger som ligger til grunn for barnehage- og skoleprogrammet DUÅs skoleforberedende syn. Her kan det trekkes tråder til fenomenologien. Fenomenologien omhandler at enhver forståelse, forklaring og teoribygging som utgjør vitenskapen utføres av subjektets erfaringer i og begreper om verden, og gjør vitenskapen til en særlig teoretisk innstilling og en kulturell formasjon (Kvale & Brinkmann, 2018, s.20 ; Zahavi, 2017, s. 30-33). En særlig teoretisk innstilling tenker jeg handler om at subjektets erfaringer gjør at de for eksempel primært ser barn som objekter som kan formes, en

teoretisk innstilling, der begreper som «virkemidler» og «verktøy» kanskje vil bli brukt, som i DUÅ. En annen teoretisk innstilling er at subjektets erfaringer gjør at de ser barn som subjekter som både påvirker og påvirkes av relasjoner og miljø, og vil kanskje bruke begreper som «..barns bidrag er viktige..». Kulturell formasjon tenker jeg handler om at den teoretiske innstillingen og begrepene om barn som objekter som kan formes med virkemidler og verktøy gjør at kulturen vil bære preg av virkemidler og verktøy brukt på barn, og den teoretiske innstillingen og begrepene om «barns bidrag» vil gjøre at kulturen bærer preg av at barn blir lyttet til og får være bidragsyttere. Jeg har allerede påpekt noen av DUÅs særlige teoretiske innstillinger i kapittelet om tidligere forskning. Kulturen i barnehager som anvender DUÅ vil bære preg av DUÅs teorigrunnlag.

Livsverden er et sentralt begrep innen fenomenologien og er den verden vi lever i og som vi til daglig tar for gitt (Zahavi, 2017, s. 30). Kvale & Brinkmann (2018, s. 45-75) skriver at intervjusubjektens livsverden, deres verden slik de opplever den, er emnet for det kvalitative forskningsintervjuet. Fenomenologien handler om at vitenskapen har sine røtter i livsverdenen. Fenomenologiens bidrag er i så måte å redegjøre for og analysere hvordan ulike subjektets forståelser og teorier oppstår, påvirker og endrer vår væren-i-verden (Kvale & Brinkmann, 2018, s.20; Zahavi, 2017, s. 33).

I denne oppgaven redegjør jeg for og analyserer i så måte hvordan intervjusubjektens og mine egne forståelser og teorier oppstår, påvirker og endrer vår væren-i-verden. I dette er det også om hvordan DUÅs utvikler, Carolyn Webster-Strattons teorier kan påvirke og endre vår væren-i-verden. Og hvordan Berit Baes teorier og andre anerkjennelsesteorier kan påvirke og endre vår væren-i-verden.

Mening og sannhet skapes, de finnes ikke (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 238-244). En intervjuanalyse åpner for fortolkningsmangfold. Det som blir viktig er formulering av argumenter som ligger i en fortolkning, slik at fortolkningen kan testes av andre lesere, samt ulike perspektiver på fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 238-240). Intervjukunnskap samles ikke inn, men konstrueres i interaksjonen mellom intervjuer og intervjusubjekt. Betydningene konstrueres, rekonstrueres og berikes gjennom alle fasene i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 335-336; Dalen, 2013, s. 17).

Den kritiske tilnærmingen handler om å stille seg problematiserende, spørrende og kritisk til den sosiale virkeligheten som blir presentert. Og være kritisk til kunnskap og løsninger som hevdes å være eneste sannhet og det rette alternativ, og finne alternativer som kan bevege dette etablerte. Det handler også om belyse forskjellige og skjulte former for dominans (Alvesson & Sköldberg, 2013, s. 287-350). Det kritiske teoretiske formålet er å bevege det etablerte og bidra til mulig samfunnsendring (Alvesson & Sköldberg, 2013; Østrem, 2019). Det kritiske perspektivet handler også om en

forståelse av at kunnskap inngår i en samfunnsmessig kontekst og at forskning aldri foregår i et verdifritt rom. Det vil si at en må gjøre rede for hvilke verdistandarder en argumenterer ut fra (Østrem, 2019, s. 159).

Jeg var i utgangspunktet kritisk til hvordan anerkjennelsesbegrepet ble brukt i barnehage- og skoleprogrammet «De Utrolige Årene» beskrevet i boken «Utrolige lærere» (2018), noe som trigget min nysgjerrighet på hvordan barnehagelærere og styrere forstår begrepene anerkjennelse og ros i tilknytning til programmet. Jeg ble også nysgjerrig på hvordan programmet ivaretar barns rett til medvirkning. Jeg forsøkte likevel å sette parentes rundt mine forforståelser og lytte åpent til intervjusubjektenes forståelser da jeg foretok intervjuene og da jeg leste dem, som er den fenomenologiske inngangen. Den fenomenologiske inngangen innebar også at jeg leste anerkjennelsesteorier med utgangspunkt i intervjusubjektenes utsagn (jf Zahavi, 2017). Anerkjennelsesteoriene og andre teorier jeg har kommet inn på er slik jeg med et teoretisk grunnlag og sosialpedagogisk tradisjonsbakgrunn forstår formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017). Anerkjennelsesteoriene og Rammeplan for barnehagens (2017) verdigrunnlag og formål gjorde at jeg ble mer spørrende og kritisk til den teoretiske og sosiale virkeligheten som blir presentert i barnehage- og skoleprogrammet «De Utrolige Årene» beskrevet i boken «Utrolige lærere» (2018). Noe som kan bidra til mulig samfunnsendring med blikk på programmet og andre programmer.

På den annen side forsøker jeg også å lete etter andre teorier som underbygger andre forståelser enn min egen, noe som er viktig både i kritisk og fenomenologisk tilnærming til studier slik jeg forstår det (jf Alvesson & Sköldbberg, 2013; Kvale & Brinkmann, 2018; Zahavi, 2017).

Palludan (2013, s.50) henviser til Berit Baes arbeid med å diskutere og nyansere anerkjennelsesbegrepet, at det viser at anerkjennelse er et analytisk og kritisk begrep. Analytisk: det kan brukes til å fortolke og forstå relasjonelt samspill og interaksjoner. Kritisk: det kan brukes til konstruktiv diskusjon og skape kvalitet i relasjonsarbeid. Jeg håper at min masteroppgave kan bidra til at barnehagelærere og barnehagelærerstudenter er kritiske og analytiske i sammenhenger hvor anerkjennelsesbegrepet blir brukt, og hvordan de selv anvender anerkjennelse i praksis. I denne masteroppgaven er jeg kritisk og analytisk til hvordan anerkjennelsesbegrepet kommer til uttrykk i skole- og barnehagelæringsprogrammet «De Utrolige Årene» og i intervjuer med barnehagelærere og styrere som har valgt å bruke programmet.

1.4 Oppgavens videre struktur.

Kapittel 2: Om de utrolige årene: Her redegjør jeg for innhold i DUÅs skole og barnehageprogram som beskrevet i boken «Utrolige lærere» (2018). Jeg peker på steder der anerkjennelsesbegrepet er

lagt til i den norske versjonen, samt grunnlaget for at jeg forstår anerkjennelse som det samme som ros i min lesing av boken.

Kapittel 3: Teoretiske innganger: Inneholder sentrale begreper om anerkjennelse jeg vil bruke i drøfting. Dette knyttes også til samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017).

Kapittel 4: Om barnehagens samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag: Her redegjør jeg for samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017). Jeg bruker teorier for å belyse begrepene i samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017). Jeg trekker frem Temahefte om barns medvirkning (2006) som betydningsfullt for å forstå hva som kan menes med medvirkning og andre begreper i Rammeplan for barnehagen (2017). Dette på grunnlag av at det ikke har kommet noe nytt temahefte om medvirkning tilknyttet Rammeplan for barnehagen (2017), og at grunnlaget for medvirkning synes å være det samme slik jeg forstår det.

Kapittel 5: Metode: Her redegjør jeg for prosessen med å bruke intervju som metode.

Kapittel 6: Presentasjon, analyse og drøftinger: Her presenterer jeg funn fra og tolkninger av intervjuene i kategorier av meningsinnhold. Jeg drøfter tolkninger av funn opp mot teorier fra teorikapittelet, opp mot kapittelet om barnehagens samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag, og DUÅ/Utrolige lærere (2018) for å få svar på problemstillingen min. Drøftingen inneholder egne refleksjoner.

Kapittel 7: Avslutning: Her trekker jeg tråder sammen.

2. Om «De Utrolige Årene».

I dette kapittelet kommer en presentasjon av skole- og barnehageprogrammet som beskrevet i boken «Utrolige lærere» (2018). Jeg kommenterer også hvordan de to begrepene anerkjennelse og ros kommer til uttrykk i boken. Dette gjør jeg for å belyse årsaken til at jeg forstår anerkjennelse som det samme som ros i boken og for å belyse hvor begrepet anerkjennelse er lagt til i den norske versjonen av boken.

«De Utrolige Årene» ble i utgangspunktet utviklet fra et spesialpedagogisk område til å gjelde alle barn. Carolyn Webster-Stratton (2018, s. 24-26; 2012, s. 22-25) beskriver dette selv i forordet til «Utrolige lærere». Hun skriver at hun har brukt de siste 30 år på å utvikle, evaluere og videreutvikle programserien for foreldre, barn og ansatte i skole, SFO og barnehage. Programserien er utarbeidet for å forebygge og behandle atferdsvansker hos små barn, og for å fremme barns ferdigheter sosialt og emosjonelt, samt skolemodenhet. De første ti årene brukte hun på å utvikle foreldreprogram-

mene for å håndtere barn med atferdsforstyrrelser, oppmerksomhetsvansker og internaliserende problemer. Men selv om det var bemerket bedring i samspill på hjemmebane, var det ikke nødvendigvis det på skolen eller i barnehagen, noe de ansatte bemerket. Dette førte til at Webster-Stratton i det andre tiåret (1990) utarbeidet DUÅs program i klasse- og gruppeledelse for ansatte i skoler, SFO og barnehager. Formålet med programmet er å dempe risikofaktorer som følger med sosiale og emosjonelle vansker, samt styrke sosiale og emosjonelle ferdigheter i aldersgruppen tre til åtte år. Etter Webster-Strattons mening vil ALLE små barn ha nytte av ansatte som har gode virkemidler for håndtering av uønsket oppførsel, samt gode virkemidler for å fremme emosjonelle og sosiale ferdigheter, evne til problemløsning og skolerelaterte ferdigheter hos barna. Webster-Stratton (2012, s. 25; 2018, s. 26) skriver videre at hun de siste 20 årene har gitt mange ansatte i barnehage og skole opplæring i programmet i USA, og at det er i samarbeid med disse det har blitt mulig å skrive boken «Incredible teachers».

2.1 Utrolige lærere (2018) siktemål og prinsipper.

Første prinsipp handler om hvordan personalet kan etablere en støttende relasjon til barn og foreldre. Og et godt samarbeid om barnas språklige, skolefaglige, sosiale og følelsesmessige behov, samt individuelle mål (Webster-Stratton, 2018, s. 27). Det andre prinsippet handler om forskningsbaserte verktøy som personalet kan velge mellom for å styrke barnas sosiale, følelsesmessige og skolefaglige ferdigheter. Det presiseres at følelsesmessige og sosiale ferdigheter regnes som like viktige som skolefaglige ferdigheter. De Utrolige Årenes læringspyramide er en illustrasjon av innhold og læringsmetoder (Webster-Stratton, 2018, s. 27). Det tredje prinsippet handler om hvordan skole og barnehageansatte kan sette opp individuelt tilpassede læringsmål. Boken drøfter tilnærminger for ansatte som jobber med barn fra 3 til 10 år og inntar et utviklingsrettet perspektiv, står det. Det henvises her til Jean Piaget og Jean Piaget og Barbel Inhelders utviklingspsykologiske teorier fra 1962 om at barn på det pre-operasjonelle utviklingsstadiet har en tankeprosess hvor det veksles mellom fantasi og virkelighet, de har ikke kognitiv kapasitet til å reflektere over seg selv eller forutse konsekvenser, regulere seg selv følelsesmessig eller forstå visse abstrakte begreper (Webster-Stratton, 2018, s. 29). De er programmert til å oppdage, utforske, oppleve og etablere en viss uavhengighet (Webster-Stratton, 2018, s. 29). Det fjerde prinsippet er å stimulere barna tidlig for å etablere et godt læringsgrunnlag. Det femte prinsippet er å støtte ansatte i skole og barnehage i arbeidet med å utvikle barns sosiale og emosjonelle ferdigheter, og etablere nettverk for kollegastøtte mellom de ansatte.

2.2 De Utrolige Årenes læringspyramide.

Bunnen av pyramiden omhandler verktøy som oppmuntrer til positive relasjoner med barna. De skal støtte opp om tillit, selvfølelse, følelsesmessig regulering, problemløsning, samarbeid og lyst til å lære. Det nederste laget i pyramiden skal brukes med raushet og danner fundamentet som kreves for at barn skal utvikle seg og lære. Et av modellens grunnleggende premisser er at positive relasjoner kommer først og er viktigere enn grenser og regler. Det presiseres at det i det daglige skal gis mye mer oppmerksomhet til positive enn negative handlinger. Når dette er på plass, vil elementer høyere opp i pyramiden fungere (Webster-Stratton, 2018, s. 27).

2.2.1 Nivå 1.

Nivå 1 i læringspyramiden, pyramidebunnen, består av 6 ferdigheter og virkemidler som personalet kan bruke og som beskrives nærmere i boken. De er empati, oppmerksomhet og involvering, lek, å snakke med barna, å lytte til barna og problemløsning (Webster-Stratton, 2018, s. 28).

2.2.1.1 *Å lytte til barna.*

Det at den ansatte lytter til barnas innspill, perspektiver og følelser knyttet til det de lærer er antakelig en av de beste måtene å styrke den positive relasjonen til barna på (Webster-Stratton, 2018, s. 64.) Hvis de ansatte ikke viser interesse for barnas observasjoner, følelser og tanker, kan det oppstå ubalanse mellom lærers målsettinger og barnas motivasjon for å nå dem (Webster-Stratton, 2018, s. 64-65). Det står videre at det kan være en stor lettelse for barn å snakke med noen om opplevelser og bekymringer. Det står også det at personalet viser respekt og interesse for barns interesser og det de kan, kan styrke barnets selvfølelse og selvtillit. Det at personalet lytter, gir barnet en opplevelse av å være verdsatt og unik, og det skaper en tillitsfull og støttende relasjon som øker sannsynligheten for et godt læringsutbytte (Webster-Stratton, 2018, s.65).

2.2.1.2 *Lek. Barnestyrt lek.*

Å leke med barna er en av de mest virkningsfulle måtene å styrke relasjoner på. Personal som leker med barna får en mer likeverdig relasjon til barna, da har man det gøy på likefot, istedenfor det vanlige hierarkiet hvor den voksne råder. Denne muligheten til gjensidighet skaper nærhet og tillit i relasjonen. Men det er også viktig at personalet kan skape struktur og sette grenser når det trengs presiseres det (Webster-Stratton, 2018, s. 69).

2.2.1.3 *Empati. Vis at du bryr deg. Snakk med barna.*

Avsnittet «Vis at du bryr deg» handler om at du som personal skal sette av ekstra tid til å være

sammen med og snakke med hvert enkelt barn. Begrunnelsene går på at det styrker relasjonen med barnet, gir bedre læringsutbytte for barnet, barnet påkaller ikke personalets oppmerksomhet i like stor grad ved bruk av uønsket oppførsel, barnegruppen vil fungere bedre og en kan dra nytte av dette om konflikter oppstår (Webster-Stratton, 2018, s. 62-63). Det er videre tips om å ha en personlig hilsen for barna om morgenen, bruke dialogbøker og gladmeldinger. I dialogbøkene kan barna for eksempel tegne noe som de vil snakke om. Gladmelding er en kort skriftlig beskjed om noe barnet har mestret eller fullført. Begrunnelsene går på å skape positive relasjoner til barna og foreldrene (Webster-Stratton, 2018, s. 63-64).

Det er også et eget kapittel om å lære barna å forstå og regulere egne følelser (Webster-Stratton, 2018, s. 335-370). Dette kapittelet handler om å vise forståelse for barns følelser. Snakke med barna og oppmuntre dem til å snakke om følelser slik at de gjennom dette opparbeider begreper om følelser. Det står at de ansatte skal sette ord på egne følelser og sette ord på barnas følelser gjennom å tolke deres non-verbale følelsesuttrykk (Webster-Stratton, 2018, s. 340-343). Det står også at du ikke skal fordømme eller komme med råd (Webster-Stratton, 2018, s. 342). Det står også at det er viktig å formidle at vi opplever hendelser forskjellig og at alle følelser er naturlige, noen er gode og noen vonde, men alle følelser er like ekte og viktige (Webster-Stratton, 2018, s. 342-343). Men det står også at en må passe på å ikke sette ord på flere negative enn positive følelser, da dette kan føre til at barna kjenner på flere negative følelser fordi de indirekte tolker det slik at negative følelser har større betydning (Webster-Stratton, 2018, s. 343). Det hevdes også at en ansatt som alltid er empatisk og viser forståelse for barnets negative følelser, men sjelden kommenterer positive, kan ubevisst signalisere til barnet at hun tillegger negative følelser større verdi enn positive (Webster-Stratton, 2018, s. 343).

I dette kapittelet henvises det også til kapittelet der det står om emosjonscoaching. Ansatte skal bruke beskrivende kommentering på barns følelser gjennom å sette navn på følelsen, ta med hvilke tegn en har fanget opp som gjør at en gjetter følelsen og ta med informasjon om hvilke handlinger som er bakgrunn for følelsen (Webster-Stratton, 2018, s. 132-134) Dette for å gjøre barn oppmerksomme på følelsene, gi de ordforråd og hjelpe de til å utvikle empati (Webster-Stratton, 2018, s. 132). Det står at den ansatte bør kommentere fem ganger så mange positive som negative følelser, for da vil barna oftere oppleve positive følelses tilstander (Webster-Stratton, 2018, s. 134). Det hevdes også at mye oppmerksomhet mot negative følelser kan gjøre barn mer sinte eller triste. Det anbefales å anerkjenne den ubehagelige følelsen uten å gi den for mye oppmerksomhet og rette oppmerksomheten mot positive uttalelser og mestringsstrategier (Webster-Stratton, 2018, s.134-138). Det gis mange eksempler på hvordan dette kan gjøres gjennom praksisfortellinger i boken (Webster-Stratton, 2018, s.136-138).

Det står videre om tips til leker og aktiviteter for å lære barn å snakke om følelser og øke forståelsen for andres følelser, samt leker og aktiviteter for å roe seg ned og slappe av (Webster-Stratton, 2018, s. 344-354). Videre står det om modellere følelsesregulering, å identifisere negative tanker og bytte dem ut med positivt selvsnakk og selvinstruksjoner, og om å lære barn skilpaddetrikket som innebærer å stoppe opp, puste rolig, trekke seg inn i skilpaddeskallet (Webster-Stratton, 2018, s. 354-358). Det står også om bruk av sinnetermometer for å øve på selvregulering og snakke om grader av sinne. Dette kan snakkes om i gruppe for så å ta det i bruk på avdelingen der barna kan angi hvor de befinner seg på skalaen (Webster-Stratton, 2018, s. 360-362). Det står videre om å rose barnas forsøk på å regulere egne følelser, bruke tenkepause ved ekstreme sinneutbrudd, lære barna hensiktsmessige måter å ordlegge seg på når de er sinte og samarbeid med foreldre (Webster-Stratton, 2018, s.365-367)

2.2.1.4 Problemløsning.

Det er tips om å bruke sirkelsamlinger til å lytte og dele med hverandre for å styrke relasjoner og til problemløsning (Webster-Stratton, s.65). Det er også viet et helt kapittel i boken om å lære barn problemløsning (Webster-Stratton, 2018, s. 373-409).

Problemløsningskapittelet i «Utrolige lærere» (2018, s. 373-412) er det kapittelet som kanskje har en tilnærming til hva jeg vil beskrive som en anerkjennende holdning. Men eksemplene som innebærer en anerkjennende holdning er ikke knyttet til begrepet anerkjennelse. Det ene jeg festet meg ved er at den ansatte må være spørrende for å få tak i barnets perspektiv (Webster-Stratton, 2018, s. 393). På den annen side er ikke årsaken til en slik anerkjennende tilnærming at barnet skal føle seg forstått for egen del, men at barnet skal bli motivert for å samarbeide for å finne løsninger. Det andre jeg festet meg ved er at den ansatte må spørre etter barnas følelser (Webster-Stratton, 2018, s. 397). Her er begrunnelsene for å spørre etter barnas følelser at barna føler seg forstått og utvikler en empatisk innstilling, men også at de blir velvillig innstilt til problemløsning, kompromisser og samarbeid.

2.2.1.5 Oppmerksomhet og involvering.

Dette har ikke noe eget avsnitt, men jeg tenker at oppmerksomhet og involvering går på alle de 6 byggeklossene. Dette tenker jeg også handler om å bygge en positiv relasjon som beskrevet i «Utrolige lærere» (2018, s. 59-62) om å bli kjent med barnet som individ og barnets familie, gjennomføre hjemmebesøk og telefonsamtaler, og invitere foreldre til ulike former for deltakelse i barnehagen og på skolen.

Samarbeid med foreldre er et gjennomgående tema i boken og har også sitt eget kapittel (Webster-

Stratton, 2018, s. 447-474). Det som jeg festet meg mest ved i dette kapitlet var beskrivelsen Webster-Stratton (2018, s. 461) gir av den gode lytteren i samtale med foreldre: Ha blikkontakt. Legg fra deg andre ting du holder på med. Ikke ha fysiske hindringer mellom deg og forelderen. La forelderen snakke ferdig før du svarer. Lytt både til innholdet og følelsene i det han eller hun sier. Vis oppriktig interesse ved å stille åpne spørsmål. Gi tilbakemelding: oppsummer og gjenta med egne ord innholdet i det som blir sagt og følelsene som kommer til uttrykk. Ikke bedøm det som blir sagt og du trenger hverken si deg enig eller uenig, bare vis at du forstår budskapet. Gi anerkjennelse: Prøv å se utfordringen fra foreldrenes ståsted og la de føle at dette ståstedet er fullt gyldig. Anerkjennelse kan redusere avstanden mellom ansatte og foreldre. Det er viktig å innrømme at det finnes andre perspektiver enn ditt eget, og at perspektivet kan endre seg når en har et annet ståsted. Oppmuntre forelderen til å fortsette å snakke. Disse beskrivelsene er også det jeg forbinder med anerkjennelse. Jeg tenker at dette også kunne vært tatt med under overskriften «Lytte til barna (Webster-Stratton, 2018, s. 64-65)».

Avsnittene om å vise barna tillit, la barna ta valg, hjelpe barna til positivt selvsnakk og fortelle om noe personlig tenker jeg også handler om oppmerksomhet og involvering (Webster-Stratton, 2018, s. 67-69).

2.2.2 Nivå 2.

Nivå 2 består av to byggeklosser med verktøy personalet kan bruke, disse er ros, coaching, oppmuntring og feiringer, belønningssystemer. Jeg forstår det slik at nivå 2 også er en del av fundamentet. Det skal brukes med raushet. Utbytte for barnet handler på dette nivået om sosiale ferdigheter, språk- og begrepsferdigheter og motivasjon (Webster-Stratton, 2018, s. 28).

2.2.2.1 Coaching.

Coaching beskrives i et eget kapittel og i overskriften står det at det er et verktøy for å lære sosiale og emosjonelle ferdigheter, fremme skolemodenhet og stå-på-vilje (Webster-Stratton, 2018, s. 107). Coaching handler om å bruke beskrivende kommentering for å understreke ferdigheter hos barna som samarbeid, tålmodighet, selvregulering og utholdenhet (Webster-Stratton, 2018, s. 107). Webster-Stratton (2018, s. 107-108) skriver videre at skolemodenhet betyr at barna har gjort fremskritt i milepæler i utviklingen blant annet at de har en god selvfølelse, at de har etablert sterke bånd til personal og andre barn, at de har autonomi, utforskertrang og at de kan uttrykke seg sosialt og følelsesmessig.

Beskrivende kommentering er en form for kommentering der den ansatte trer inn i barnets indre

tanker og forestillinger, forteller om sine ideer, tanker, følelser og interesser, gir barnet selvtilitt ved å opptre som et «takknemlig og sensitivt publikum», og gir målrettet oppmerksomhet til barnets utforskning. Dette språket unngår spørsmål, unødvendige beskjeder og korrigeringer, og det kan minne litt om en sportskommentators løpende kommentarer under en kamp. Slike fortløpende beskrivelser av barnets aktiviteter gjør barnet kognitivt oppmerksom på hva hun eller han ser, gjør, tenker eller føler og bidrar til å styrke barnets selvtilitt og støtte opp om kreativitet, selvstendighet og innsats for å oppdage og lære stadig nye ting (Webster-Stratton, s. 108).

Det står videre at personalet kan bruke forskjellig beskrivende coaching til ulike utviklingsmål for barnet og det er beskrevet hvordan i ulike avsnitt videre i kapittelet: styrking av ordforråd, skolerelaterte ferdigheter og begreper, stå-på-vilje, sosiale ferdigheter, samt følelser og selvregulering (Webster-Stratton, 2018, s.108-146). Webster-Stratton (2018, s. 108) skriver at beskrivende kommentering kan virke kunstig og ubehagelig i starten, men at dette vil avta etter hvert og barna vil oppleve fremgang i områdene de blir coachet på.

2.2.2.2 Oppmuntring og ros.

Oppmuntring og ros beskrives også i et eget kapittel. Webster-Stratton (2018, s. 149-150) skriver i første avsnitt av kapittelet at konsekvent og tydelig ros og oppmuntring, og oppmerksomhet om ønsket væremåte fra personalet, styrker barnets selvtilitt og er med på å skape gode relasjoner som igjen øker barnets skolemodenhet og demper tendenser til forstyrrende handlinger. Overskriften på dette avsnittet er «Betydningen av oppmerksomhet, oppmuntring, ros og anerkjennelse fra voksne». Her er begrepet anerkjennelse lagt til i den norske versjonen både i overskriften til kapittelet og i overskriften til avsnittet, men det står ikke noe om anerkjennelse, bare om å coache, gi oppmerksomhet, rose og oppmuntre ønsket atferd.

En annen årsak til at jeg tenker at Utrolige lærere (2018, s. 152) i liten grad skiller mellom begrepene ros og anerkjennelse er overskriften om ros fra ansatte vil gjøre barna avhengige av anerkjennelse utenifra. Jeg forstår det som at begrepet anerkjennelse her betyr ytre anerkjennelse, altså ros. Det står videre at barn som oppmuntres, coaches og roses tar til seg den positive anerkjennelsen og utvikler positiv selvfølelse. Og det står at noen er urolige for at ros vil gjøre barnet avhengig av ytre anerkjennelse, slik at det ikke utvikler en indre opplevelse av egenverdi (Webster-Stratton, 2018, s. 152). Disse beskrivelsene tenker jeg tyder på at begrepet anerkjennelse i

dette kapittelet handler om ytre anerkjennelse, ros, mens indre opplevelse av egenverdi tenker jeg kan relateres til indre anerkjennelse. Begrepene ytre anerkjennelse og indre anerkjennelse, samt indre opplevelse av egenverdi kommer jeg tilbake til i teorikapittelet. Det står videre at barn som får ros og anerkjennelse har indre motivasjon, god selvtillit og selvfølelse, og bruker positive tilbakemeldinger i samhandling med andre (Webster-Stratton, 2018, s. 152).

Begrepet anerkjennelse er også lagt til i overskriften om hvor ofte en bør rose og anerkjenne et barn, og i påfølgende overskrift om at noen barn ikke ser ut til å godta eller bli glad for ros og anerkjennelse (Webster-Stratton, 2018, s. 195-196). I den amerikanske versjonen er overskriftene: «How often should you praise a child? (Webster-Stratton, 2012, s. 195)» og «Some children don't seem to respond to praise-why? (Webster-Stratton, 2012, s. 196)». Under den første overskriften er begrepet ros brukt konsekvent og ikke begrepet anerkjennelse. Her nevnes også at ansatte bør komme med 5 positive tilbakemeldinger for hvert kritiske eller korrigerende utsagn. Under den andre overskriften tyder det som skrives på at det her ikke skilles mellom begrepene ros og anerkjennelse, begge ord handler her kun om positive tilbakemeldinger. Begrepet ros er også det som her blir brukt mest. Under begge overskriftene handler det om å pøse på med ros, spesielt overfor de barna som er usikre og som ikke ser ut til å respondere på rosen. Under neste overskrift på siste linje er begrepet «praise» oversatt med de to begrepene «ros og anerkjennelse» i den norske versjonen (Webster-Stratton, 2012, s. 197; 2018, s. 155).

Overskriften «Making praise and encouragement more effective» er oversatt med «Fremme virkningen av ros og anerkjennelse» i den norske versjonen, og i teksten under hovedoverskriften og underoverskriftene er «praise» blitt oversatt med «ros og anerkjennelse» og «encouragement», oppmuntring, er også her oversatt med anerkjennelse eller begrepet anerkjennelse har blitt lagt til (Webster-Stratton, 2012, s.199-219; 2018, s. 157-173).

Jeg tenker at siden begge begrepene ros og anerkjennelse brukes i den norske versjonen kunne det skilles litt mer på hva som menes med ros og hva som menes med anerkjennelse. Jeg tenker at det er problematisk at oversettelsen ikke er her helt tro mot den amerikanske versjonen. Dersom anerkjennelse handler om ytre anerkjennelse, ros, som det her tyder på, er det etter min mening unødvendig å ha med begrepet anerkjennelse i den norske versjonen. Jeg tenker også at begrepet anerkjennelse kan ha en større betydning i norsk barnehagetradisjon. Det er på bakgrunn av disse refleksjonene jeg har intervjuet barnehagelærere og styrere.

Under overskriften om å fremme virkningen av ros og anerkjennelse står det at ros bør være konkret og beskrivende, og knyttet til konkrete handlinger og væremåter, slik at barnet kan gjenta handlingen du ønsker å se mer av i fremtiden. Det står videre om å være entusiastisk i tonefallet for at rosen skal virke troverdig og oppmuntrende, og rose innsats for å styrke selvfølelsen (Webster-

Stratton, 2018, s. 158-159).

Under overskriften om «Ros for barnets innsats og utvikling» i den norske versjonen og «Praise and Encourage the Child's Efforts and Progress» i den amerikanske versjonen er det et eksempel som handler om å anerkjenne barnets ideer ved å bygge videre på barnets uttalelser ved å legge merke til og benevne flere detaljer i barnets tegning (Webster-Stratton, 2012, s.202; 2018, s. 159). Her er det begrepet «validate» som er oversatt med begrepet anerkjennelse. «Validation» kan defineres som «Recognition or affirmation that a person or their feelings or opinions are valid or worthwhile (Lexico, 2020, 3. avsn.) »

Her tenker jeg at anerkjennelse handler om å se og bekrefte barnets indre opplevelsesverden, barnets ideer. Å se og bekrefte noens tanker og ideer, deres indre opplevelsesverden, er noe annet enn ros, noe jeg vil komme tilbake til i teoridelen. Det presiseres i boken at målet med å anerkjenne barnets ideer er å oppmuntre barnet og at det styrker barnets selvfølelse å konsentrere seg om læringsprosessen heller enn sluttproduktet (Webster-Stratton, 2018, s. 159).

Det står videre om selvros. Her har jeg inntrykk av at anerkjennelse forstås som ros på bakgrunn av at det står at gjennom at personalet ordlegger seg som «Du må virkelig være stolt over at du klarte... (Webster-Stratton, 2018, s. 160)» hjelper barnet å anerkjenne sin egen opplevelse av mestring, og at man kan oppmuntre barna til selvregulering og selvros i en gruppe ved å si at alle som ikke fikk svare men ville svart det samme kan gi seg en klapp på skulderen. Det står også om selvros at barna kan oppmuntres til å fortelle om noe de er stolte over for å utvikle evnen til å reflektere over egne prestasjoner og utvikle ferdigheter i å evaluere seg selv (Webster-Stratton, s. 167).

Det står videre om å unngå å kombinere ros og kritiske kommentarer, det kan være forvirrende for barn og ødelegge læringsprosessen. Og det står om å og rose og oppmuntre sosiale ferdigheter som å lytte, samarbeide, vente, dele, tenke, følge med og stille gode spørsmål, på bakgrunn av at de utgjør fundamentet for utvikling av skolerelaterte ferdigheter (Webster-Stratton, 2018, s. 161). Det står også at en bør oppmuntre deler i barnets særegne personlighet som for eksempel kreativitet, entusiasme og vennlighet (Webster-Stratton, 2018, s. 161). Det står videre om å gi ekstra mye ros til barn som strever, da barn som oppfattes som krevende for omgivelsene kan undergrave ethvert forsøk på læring, og man må bryte ned nye ferdigheter i små delferdigheter etterfulgt av mye ros (Webster-Stratton, 2018, s. 162). Det står videre at en ikke må glemme å rose de stille, beskjedne barna, og det står om å tilpasse ros til det som barna må bli flinkere på, som også innebærer å høre etter og samarbeide med personalet for at personalet skal kunne lære barna noe (Webster-Stratton, 2018, s. 162-163). Det står at personalet kan lage utviklingsplaner ved å finne uønskede handlinger som de vil se mindre av og erstatte de med ønsket, motsatt, prososiale ferdigheter personalet heller

ønsker å se (Webster-Stratton, 2018, s.163-164).

Om naboros står det at personalet kan rose de barna som gjør det de skal og har blitt bedt om. Dette for å minne og omdirigere de barna som ikke gjør det de skal uten å rette oppmerksomheten direkte mot de, og at dette vil få disse barna til å gjøre som de skal (Webster-Stratton, 2018, s. 165). Det står også at dersom barna arbeider i grupper kan den ansatte rose den gruppen den er fornøyd med for å skape «positiv konkurranse» som kan motivere visse barn til å klare målene sine (Webster-Stratton, 2018, s.165-166).

Det står også om å gi generell ros til enkeltbarn og til grupper av barn på bakgrunn av at det skaper et godt miljø og at personalet formidler et positivt syn, samt at generell ros ikke avhenger av at barnet har gjort seg fortjent til anerkjennelsen (Webster-Stratton, 2018, s. 165). Jeg forstår det slik at anerkjennelse her betyr det samme som ros.

Det står også om å gi barn anerkjennelse for at det er vanskelig å lære noe nytt ved å selv si at en vet at dette kan være vanskelig å lære, og at det å gjøre feil er en del av læringsprosessen ved å si at det er noe alle gjør og oppmuntre til å tenke positivt på hva en kan gjøre neste gang (Webster-Stratton, 2018, s. 166). Her forstår jeg det slik at anerkjennelse betyr noe annet enn ros. Anne-Lise Løvlie Schibbye og Berit Bae sier at anerkjennelse ikke er noe som kan gis. Dette kommer jeg tilbake til i teorikapittelet. Det står videre at det at den ansatte anerkjenner fra sitt ståsted at noe er vanskelig, reduserer avstanden mellom voksen og barn (Webster-Stratton, 2018, s.166). Ifølge Løvlie Schibbye reduserer anerkjennelse avstander mellom personer, men for å anerkjenne må en tre inn i den andres opplevelsesverden, noe jeg kommer tilbake til i teorikapittelet. Ut fra dette tenker jeg at det å anerkjenne fra sitt ståsted er noe problematisk. Det står videre at en tett relasjon mellom barn og personal gjør at barnet kan være mer åpen om mestring og det som kan være vanskelig for han eller henne (Webster-Stratton, 2018, s.166). Her forstår jeg det som at anerkjennelse kan redusere avstand og få barnet til å være åpen, men ut fra det andre jeg leser forstår jeg det som at det da handler om å være åpen om mestring og vanskeligheter relatert til skolefaglige ferdigheter.

Det står at den ansatte kan gi ikke-verbal oppmuntring som tommel opp, high-five, klem, klapp på skulderen eller blunk for å vise anerkjennelse til et barn som fortjener oppmerksomhet for noe hun eller han har fått til (Webster-Stratton, 2018, s. 168). Her forstår jeg det også som at anerkjennelse betyr det samme som ros. Forskjellen mellom anerkjennelse og ros vil jeg komme tilbake til i teorikapittelet. Dette vil også drøftes i oppgavens drøftingsdeler.

Det står også om å la rosen flomme over ønskede handlinger så ofte som mulig (Webster-Stratton, 2018, s. 168). Jeg har inntrykk av at ros som verktøy for å få barna til å gjøre som personalet ønsker er et gjennomgående tema i kapittelet og boken. Det er også dette som er overskriften på kapittelet:

«La sola skinne på det vi ønsker å se mer av: oppmerksomhet, oppmuntring, ros og anerkjennelse. (Webster-Stratton, 2018, s. 168)».

2.2.2.3 Belønningssystemer og feiringer.

Belønningssystemer er verktøy som kan brukes når coaching, oppmerksomhet, ros og anerkjennelse ikke er nok for å motivere barna (Webster-Stratton, 2018, s.175-213). Her er også begrepet anerkjennelse lagt til i den norske versjonen. Belønninger kan være klistremerker, stempler, poeng, kort og feiringer som synlige bevis på fremgang hos barnet, og kan fungere som en avtale om å jobbe målrettet med konkrete væremåter (Webster-Stratton, 2018, s. 176-213). Det kan gis både til enkeltbarn og til grupper av barn for å få de raskt i samarbeidmodus (Webster-Stratton, 2018, s. 179-213). Det er også meningen at belønningssystemene gradvis skal fases ut og bli borte etter hvert som barna har opparbeidet seg ferdigheter (Webster-Stratton, 2018, s. 179-213). Det beskrives også at dersom noen barn har belønningssystem og andre ikke skal det forklares for barna som at vi er forskjellige og har ulike mål som oppøves, at vi skal støtte og heie på hverandre og ha feiring når enkeltbarn når målene sine (Webster-Stratton, 2018, s. 179).

2.2.3 Nivå 3

Nivå 3 i læringspyramiden handler om klare grenser og struktur i læringsrommene som verktøy. Utbytte for barnet er her ansvarlighet, forutsigbarhet og samarbeidsvilje (Webster-Stratton, 2018, s. 28). Det står at ansatte skal ta proaktive grep for å hindre negativ, uønsket oppførsel i læringsrommene, som å ha forutsigbare planer, faste rutiner og klare grenser for barns oppførsel som gjør at de roer seg, føler seg trygge og mestrer oppgavene sine (Webster-Stratton, 2018, s. 79). Det står at barna kan være med på å utforme reglene og at de skal være regler som beskriver ønskede handlinger. Det står også at barna må få vite konsekvensene av å bryte reglene, som tap av gode eller tenkepause (Webster-Stratton, 2018, s. 79-99). Og det står at om reglene følges må det gis ros og oppmuntring, eventuelt belønninger (Webster-Stratton, 2018, s. 82-99). Det står om at det er viktig å tenke på fysisk plassering av urolige barn, nær voksne slik at barnet kan ledes og nær barn som ikke lar seg forstyrre så lett (Webster-Stratton, 2018, s. 82-83). Det står om at en kan ha en dagsplan med bilder og tekst for dagens rutiner og forberede barna før overgang til neste aktivitet (Webster-Stratton, 2018, s.83-85). Tydelige velkomster og avskjeder, anledning til å røre på seg, være kreativ for fange oppmerksomhet, synlige huskereglene for barna, bevege seg rundt for å følge med og følge opp, er andre verktøy som beskrives (Webster-Stratton, 2018, s.85-88).

Gode beskjeder står det mye om og beskrives som få, realistiske, konkrete, beskrivende, korte, klare og positivt formulerte om hva som er ønsket av barna (Webster-Stratton, 2018, s. 89-99). Det

står også om å noen ganger gi barna alternativer og valg, slik at det ikke alltid er slik at barna skal følge de voksnes forventninger (Webster-Stratton, 2018, s. 97-98).

2.2.4 Nivå 4

Nivå 4 i læringspyramiden handler om ikke-verbale signaler, positive påminnelser, avledninger og virkemidler for å komme i gang igjen. Utbytte for barnet er ikke-forstyrrende handlinger. Det står om å overse og ikke gi oppmerksomhet til uønskede deler av barns oppførsel og som ikke er til skade for noen, gi raskt positiv oppmerksomhet når barnets uønskede oppførsel avtar og belønne og rose ønsket oppførsel (Webster-Stratton, 2018, s.220-232). Det står også om at en kan avlede barnet med noe som kan være spennende straks uønsket oppførsel opphører eller en kan overse og omdirigere med en gang til noe ønsket (Webster-Stratton, 2018, s. 224-237). Eksempler på ikke-verbale signaler kan være ulike håndsignaler, bilder eller skjema som påminner barnet om regelen og det barnet øver på (Webster-Stratton, 2018, s. 232-239). Barn som ikke forstyrrer så mye, men som heller ikke følger beskjeder kan få et lite tegn eller en hviskende påminner, en kan også gi tegn og gi positive påminnere høyt i gruppen (Webster-Stratton, 2018, s. 233-239).

2.2.5 Nivå 5-6.

Nivå 5-6 i læringspyramiden er når barn har stor grad av forstyrrende handlinger og handler om påminnelser om konkrete forventninger og konsekvenser. Det står at dette skal brukes med forsiktighet. Det står at selv om du støtter opp om positiv samhandling, og hvor målrettet du jobber med å gi påminnelser, omdirigere, avlede og overse uønsket oppførsel, vil det likevel skje at barna fortsetter med handlinger en ønsker å se mindre av og at i slike tilfeller må uønskede handlinger håndteres med verktøy høyere opp i læringspyramiden som handler om umiddelbare, kortvarige, konsekvente grenser der barnet kan få øye på sammenheng mellom egen handling og negative følger av den (Webster-Stratton, 2018, s. 245). Eksempler på konsekvenser er å stå bakerst i køen, bli flyttet på, bli tatt ut fra aktivitet, ha tenkepause for å roe seg ned, gjøre opp for seg, ikke få leke eller miste gode (Webster-Stratton, 2018, s.246-252). Det står videre at konsekvensene ikke trenger å være store, men må ha innvirkning på barnet. Det beskrives at regler og konsekvenser kan synliggjøres med en reaksjonstrapp, og at en med hjelp av konsekvenser kan ansvarliggjøre barna ved regelbrudd gjennom at de ser at konsekvenser er direkte resultat av valgt handling (Webster-Stratton, 2018, s. 246-257). Eksempler på å ansvarliggjøre barna handler om å for eksempel si at «siden du ikke ryddet når du fikk beskjed, må du bruke første del av måltidet på å rydde» eller «siden du slo, må du ha tenkepause for å roe deg ned» (Webster-Stratton, 2018, s. 247). Det står også om å involvere barna i beslutningen om konsekvenser og at budskapet da skal komme som et

valg og en anledning til å velge bedre, for eksempel: «Hvis du har problemer med å samarbeide vil du kanskje sitte alene en stund?» (Webster-Stratton, 2018, s. 257). Det står at dette vil dempe tendenser til grensetesting og gjøre barn mer samarbeidsvillige (Webster-Stratton, 2018, s. 257). Det står videre om at en ikke skal gå inn i diskusjoner med barna og overhøre barns protester og argumentasjon for å unngå konsekvensene (Webster-Stratton, 2018, s. 258). Det står at om en er i tvil om valg av konsekvens eller er opprørt selv, skal en utsette det (Webster-Stratton, 2018, s. 258-259). Og det står at den ansatte ikke skal holde igjen hele grupper eller klasser som konsekvens, unngå å navngi barn på tavlen ved dårlig oppførsel, unngå å sende barn til rektors eller styrers kontor, unngå å sende barn hjem og unngå utspørring og skjennepreken, samt følelsesutbrudd og opptrapping (Webster-Stratton, 2018, s.259-262). Begrunnelsen for å unngå utspørring er ifølge Webster-Stratton (2018, s. 262) at de fleste barn ikke vet hvorfor de handler som de gjør og hvis de vet det, er de ikke nødvendigvis i stand til å sette ord på hvorfor (Webster-Stratton, 2018, s. 262). Det er også viet et helt kapittel som omhandler tenkepause, et spesifikt tiltak som er rettet mot regelbrudd som går på fysisk aggresjon mot barn og ansatte eller andre fysisk destruktive handlinger (Webster-Stratton, 2018, s. 269-307). «Tenkepause kan også benyttes i arbeidet med barn som er svært umedgjørlike, opposisjonelle eller trassige (Webster-Stratton, 2018, s. 270)». Det står at tenkepause er en styrt måte å overse barnets destruktive handlinger på og innebærer at barnet blir avskåret fra enhver oppmerksomhet fra andre voksne og barn en kort stund for å gjenvinne selvkontrollen på en stol litt unna gruppen eller et annet rom sammen med en voksen som om nødvendig gir beskjeder og begrenset muntlig reguleringsstøtte (Webster-Stratton, 2018, s. 272-280). Det står at tenkepause demper konflikt, frustrasjon og gir barn og voksne rom for å roe seg, samt at det lar barna se at den voksne reagerer ikke-voldelig på konflikter samtidig som de ikke gir forsterkende oppmerksomhet til de uønskede handlingene (Webster-Stratton, 2018, s. 272). Etter tenkepausen kan barnet reflektere over det som skjedde og vurdere andre løsninger sammen med en voksen (Webster-Stratton, 2018, s. 272). Men det står også at en ikke skal snakke med barna umiddelbart etter tenkepausen, men snarest mulig hjelpe barnet i gang med en positiv aktivitet og så ta praten på et litt senere tidspunkt (Webster-Stratton, 2018, s. 277).

3. Teoretiske innganger.

Jeg beskriver her ulike teoretiske innganger til begrepet anerkjennelse som jeg vil bruke i mitt drøftingsarbeid av utsagn fra intervjuene med barnehagelærere og styrere. Ulike teoretiske begreper om anerkjennelse kan utfylle hverandre i analyser av relasjonsbygging i pedagogisk arbeid, slik at analysene blir helhetlige, komplekse og dyptgående (Palludan, 2013, s. 49-57).

Palludan (2013, s.49) skriver at begrepet anerkjennelse blir mye brukt av pedagoger, men at det ofte ikke defineres nærmere. Palludan (2013, s. 49) skriver videre at manglende tydelig definisjon av begrepet kan ses som et uttrykk for at det eksisterer et behov for en presisering av begrepet. Min masteroppgave kan i så måte kanskje bidra til at begrepet løftes opp og belyses i barnehagesammenheng.

3.1 Anerkjennelse som likeverd og væremåter.

Anne-Lise Løvlie Schibbye (2004, s. 245, 2010, s. 233) skriver at anerkjennelse opprinnelig er Hegels filosofiske begrep og at det er problematisk å definere. I begrepet anerkjennelse ligger det å se noe om igjen: re-cognize, samt gjenkjenne, skille, befeste, styrke og erkjenne. I Lexico fra Oxford står det at ordets opprinnelse er fra 1500-tallet, fra det latinske verbet *recognoscere* som betyr igjenkjenne, av *re* som betyr igjen og *cognoscere* som betyr lære, altså re-lære eller igjen-lære (Recognition, Recognize, 2020). Det vil si, som jeg forstår det, å lære noe om noe på nytt. Jeg tenker at om det å være anerkjennende i ordets opprinnelige betydning, lære noe om noe på nytt: igjen-lære, handler om å lytte og være åpen. Schibbye (2004, s.250-252, 2010, s. 241-243) skriver at det å lytte handler om en radikal åpenhet som handler om å ikke være forutinntatt, men sette egne fordommer, behov, følelser og tanker til side og ha en inntagende oppmerksomhet for det som kommer fra den andre part. «I anerkjennelse ser begge mer enn de var klar over tidligere (Schibbye, 2004, s. 247)». Schibbye (2004, s. 249, 2010, s. 238) skriver at væremåter som inngår i anerkjennelse er lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Væremåtene henger sammen, griper over i hverandre og skaper hverandres forutsetninger. Lytting er en forutsetning for forståelse, forståelse en forutsetning for aksept, toleranse og bekreftelse.

Nancy Fraser (2003, s. 10) skriver at Hegels opprinnelige ide om anerkjennelse (*recognition*) handler om å se hverandre som likeverdige i relasjon, og også som selvavgrensede personer. Og at en blir et selvavgrenset subjekt ved å anerkjenne og anerkjennes av et annet subjekt. Schibbye (1988, s. 170, 2004, s. 248-260, 2010, s. 237-250) skriver at ideen om likeverd handler om respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte, uten fordømmelse. Det å gi den andre rett til sin egen opplevelse eller gi kraft til den andres opplevelse, handler om å forstå og bekrefte den andres opplevelse, men at en ikke behøver å være enig i at det er en sannhet utenfor den andres opplevelse (Schibbye, 2004, 2010). Denne aksepten kan skape en følelse av menneskelig nærhet (Schibbye, 2004, 2010). Det å bli anerkjent på sin egen opplevelse, er også det som kan gjøre det mulig å endre opplevelsen, det gjør det mulig for den andre å føle at han har rett på sin egen opplevelse og har mulighet til å beholde, endre eller slippe den (Schibbye, 2004, 2010). Det motsatte, å bli miskjent, er det bestemte hva som er riktig for den andre å oppleve, noe som kan skape sinne og motstand

(Schibbye, 2004, 2010). Schibbye (2004, s. 260-262, 2010, s. 250-253) problematiserer at ordet bekræftelse kan forstås som å forsterke, stadfeste og enighet. I denne forståelsen ligger en fare for definatorisk makt og objektivisering av den andre, samt at selvavgrensning og refleksivitet blir svekket, skriver hun. Bekræftelse handler om aksept og forståelse av den andres opplevelse, uten bedømmelse, men ikke nødvendigvis forsterkning og enighet (Schibbye, 2004, 2010). For å få til dette kreves en avgrensning av eget selv, av egen og den andres opplevelse (Schibbye, 2004, 2010). Det handler om at den andre får en bekræftelse på at den andres opplevelse gjelder og at selv vanskelige opplevelser er det plass til i relasjonen (Schibbye, 2004, 2010).

Bae (1996, s. 158) og Schibbye (1988, s.44-47, 2004, s. 77-93) skriver at for å kunne skille mellom hva som foregår i en selv og hva som foregår i en annen, altså kunne avgrense, må en være selvreflektert. Denne avgrensetheten og selvrefleksjonen, å tenke over og skille ut hva som er min opplevelse, er en forutsetning for åpenhet og bekræftelse for en annens opplevelse. Schibbye (2013, s. 38) skriver at anerkjennelse fremmer positiv vekst og et «velfungerende selv-i-relasjon». Et «velfungerende selv-i-relasjon» er en person som mestrer selvrefleksjon, det vil si at personen har tilgang til de indre prosesser som foregår i eget selv, og som derfor mestrer selvavgrensning i relasjoner (Schibbye, 2004, s. 82-84, 2013, s. 38). Forkortet kan vi si at selvavgrensning er evnen til å skille mellom egne og andres opplevelser, meninger, behov, ønsker, lyster, følelser og tanker (Schibbye, 2004, s. 78, 2013, s.38). Schibbye (2004, s. 257-260, 2010, s. 247-250) skriver at barnets selvavgrensning blir utviklet gjennom forskjeller og motsetninger. Det må være tydelig hva som er barnets og hva som er barnehagelærerens opplevelse, og det må være tydelig skille mellom det som er ulikt i opplevelsene (Schibbye, 2004, 2010). Men vi kan dele opplevelser selv om vi opplever forskjellig. Gjennom dette kan barnet atskille og få et forhold til hva som er sine egne opplevelser og følelser (Schibbye, 2004, 2010).

Schibbye (2004, s. 255, 2010, s. 246) skriver at forståelse har betydning for selvavgrensning og selvrefleksjon. Forståelse gjør at den andre kan avgrense sin opplevelse som sin, og slik jeg forstår det få tilgang i egne indre prosesser, noe som øker selvrefleksiviteten. Jeg tenker at forståelse innebærer aksept og toleranse. Aksept og toleranse har også betydning for selvrefleksjon og avgrensethet. Schibbye (2004, s. 258-260, 2010, s. 249-250) skriver at toleranse og aksept innebærer at vi aksepterer den andres rett til sine følelser og vi tåler dem. Når barnets følelser blir møtt med varme, aksept, toleranse og respekt, kan barnet begynne å se seg selv med andres øyne, og dette handler om utvikling av selvrefleksivitet og selvavgrensning (jf Schibbye, 2004, 2010). En undrende, ikke-dømmende holdning som søker å dele opplevelsen, for eksempel: «Ble du litt lei deg når han ble sint på deg?», henvender seg til refleksjonssiden hos barnet (jf Schibbye, 2004, 2010). Schibbye (2004, s. 260, 2010, s. 250) skriver om viktigheten av å ikke være vurderende: En

vurdering innebærer en subjekt-objekt -posisjon og kan føre til at forholdet låses i konflikt.

Schibbye (2013, s.45) skriver at vi må sette egne behov til side, gi tid og åpne oss for barnets helhetlige uttrykk for å kunne lytte. For å få tak i barnets perspektiv må vi spørre oss og forsøke å få tak i hva barnet forsøker å uttrykke, hvilke følelser rører seg i barnet og hvordan barnet opplever situasjonen. Bae (1996, s.150) skriver at det å lytte handler om å være åpen for den andre og høre mer enn bare ordene: Det handler om å absorbere kroppslige uttrykksmåter som bevegelser, ansiktsuttrykk, blikk, holdning, svette, tonefall og stemmeleie. Dette sier noe om barnets følelser, opplevelser, samt forventninger til seg selv og andre (Bae, 1996). Schibbye (2004, s. 250, 2010, s. 241) beskriver det som at vi lytter bak ordene og hører mer enn det verbale budskapet.

Schibbye (2004, s. 255, 2010, s.246-247) skriver at for å kunne forstå må en gå inn i den andres opplevelsesverden og kontakte lignende følelser i seg selv for å kjenne på følelsen slik den kan oppleves av den andre. Verbalt ledsaget av en undrende, spørrende holdning som gjør at den andre opplever seg forstått innenifra. Schibbye (2004, s. 249, 2010, s. 238, 2013, s. 45) skriver at forståelse, lytting, empati og innlevelse henger sammen. Gjennom å lytte og bruke det en tar inn til å forsøke å begripe hvordan barnet opplever og føler det, erverves forståelse. Vår forståelse må utprøves ved en undrende og spørrende væremåte, og en må være tålmodig og avventende. På den måten fremmes ikke-konstaterende kommunikasjon.

Schibbye (2004, s. 246, 2010, s. 233) skriver om begrepet anerkjennelse, at det er viktig å stille seg spørsmålet om hva jeg legger i begrepet og hvordan leseren fortolker det. Det er viktig da anerkjennelsesbegrepet er komplekst, flertydig og viser til mangesidige, levende væremåter. Ord og begreper skaper virkeligheter og de er forførende, de kan føre oss vekk fra sin opprinnelige betydning. Egen begrepsbruk må overvåkes (Schibbye 2004, s. 246, 2010, s. 233). Jeg vil analysere og drøfte hvordan anerkjennelsesbegrepet blir forstått av barnehagelærere og styrere i tilknytning til DUÅ.

3.2 Forskjell på ros og anerkjennelse.

Kan anerkjennelse i barnehage og skole, forstås på andre måter? Mine søk etter anerkjennelse forstått på andre måter i en teoretisk utdanningssammenheng har ledet meg til anerkjennelse som det samme som ros i DUÅ og i boken «Dette vet vi om anerkjennelse, ros og regler i klasserommet» av Arne Tveit (2012). Tveit (2012, s. 11) skriver at han bruker begrepene ros, oppmuntring og anerkjennelse som mer eller mindre overlappende og sammenfallende begreper. På den annen side skriver Tveit (2012) at begrepene skiller seg fra hverandre, at anerkjennelse er viktigere enn ros og at anerkjennelse handler om å akseptere, bekrefte og verdsette mennesket som det er, med henvisning til Berit Bae.

Anne Lise Løvlie Schibbye (2013, s. 37-39) skiller mellom ytre og indre anerkjennelse. Ytre anerkjennelse er det vi kan kalle ros: å bli belønnet, få påskjønnelse for innsats og/eller mestring, bli beundret. Når anerkjennelse blir brukt som begrep i dagligtalen kan det være denne forståelsen av anerkjennelse som blir brukt (Schibbye, 2010, s. 233). Rosen henvender seg til det du gjør eller presterer, ikke til deg som person (Schibbye, 2013, s. 37-39). Selv om det kan oppleves positivt å bli sett ut fra ytre prestasjoner, kan det bli en kortvarig glede (Schibbye, 2010, s. 233). Indre anerkjennelse er at du forsøker med forståelse, aksept og empati å tre inn i en persons indre opplevelsesverden. Indre anerkjennelse henvender seg til den andres opplevelse.

For å få tak i barnets opplevelse av egen handling kan den voksne være spørrende og undrende, slik at den voksne gir barnet rett til å reflektere over og definere hva handlingen betyr for denne (Bae, 1996, s. 153-155). Schibbye (2004, s. 240-256, 2010; s.247, 2013, s. 39-45) skriver om betydningen av at den voksnes uttrykk er ikke-konstaterende, spørrende, undrende om du forstår barnet riktig, og retter seg mot barnets følelser og opplevelser. Slik undring er åpnende og gjør at barnet opplever seg forstått innenifra (jf Schibbye, 2004, 2010). Du forsøker å dele følelsen og opplevelsen, for i dette ligger mulighetene for bearbeiding av følelser og opplevelser hos barnet (jf Schibbye, 2004, 2010). Ved å kjenne på og dele følelser, kan barnet begynne å utvikle et forhold til følelsene, skille mellom egne og andres følelser og opplevelser, og takle dem (jf Schibbye, 2004, 2010). Indre anerkjennelse vil si at jeg forsøker å se og verdsette deg, forsøker å forstå og gi deg rett til følelsene og opplevelsene dine, og søker å dele dem (Schibbye, 2004, 2010). Konstaterende eller konkluderende utsagn stopper flyten i kommunikasjonsprosessen mellom personer (Schibbye, 2004, 2010).

Indre anerkjennelse er en holdning som kan skape tillit og trygghet i forhold mellom personer (Schibbye, 2013). Indre anerkjennelse er viktig for utvikling av selvet og relasjoner, og for god relasjonsbygging i barnehagen (Schibbye, 2013, s. 37-46).

Bae (2004, s. 10) skriver at anerkjennelse ikke er det samme som det å påskjønne **ytre** sider som tankemessige, fysiske eller sosiale prestasjoner, det vil si ros. Men å søke å forstå hvordan en opplevelse er meningsfull og gyldig for subjektet, uavhengig av hva andre utenforståedes perspektiv måtte være. Det vil si forsøke å forstå personens **indre** opplevelsesverden. I min studie er det den indre anerkjennelsen jeg vektlegger.

Bae (1996, s. 152) skriver at å gi ros innebærer en vurdering av barnets handlinger ut fra hva den voksne vurderer og definerer som fordelaktig og flott. Ros handler om hva den voksne synes er viktig og riktig. Det handler lite om hva barnet selv er opptatt av og undergraver barnets definisjon av sin egen handling (Bae, 1996).

Jeg vil se etter hvordan barnehagelærere og styrere forstår begrepene anerkjennelse og ros i

tilknytning til DUÅ og drøfte dette i tilknytning til teori og til Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag.

3.3 Anerkjennelse som holdning.

Lis Møller (2012, s. 8) skriver at anerkjennelse forbindes med ros, positive tilbakemeldinger og enighet. I forbindelse med å ønske å anerkjenne, kan det skjule seg et ønske om å snu mønstre som oppfattes som negative til det som oppfattes som positive mønstre ved å rose og belønne «positiv» atferd (Møller, 2012). Anerkjennelse blir da forstått som noe en gir til en annen (Møller, 2012). Positive tilbakemeldinger og ros blir ansett som problemløsningsstrategier (Møller, 2012). Å lete etter positive handlinger og styrker hos hverandre og rose dette, kan gi oss et mer optimistisk og positivt syn på hverandre og eget selv (Møller, 2012). Og det kan være motiverende å få ros. På den annen side kan det være fare for at det fører til at samspill og relasjoner blir instrumentelle og strategiske (Møller, 2012, s. 47).

Lis Møller (2012, s. 47-48) skriver om fallgruver i ensidige strategiske metoder med bare ros og positive tilbakemeldinger: Det kan gjøre at barn ikke får delt sine mer komplekse opplevelser, slik at de kan få et mer reflektert og avgrenset forhold til sine indre tilstander. Det kan også føre til at de som bruker slike metoder opplever seg som kunstige i relasjonen og at de låser seg fast i en bestemt måte å være på, en bestemt strategi, i samspill. Konsekvensen kan være at en mister nærvær, ekthet og kompleksitet i samspillet og i relasjonen (Møller, 2012). Alle mennesker har ressurser som det er viktig å føre fram i lyset, men vanskeligheter, smerter og barrierer blir ikke borte ved å ignorere dem (Møller, 2012, s.47). Anerkjennelsesbegrepet må romme menneskets totale opplevelsesverden, det vil si inkludere det smertefulle og vanskelige (Møller, 2012, s. 9). Bae (2011, s. 128) skriver også om at hvis barnehagelærerne hadde overlatt kommunikasjonen til en spesialpedagog eller benyttet seg av instrumentelle opplegg, hadde de fått et fjernere forhold til barna. Hun skriver om betydningen av at barnehagelæreren møter barn som medmennesker gjennom anerkjennende samspill.

Bae (2011, s. 106) skriver at anerkjennelse ikke er noe som kan gis eller formidles ut fra en oppskrift i ros og positiv kommunikasjon. Anerkjennelse kan ikke planlegges eller deles opp. Det er en holdning, et potensial, en prosess, et komplekst fenomen som rommer et menneskesyn om gjensidig likeverd i relasjoner, der selvrefleksivitet og bevegelse er viktige ingredienser (Bae, 2011).

Indre anerkjennelse er ikke instrumentell. Det er ikke en ting du kan gi til noen eller en teknikk du kan bruke. Indre anerkjennelse er en holdning og væremåte, og den må være ekte (Schibbye, 2004, s.246-247, 2010, s.233-234, 2013, s. 38).

Bae (2004, s.10) skriver at anerkjennelse omhandler prinsippet om gjensidig likeverd mellom mennesker. Dette prinsippet er viktig, for løsrevet fra det, kan forståelsen av anerkjennelse bli overflattisk og forenklet, og bli oppfattet som metode, program eller teknikker for god kommunikasjon (Bae, 2004). Møller (2012, s. 18), Bae (1996, s. 162) og Schibbye (2004, s. 246-247, 2010, s. 233-234) skriver at anerkjennelse er uforenelig med strategiske og instrumentelle metoder eller væremåter. Bae (1996, s. 162-163) beskriver det å være strategisk som å bruke den andres erfaringer og opplevelser som et instrument eller metode for å oppnå noe. Det innebærer at en ikke stiller seg åpen for hva kommunikasjonen betyr for den andre. Da skapes ikke et likeverdig forhold mellom partene. Det å for eksempel si: Jeg ga barnet litt anerkjennelse, som om det er en ting du kan gi, en teknikk du kan bruke blir instrumentelt, ytre og mekanistisk, og fremmer en subjekt- objekt holdning istedenfor den likeverdige subjekt-subjekt holdningen som Schibbye (2004, s.246-247, 2010, s. 233-234) beskriver som selve ånden i fenomenet anerkjennelse. Anerkjennelse er samværsmåter, en grunnleggende innstilling og en evigvarende prosess, som vi hele tiden må bestrebe oss for å holde på og utvikle (Møller, 2012, s. 18; Schibbye, 2004, s. 263, 2010, s. 253). Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er (Schibbye, 1988, s. 171, 2004, s. 247, 2010, s. 234).

Bae (2004, s.3-4) skriver at hun fant i sin studie at i problematiske samspill var en instrumentell samspillsstil, det vil si at voksne anvendte det som kom fra barna for å få fram det som den voksne var opptatt av. Den voksne responderte til det saklige innholdet. Barnas kroppsholdning, ansiktsuttrykk og stemmeleie ble oversett. Barnas bidrag ble brukt objektivt og saklig som et middel for å fremme den voksnes pedagogiske plan og teste kunnskap, istedenfor at barn fikk dele sine opplevelser. I problematiske samspill ble barnas handlinger i større grad vurdert og definert av den voksne, istedenfor at den voksne snakket klart ut fra egne opplevelser og intensjoner.

Jeg vil se etter hvordan anerkjennelsesbegrepet kommer til uttrykk i intervjuer med barnehagelærere og styrere og drøfte dette i tilknytning til DUÅ og Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag.

3.4 Annerkjennelse som Kjærlighet, rett og solidaritet.

Axel Honneth (2007) har laget en moralsk grammatikk om anerkjennelse som omhandler kunnskap om anerkjennelse, kunnskap om krenkelser og kunnskap om å oppheve krenkelser, og at disse er vevd inn i hverandre. Honneth (2007) har også laget en modell med anerkjennelse i ulike områder hvor han anvender reglene innenfor den moralske grammatikken: Primærrelasjoner med kjærlighet som basis, det rettslige og det solidariske verdifelleskap. Modellen viser anerkjennelse av mennesket både som et eget individ og som en del av fellesskapet (Honneth, 2007, s. 101-147). Til

hver av områdenes anerkjennelsesformer er det motsatt former for krenkelser. Disse kan gjenkjennes og forandres til anerkjennelsesformer som bidrar til samfunnsendring (Honneth, 2007, s. 148-187). Dette er i tråd med slik Pettersen & Simonsen (2010) forstår Honneth.

Annerkjennelse i primærrelasjoner handler om det grunnleggende behovet for å elske og bli elsket, altså kjærlighet, og forhold mellom nære tilknytningspersoner som foreldre og andre omsorgsgivere og vennskapsforhold er viktige for å utvikle og opprettholde grunnleggende tillit til seg selv og andre (Honneth, 2007, s. 104-116; Pettersen og Simonsen, 2010, s. 24-25). Slik jeg leser Honneth (2007, s. 104-116) er selvavgrensning, kunne skille mellom egne og den andres følelser og behov, og anerkjennelse, en kjærlig bekreftelse av den andres behov og følelser, viktig for utvikling av tillit, egenverdi og selvrespekt i nære forhold. Denne tilliten til eget selv er nødvendig for å delta autonomt i det offentlige liv (Honneth, 2007, s. 116). Ifølge Schibbye, Bae og slik jeg leser Honneth (2007) er selvavgrensning en forutsetning for anerkjennelse. Mangel på kjærlighet, mistillit og manglende respekt er primærrelasjonenes miskjennelse eller krenkelser (Honneth, 2007, s. 140-148).

Pettersen & Simonsen (2010, s. 26) skriver at Honneths tilnærming til kjærlighet og tillit viser betydningen av følelsesmessig og intuitiv involvering i barns hverdagsliv, deres livsverden og de prosjekter som barn er involvert i for profesjoner som arbeider med barn og relasjoner.

Det rettslige handler om å anerkjenne og respektere alle som fullverdige medlemmer av fellesskapet, som rettighetsinnehavere og som like og frie tilregnelige personer med sosial status (Honneth, 2007, s. 117-130). Dette innebærer å anerkjenne mennesket som en person med egenverdi, uten å måtte verdsette dets prestasjoner og karakter, uten verdimeslige graderinger av egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2007, s. 121-128). Honneth (2007, s.128-130) fremhever at dette er en forutsetning for opplevelsen av egenverdi og selvrespekt, og kunne se verdien i og respektere andre. Miskjennelse eller krenkelse på dette området er forskjellige former for rettighetsberøvelse og ekskludering (Honneth, 2007, s. 139-148).

Det solidariske verdifellesskap handler om symmetrisk sosial verdsetting, en gjensidig anerkjennelse av forskjelligheter og se ethvert individs bidrag i samfunnet som betydningsfullt i fellesskapet (Honneth, 2007, s. 130-138). Felles mål kan bare nås om vi sørger for at den andres forskjellighet kan utarte seg (Honneth, 2007, s. 138). Miskjennelse eller krenkelse på dette området er forskjellige former for nedverdiggelse (Honneth, 2007, s. 138-148).

Jeg vil i mine drøftinger bruke Honneths (2007) teorier om anerkjennelse, se de i tilknytning til Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag.

3.5 Anerkjennelse som rettferdighet.

Palludan (2013, s. 49) skriver at anerkjennelse blir markert normativt som noe pedagogikken skal forsvare. Jeg vil presisere at jeg i denne masteroppgaven også vil markere anerkjennelse som noe pedagogikken skal forsvare, selv om jeg også gjør forsøk på å problematisere det. Palludan (2013, s.51) skriver at hun også har et normativt formål på linje med Berit Bae, Anne Lise Løvlie Schibbye og Nancy Fraser. Palludan (2013, s. 51) er inspirert av alle tre, men med vekt på Nancy Frasers anerkjennelsesbegrep som setter hverdagslivets interaksjoner i forbindelse med sosiale og kulturelle strukturer i samfunnet.

Nancy Fraser (2003, s. 27-30; 2012) har et litt annet perspektiv på anerkjennelse enn Anne Lise Løvlie-Schibbye og Berit Bae som har et mer individ-fokusert perspektiv på anerkjennelse. Frasers (2003; 2012) perspektiv på anerkjennelse innebærer å forstå anerkjennelse som rettferdighet i betydningen kreve at alle får delta som likeverdige deltagere eller fullgyldige partnere, med lik sosial status, i den sosiale interaksjonen i samfunnet. Manglende anerkjennelse ses hos Fraser (2003; 2012) som sosial underordning skapt av sosiale institusjoner. Fraser (2003, s. 29) skriver at å se anerkjennelse som rettferdighet er å behandle det som en sak om sosial status og undersøke institusjonelle praksisers kulturelle verdier angående sosiale aktørers deltakelse. Manglende anerkjennelse beskriver hun som når institusjonelle praksiser og verdier er ekskluderende, usynliggjørende eller undertrykkende hva angår deltakelse. De kulturelle verdiene i barnehagen som sosial institusjon må ut fra en slik forståelse handle om at ingen føler seg ekskludert eller annerledes, men uttrykke lik respekt for alle og gi alle mulighet for å oppnå deltakelse med lik sosial status (jf Fraser, 2003, s. 29-48, 2012; Palludan, 2008, s. 88, 2013, s. 51-54).

Fraser (2003, s. 31-48) peker på at hennes teori styrker det individuelle psykologiske perspektivet hos andre anerkjennelses-teoretikere, men er ikke avhengig av det og derfor ikke like sårbart for kritikk i det perspektivet. Frasers perspektiv lokaliserer manglene i sosiale relasjoner og kulturelle verdier for deltakelse, ikke i individuell psykologi. Palludan (2013, s. 57) skriver at subjektnivå og samfunnsnivå henger sammen i undersøkelser og forståelser av anerkjennelse. De individuelle psykologiske perspektivene som kommer frem i denne oppgaven supplerer samfunnsnivåperspektivene og omvendt.

Palludan (2008) har analysert hvordan barns betingelser for å være fullgyldige partnere arter seg i en dansk barnehage. Jeg vil bruke tre av hennes begreper i mine drøftinger: rytme, toner og plasseringer. Rytme, toner og plasseringer forstår jeg som sosiale og kulturelle strukturer i barnehagesamfunnet.

Rytme handler om hvordan barnehagelærere regulerer barns bevegelser og kropper gjennom forskjellige regler og plasseringer av gjenstander i det fysiske rommet, samt gjennom

tidsbegrensninger og andre begrensninger for bruk av rom og utstyr (Palludan, 2008, s.111-127). Barnehagelærerens dominans gjennom begrensninger har betydning for barns deltakelse som fullgyldige partnere.

Toner handler om to tonearter, en undervisningstone og en utvekslingstone som barnehagelærere anvender (Palludan, 2008, s. 129-147). Disse tonene har betydning for barns deltakelse som fullgyldige partnere. Undervisningstonen bærer preg av at barnehagelæreren spør, instruerer, forklarer og forteller. Barnet svarer, lytter og følger anvisninger. Barnet er her objekt for barnehagelærerens undervisning (Palludan, 2008, s. 132). Palludan (2008, s. 134-135) fant i sin studie at det skjedde at barna forlot barnehagelæreren når tonen bar for mye preg av undervisning, eller forsøkte å omdefinere undervisningstonen til en utvekslingstone, ved å for eksempel begynne å fortelle i stedet for å svare på barnehagelærerens spørsmål. Dette samsvarer med funn i Berit Baes (2004, s. 117-123) studier, der hun observerte at barn ble mer fjerne eller trakk seg der de ikke fikk bidra gjensidig i kommunikasjons- og kunnskapsutveksling.

Utvekslingstonen karakteriseres av at barnehagelæreren og barnet tar tur i å spørre og svare. De utveksler opplevelser, erfaringer, meninger, viten og fortolkninger. Begge er samtalende subjekter i interaksjonen (Palludan, 2008, s.133). Utvekslingstonen er et uttrykk for at barna er anerkjent, det vil si deltar som fullgyldige partnere. Undervisningstonen er objektiverende og er et uttrykk for at barna ikke anerkjennes som fullgyldige partnere (Palludan, 2008, s. 139). I barnehagens verdigrunnlag står det barna skal møtes med anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Det står også at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap der alle har like muligheter til å ytre seg, bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen. Ulike meninger og perspektiver skal få komme til uttrykk og barna skal oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsferdigheter (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 7-10).

Palludan (2008, s.145-146) har også funnet i sine studier at mellom barnehagelærere og barn der anerkjennelse finner sted eksisterer ro og avslappethet. Der anerkjennelse ikke eksisterer mellom barnehagelærer og barn eksisterer uro. Som barnehagelærer har jeg selv opplevd at ved å være rolig og anerkjennende, slapper barnet og jeg av, og motsatt. Jeg tenker at det også har sammenheng med å bli lyttet til, forstått og bekreftet som er ingredienser som inngår i Schibbyes og Baes forståelse av anerkjennelse. Når jeg bli lyttet til, forstått og bekreftet, slapper jeg av.

Plasseringer handler om at hvor barna plasserer seg og blir plassert, i nærheten av eller i avstand fra barnehagelæreren, har betydning for barns deltakelse som fullgyldige partnere (Palludan, 2008, s. 149-159).

3.6 Anerkjennelse som inkludering og deltagelse i likeverdig fellesskap.

Bae (2011, s. 124) skiller ut noen viktige relasjonelle forhold som bidrar til inkludering og økt deltagelse. Det at barn blir sett som likeverdige medmennesker gjennom anerkjennende samspill er hovedpoenget, det vil si at de ikke blir behandlet ut fra tanken om at de har forskjellige «mangler». Barna blir ikke gjort annerledes ved å bli tatt ut i grupper for å ha spesielle treningstimer for å rette på «manglene» og kommunikasjonen med barna i det daglige er heller ikke rettet mot hva de eventuelt «mangler» for å forsøke å korrigere dette (jf Bae, 2011). Barna blir møtt med utgangspunkt i at de er like alle andre, at de er medmennesker som vil være en del av fellesskapet, delta i relasjoner, oppleve vennskap og leke (Bae, 2011). Baes (2011) perspektiver på inkludering og deltagelse gjennom å se barn som likeverdige mennesker gjennom anerkjennende samspill kaster lys som reflekterer forståelsen av Fraser (2012) og Palludan (2013): at alle får delta som likeverdige deltagere eller fullgyldige partnere, at ingen føler seg ekskludert eller annerledes, at alle tildeles lik respekt og får mulighet til å oppnå deltakelse med lik sosial status. Det reflekterer også barnehagens verdigrunnlag der det står at barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, samt synliggjøre den enkeltes verdi og plass i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Det reflekterer også barnehagens verdigrunnlag der det står at barnehagen skal motvirke alle former for diskriminering, og at personalet må reflektere over egne holdninger for best mulig kunne fremme likeverd og likestilling. Likeverd og likestilling skal fremmes uavhengig av funksjonsevne, sosial status, språk, kultur, etnisitet, livssyn, religion, samt kjønn, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, og seksuell orientering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Jeg tenker at å bli oppfattet som «mangelfull» i en barnegruppe kan føre til følelse av annerledeshet og ekskludering, og minke sosial status. Det skapes en sosial underordning som er skapt av barnehagen som sosial institusjon. Det vil si miskjennelse og ikke anerkjennelse. Det kan være en fare for at barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd minkes. Det står i barnehagens verdigrunnlag at barnehagen skal bidra til barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. Jeg tenker at å bli oppfattet som «mangelfull» og få redusert sosial status kan også gi grobunn for krenkelser og mobbing, noe det står i barnehagens verdigrunnlag at skal forebygges (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Det står også at barnehagen skal gi rom for barnas ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer. Det står at barnehagen skal bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Jeg ønsker å se etter uttrykk for om barn oppfattes som og behandles ut fra «mangler».

Bae (2011, s. 125) skriver om forskjellige aspekter ved anerkjennende samspillsmåter der holdningen til barn som medmennesker kommer til uttrykk:

Barns språklige uklarheter og vage språklige uttrykk blir velvillig fortolket og hovedsaken er å

forstå meningen i uttrykkene. Barnehagelæreres toleranse for barns varierte former for kommunikasjon, spesielt at de legger merke til barns non-verbale uttrykk, og barnehagelæreres fokuserte tilstedeværelse, grunnlegger en relasjonell basis for at barn etter hvert utfolder seg som de vitale og bidragende medmenneskene de er. Dette reflekterer barnehagens verdigrunnlag der det står at barnehagen skal fremme demokratisk deltakelse og alle skal oppleve å bli inkludert i felleskapet der alle får muligheten til å ytre seg, bli hørt, delta, bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

Barn blir sett som subjekter som har intensjoner og som kan velge dersom de får tid til å finne ut av hva de ønsker (Bae, 2011, s. 125). Dette forbinder jeg med det Monica Seland (2018, s. 95) skriver om, at motstand kan defineres som uenighet og det å definere en person som uenig innebærer en anerkjennelse av den andre som et meningsberettiget subjekt som handler intensjonalt, samt at uenighet innebærer gjensidighet, en subjekt-subjekt-posisjonering. Jeg tenker likeverd. Mari Pettersvold (2018) skriver om at uenighet og motstand må forstås som verdifullt og anerkjennes for å realisere demokratisk deltakelse i barnehagen. Dette kan knyttes til verdigrunnlaget der det står at alle barn skal oppleve demokratisk deltakelse ved å ytre seg med ulike meninger og perspektiver, bli hørt og medvirke til barnehagens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9).

En lyttende oppmerksomhet, avventende holdning og interesse for å forstå meningen i kommunikasjonsuttrykkene syntes å være vesentlige ingredienser som bidrar til anerkjennende relasjonserfaringer, samt å gi rom for og være mottakelig for barns lekende initiativ i forskjellige situasjoner (Bae, 2011, s. 125). Ved at barnehagelærer lar seg inkludere i lekende samspill i ulike situasjoner, blir hun en som inkluderer barna samtidig som hun selv blir inkludert (Bae, 2011). Barn kan ha status som leder med mulighet til å inkludere andre barn i leken og skape relasjoner til andre (Bae, 2011, s. 125-128). Dersom barnehagelærer ikke lar seg inkludere i lekende samspill, men møter barn med primært strenge krav og regler, for eksempel: «Vi leker ikke ved måltidet», ekskluderer hun seg fra nærhet til barna, får et fjernere forhold til barns erfaringsverden og hun ekskluderer anerkjennende samspill (Bae, 2011, s. 128). Barnehagelærer skaper premisser for gjensidige inkluderingsprosesser i barnegruppen, får innblikk i barns opplevelsesverden og får mulighet til å utvikles profesjonelt og medmenneskelig ved å møte barn som medmennesker gjennom anerkjennende samspill (Bae, 2011, s.128). Baes (2011) beskrivelser reflekterer barnehagens verdigrunnlag der det står at barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi og bidra til alle barn som går i barnehage får en god barndom som preges av trivsel, vennskap og lek (jf Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Det reflekterer også barnehagens verdigrunnlag der det står barna skal møtes som individer og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden (jf Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

4. Barnehagens samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag.

Lov om barnehager, 2005, § 1. Formål

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.

I Rammeplan for barnehagens (2017, s. 7) verdigrunnlag står det at å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen. Å møte individets behov for anerkjennelse er en viktig verdi som skal gjenspeiles i barnehagen står det (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

4.1 Omsorg, nestekjærlighet, tillit, respekt, egenverdi, likestilling og likeverd.

Det står i Lov om barnehager (2005) i formålet for Rammeplan for barnehagen (2017) at barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. I Rammeplan for for barnehagen (2017, s. 8) innebærer det blant annet at barn skal møtes som individer, bli møtt med empati og at barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. At barna blir møtt som individer, møtt med empati og at barna blir møtt med respekt for sin

opplevelsesverden forbinder jeg med Bae (1996, 2004) og Schibbyes (2004, 2010) forståelser av anerkjennelse som beskrevet i teorikapittelet.

I Rammeplan for barnehagens (2017, s. 19) formål om omsorg står det at omsorg er en forutsetning for trygghet og trivsel, og for utvikling av empati og nestekjærlighet. Barnehagen skal bidra til at barna utvikler tillit til seg selv og andre, og alle barna skal oppleve å bli sett, forstått og respektert og få den hjelp og støtte de har behov for (Utdanningsdirektoratet, s. 19). Slik jeg forstår det innebærer omsorg å bli sett, forstått og respektert, som også er innholdet i anerkjennelse sett i sammenheng med Schibbyes (2004, 2010), Baes (1996, 2004) og Honneths (2007) teorier, og at dette er en forutsetning for at barn utvikler tillit til seg selv og andre.

Det som står i formålet og i verdigrunnlaget om at barnehagen skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, tenker jeg har omsorg som innebærer anerkjennelse som forutsetning. Og det som videre står i formålet og i verdigrunnlaget om at barnehagen være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap, tenker jeg også har omsorg som innebærer anerkjennelse som forutsetning. Brit Johanne Eide & Nina Winger (2006, s. 40) skriver at å bli inkludert i et fellesskap er avgjørende for trivsel og tilhørighet.

Det å ta vare på hverandre, omsorg, solidaritet, nestekjærlighet eller kjærlighet for den andre forutsetter empati. Det er slik sett sammenhenger mellom det som står i Rammeplanen (2017, s. 8) i barnehagens verdigrunnlag og i lovteksten om å anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi og det som står i formålet i Rammeplanen (2017, s. 19) og i lovteksten om det å ivareta barnas behov for omsorg.

Empati, det å leve seg inn i en annens opplevelsesverden og handle ut fra dette, er viktig i anerkjennelse (Schibbye, 2004, 2010, 2013) og jeg ser den som forankret i lovteksten der det står omsorg, at barna skal lære å ta vare på hverandre, og at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier som nestekjærlighet og solidaritet (Barnehageloven, 2005, §1). Ordet empati stammer fra gresk *empathia*, fra *en* som betyr inn og *pathos* som betyr følelse, altså innfølelse eller innlevelse i et annet menneskes følelser eller opplevelser (Gren, 1995, s. 145). Jenny Gren (1995, s. 145) ser empati eller innlevelse, det at barnet blir møtt i sin opplevelse, bekreftet og forstått som en viktig forutsetning for at barnet skal utvikles og styrkes i sin selvfølelse. Gren (1995, s.145) sier videre at å møte barnet med empati handler om å tre ut fra sin egen vurderingsramme, se situasjonen ut fra barnets virkelighetsoppfatning og søke å forstå det barnet forstår. En bevissthet om egne vurderinger kreves for at egne vurderinger ikke skal komme i veien for innlevelsen. Dette kan igjen forankres i Schibbyes (2004, 2010) og Baes (1996, 2004) teorier om anerkjennelse. Anerkjennelse kan slik forstås som empati, samtidig som at anerkjennelsesbegrepet berører mer enn empati.

Gren (1995, s. 146) knytter empati og kjærlighet sammen og sier at pedagogens kjærlige møte med

barnet er forutsetning for empati: For å være empatisk må du som i kjærlighetens vesen se det enestående i barnet. Gren (1995, s. 140-141) skriver at kjærlighet er en holdning og en aktiv handling som rommer åpenheten og viljen til å se barnet slik det er og tillater barnet å møte deg uten risiko for å bli vurdert, og at å elske barnet er å bekrefte det i sin helhet. Grens forståelser kan knyttes til Bae (1996, 2004) og Schibbyes (2004, 2010, 2013) forståelser om åpenhet for virkelig å kunne lytte, bekreftelse som aksept og forståelse av den andres opplevelse uten bedømmelse og vurdering. Anerkjennelse kan slik forstås som kjærlighet, samtidig som at anerkjennelsesbegrepet berører mer enn kjærlighet.

Honneths (2007) teorier om anerkjennelse som kjærlighet, det å elske og bli elsket i nære relasjoner som grunnleggende for å utvikle tillit til seg selv og andre, kan også knyttes til Grens (1995) tanker om kjærlighet og empati, og til Schibbye (2004, 2010, 2013) og Bae (1996, 2004). Og alle teoriene kan knyttes til begrepene omsorg, empati og nestekjærlighet i formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 19): «Omsorg er en forutsetning for barnas trygghet og trivsel, og for utvikling av empati og nestekjærlighet.» «Barnehagen skal gi barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19)», da må de bli møtt med empati og kjærlighet som anerkjennelse lik Grens (1995), Honneths (2007), Schibbyes (2004, 2010, 2013) og Baes (1996, 2004) forståelser, tenker jeg. Omsorg er, slik jeg leser Rammeplan for barnehagen (2017, s. 19), at barna opplever å bli sett, forstått, respektert og får den hjelp og støtte de har behov for og at dette er en forutsetning for trygghet, trivsel og utvikling av empati og nestekjærlighet. Gren (1995, s. 154) skriver at når vi møter barnet med kjærlighet legges grunnlaget for barnets trygghet i relasjonen og i barnegruppen. Når barnet opplever trygghet kan barnet våge å uttrykke mer av følelsene og tankene sine, og når dette blir møtt med en empatisk innlevelse kan det øke barnets trygghet, tro på og forståelse av seg selv og barnet kan vokse i kunnskaper og ferdigheter (Gren, 1995). En annen viktig forutsetning for å støtte denne positive utviklingen er å møte barnet med respekt (Gren, 1995, s. 154).

Gren (1995, s.155) skriver at barnet må bli møtt med respekt for å kunne respektere seg selv og andre. Hun skriver at å vise barnet respekt handler om å møte barnet der det er og avvente, lytte, godta og ta til seg barnets opplevelser og følelser, samt støtte de å uttrykke og håndtere følelsene (Gren, 1995, s. 155-166). Eide & Winger (2006, s. 40) skriver at alle barn har rett til respekt fra de voksne, og at respekt handler om å ta alle barn på alvor og prøve å forstå deres ulike perspektiv som kan uttrykkes på mangfoldige måter. Det å møte barnet med respekt er slik jeg forstår det å anerkjenne barnet.

I Rammeplan for barnehagens (2017, s. 9) verdigrunnlag står det at barnehagen skal fremme respekt for menneskeverdet ved å synliggjøre, verdsette og fremme mangfold og gjensidig respekt.

Det står at barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.9). Jeg forstår det slik at det at barn blir sett og anerkjent for den de er, med respekt og med plass og verdi i fellesskapet er å fremme respekt for menneskeverdet. Slik jeg leser menneskerettighetserklæringen innebærer menneskeverd at alle mennesker er like mye verdt, altså likeverdige med like rettigheter (Menneskerettighetserklæringen, art. 1). Gren (1995, s. 53-73) uttrykker menneskeverd som at du har verdi rent ut fra det faktum at du er, og det krever ikke respekt for det du gjør, kan eller vet, men fordi du er. Det kan igjen knyttes sammen med Grens forståelser av kjærlighet som holdning og aktiv handling som rommer åpenhet. Det kan også knyttes til Schibbyes (2004, 2010) og Honneths (2007) teorier om anerkjennelse.

Det står i verdigrunnet at barnehagen skal fremme likeverd og likestilling uavhengig av kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, kultur, sosial status, språk, religion og livssyn, og at barnehagen skal motvirke alle former for diskriminering og fremme nestekjærlighet (Utdanningsdirektoratet, s. 10). Det står videre at alle skal ha like muligheter til å bli sett, hørt og oppmuntret til å delta i fellesskap i alle aktiviteter i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, s.10).

Brit Johanne Eide og Nina Winger (2006, s. 30) skriver om likeverd at personalet i barnehagen må reflektere over hvordan det asymmetriske i forholdet mellom personalet og barn kommer til uttrykk i deres væremåte i relasjon til barna, og de knytter også dette til å skape en anerkjennende relasjon til barna. Likeverd innebærer at personalet må søke kunnskap, mening og handlingsrom sammen med barna (Eide & Winger, 2006, s. 30). Likeverd krever etisk refleksjon og gjennomtenkt handling fra personalets side for at barn skal få tillit (Eide & Winger, 2006, s. 32).

Eide og Winger (2006, s. 32) skriver videre at det å være en ansvarlig voksen og fremme likeverd innebærer å stille seg åpen for nye måter å forstå hverdagen på, undre seg sammen med barn, utforske nye tanker og uttrykksmåter og skape mening på tvers av alder, kjønn og kulturelle referanserammer. Felles undring og refleksjon med barna vil være mer meningsskapende enn lydighet og innordning, og dette innebærer å finne gode løsninger i spesifikke hverdagsituasjoner, evne til å reflektere og begrunne de valg som tas i større grad enn å finne allmenngyldige svar (Eide & Winger, 2006, s. 32). Dette kan knyttes til formålet i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 21) om dannelse der det står at barna skal støttes i å uttrykke sine synspunkter og skape mening i den verden de er en del av.

Å motvirke alle former for diskriminering tenker jeg henger sammen med at alle med sin forskjellighet skal oppleve likeverd gjennom å bli inkludert og få medvirke i lek og alle aktiviteter, og at det kreves nestekjærlighet, kjærlighet for den andre med sin forskjellighet, for at dette skal

kunne realiseres (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). På disse måtene henger det å fremme likeverd, likestilling og nestekjærlighet sammen med solidaritet, danning, demokrati og medvirkning, og alt dette kan knyttes til Honneths (2007) teorier om anerkjennelsesformene kjærlighet, rett og solidaritet.

4.2. Solidaritet, danning, åndsfrihet, demokrati og medvirkning.

Solidaritet innebærer symmetrisk sosial verdsetting, en gjensidig anerkjennelse av forskjelligheter og se ethvert individs bidrag i samfunnet som betydningsfullt i fellesskapet (Honneth, 2007, s. 130-138). Frasers (2003, 2012) forståelse av anerkjennelse er lignende Honneths (2007) på dette området. Solidaritet er beskrevet i formålparagrafen som en grunnleggende verdi barnehagen skal bygge på. Solidaritet ut fra Honneths (2007) forståelse og anerkjennelse ut fra Frasers (2003, 2012) forståelse henger også i så måte sammen med barns rett til medvirkning og demokrati som beskrevet i formålparagrafen og i Rammeplan for barnehagen (2017). Det står at barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle skal få ytre seg med ulike meninger og perspektiver, bli hørt og delta, og bidra og medvirke til barnehagens innhold (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9).

Danning som beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 21) handler om demokrati, medvirkning og solidaritet: Det står at barnehagen skal bidra til å legge grunnlag for modig, selvstendig og ansvarlig deltakelse i demokratiske fellesskap, fremme samhold og solidaritet samtidig som at individuelle uttrykk og handlinger skal verdsettes og følges opp, bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som viktige for fellesskapet og at barna skal få delta i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold. Det står også at barna skal støttes i å uttrykke sine synspunkter og skape mening i den verden de er en del av (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). Det står videre at barnehagen skal gjennom samspill, dialog, lek og utforskning bidra til at barna utvikler kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse slik at de kan bidra til endringer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21).

Berit Bae (2006, s. 8) skriver at begrepet medvirkning både må forstås som medbestemmelse, som handler om å delta i beslutningsprosesser: være med å bestemme hva som skal skje og hvordan det skal gjøres, og medvirkning: at ens stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet, og at en vid forståelse inkluderer barns rett til å få støtte i å uttrykke seg, bli synlig og ha virkning og handle sammen med andre i sosial sammenheng. Det at barn skal delta aktivt i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet, handler om en forpliktelse til å få fram barns synspunkt og la det de uttrykker få konsekvenser for det pedagogiske arbeidet (jf. Bae, 2006, s. 8; Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Bae (2006, s. 8-25) skriver om de ansattes ansvar for å passe på at ikke barns

medvirkning blir de ansattes prosjekter ut fra de ansattes posisjoner og interesser. Det finnes ingen snarvei eller enkle metodiske grep når det er snakk om å arbeide med barns medvirkning, det innebærer refleksjon og kritisk drøfting av praksis om barns medvirkning og hvordan forholdet mellom ansatte og barn oppfattes og reguleres i ulike situasjoner og kontekster i lokale miljøer (Bae, 2006, s. 11). Dersom barns medvirkning skal tas på alvor må det integreres i en gjennomgående praksis (Bae, 2006, s. 24). Ansatte må lytte slik at alle barn kjenner at deres erfaring gjelder og at egne opplevelser og perspektiv er verdt å komme med (Bae, 2006, s. 13).

Bae (2006, s. 13-15) skriver at barnekonvensjonens artikkel 13 første ledd som omhandler barns ytringsfrihet kan bidra til å utdype forståelsen av barns medvirkning og at barns ytringsfrihet i praksis skal kunne knyttes til et mangfold av uttrykksmåter barnet selv måtte velge. Dette setter jeg i sammenheng med formålet og verdigrunnlaget der det står at barns åndsfrihet skal anerkjennes og som knyttes sammen med demokrati (Utdanningsdirektoratet, s. 9). Bae (2006, s. 17-18) trekker også frem spørsmålene om hvordan barns følelsesmessige uttrykksformer blir møtt av de ansatte, om de blir møtt med forståelse eller avledet og dekt over. Det kan være fare for at barns ytringsfrihet innskrenkes til å gjelde mer nøytrale, ikke-følelsesladete uttrykk. Det å støtte barn i sine opplevelser og følelser, hjelper barn til å stole på egne følelser og bli uttrykksfulle følelsesmessig, og bidrar til at de tør å ytre seg og eventuelt yte motstand i situasjoner der det føles riktig ut fra deres opplevelse (Bae, 2006, s. 18). Å ikke være redd for å gi uttrykk for følelser styrker barns mulighet til å ha innflytelse i eget liv (Bae, 2006, s. 18). Bae (2006, s. 18) skriver også at det å la barn fritt gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet slik §3 i barnehageloven krever, innebærer å innhente barns synspunkter i flerfoldige situasjoner, også i spørsmål som berører vanskelige opplevelser.

Bae (2006, s. 20-22) skriver om barns rett til tankefrihet som relevant i læringsprosesser med rom for medvirkning. Jeg forbinder tankefrihet med formålet og verdigrunnlaget der det står at barns åndsfrihet skal anerkjennes og som knyttes sammen med demokrati (Utdanningsdirektoratet, s. 9). Bae (2006, s. 22) skriver at i den grad barn møtes med mye kommunikasjon som overprøver deres måte å tenke og uttrykke seg på, skapes det tvil om de har lov til å tenke det de gjør og barna blir ufrie til å dele det de tenker. Dersom negative konsekvenser får dominere de ansattes bevissthet kan de komme til å sensurere barns tenkning for eksempel ved å si at det ikke går an å tenke slik de gjør for da kan det skje negative ting (Bae, 2006, s. 22). Tankefriheten innskrenkes og får dårlige vilkår, samtidig som at barna risikerer å føle seg ydmyket i andres øyne (Bae, 2006, s. 22).

Bae (2006, s. 18) skriver at hun ser gjensidig bekreftende samspill rundt lek og humor som ingredienser i gjensidig anerkjennelse og at det styrker barns tillit til egen uttrykkskraft. Å støtte barn i å uttrykke seg på mangfoldige måter gjennom lek, humor og estetikk er et bidrag til

demokratisk deltakelse (Bae, 2006, s. 19). Ansatte med sans for og respekt for prosesser i lek er også viktig for å ivareta barns tankefrihet (Bae, 2006, s. 23).

Eide & Winger (2006, s. 32) og Aud Eli kristoffersen (2006, s. 69) skriver at barns medvirkning begrenses av voksnes definisjonsmakt over tid, rom, utstyr, barns muligheter og organisering av dette, og stiller spørsmål om barns muligheter for medvirkning begrenser seg til å for eksempel bare gjelde leken og at de voksne bestemmer på områder som måltid og samling, og om barn får medvirke i relasjon til barnehagens dagsrytme og hva som er tilgjengelig for barna. Dette kan knyttes til Palludans (2008) forståelse av anerkjennelse der barn er likeverdige fullgyldige deltakere og hennes studie der personalets dominans gjennom begrensninger har betydning for dette. Dersom barn får en styrket posisjon i medvirkning, gjennom å delta, bli lyttet til og tatt på alvor på alle områder i det samfunnet barnehagen er, får barn oppleve og lære om medborgerskap og demokratisk deltagelse gjennom å gjøre det i praksis (jf. Eide og Winger, 2006, s. 38-39). Vi kan anerkjenne barns posisjon gjennom å snakke med og lytte til det barna forteller, og se deres bidrag som betydningsfulle og viktige (Eide & Winger, 2006, s. 44). Eide & Winger (2006, s. 49) skriver at barns medvirkning forutsetter tid, og rom for åpen og ærlig refleksjon, solidaritet og nestekjærlighet.

Kristoffersen (2006, s. 52-79) skriver om barns medvirkning i planleggings og vurderingsarbeidet. I Rammeplan for barnehagen (2017, s. 27) står det at barna skal få jevnlig mulighet til å til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet, og at alle barn skal erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen. Kristoffersen (2006, s. 59) skriver at barns medvirkning må handle om en holdning og en væremåte for alt arbeid i barnehagen og at det ikke oppnås ved bruk av avgrensede teknikker, metoder eller program. Det innebærer også en vilje til å dele makt slik at den voksne ikke bestemmer alene, og se barn som subjekt en kan føre dialog med istedenfor et objekt en kan bestemme over (Kristoffersen, 2006, s. 65).

Kristoffersen (2006, s. 75) skriver også om at vurdering må forstås som refleksjon og utforskning, en delt erfaring, som ikke handler om å måle om barn oppnår forhåndsbestemte mål eller normer for utvikling, men om å skape ny kunnskap om hvordan barns medvirkning blir ivaretatt og skape en kultur for vurdering sammen med barna som innebærer dialog, lytte, forstå og ny teori. Dette innebærer også et syn på barn som handler om respekt for deres ressurser og bidrag, ikke et utviklingspsykologisk syn som tar utgangspunkt i mangler hos barna (Kristoffersen, 2006, s. 58-78).

Kan formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017) forstås på helt andre måter som endrer studiens grunnlag? Jeg tenker at jeg har grunnlag i Rammeplan for barnehagen (2017) og gode teoretiske referanser som tilsier at det er vanskelig å forstå verdiene, for eksempel respekt, likeverd, nestekjærlighet, solidaritet, demokrati og medvirkning, på helt motstridende måter.

5. Metode.

5.1 Gjennomføring og etiske overveielser.

5.1.1 Utvalg.

Til studien har jeg valgt ut to barnehager som har jobbet med «De Utrolige Årene» i flere år. Fordelen med at de har jobbet med programmet i flere år er at de er godt innforstått med programmet og har mange erfaringer med programmet som gir et godt utgangspunkt for å gi svar på mine spørsmål. Barnehagene fant jeg frem til ved bruk av søk på nett. Jeg ringte flere barnehager for å høre om de kunne være interessert i å delta i prosjektet. De ba meg sende informasjon om prosjektet via mail. To barnehager takket ja, og vi holdt kontakt via mail om samtykke, oppmøtedato og gjennomføring. Jeg valgte å intervjuere styrer og to barnehagelærere fra hver barnehage. Altså to styrere og fire barnehagelærere, i alt seks intervjuobjekter. Antallet ser jeg som passende ut fra at jeg kan foreta grundigere kvalitative analyser om emnene og størrelsen på oppgaven (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 148-149).

5.1.2 Melding av prosjektet og informert samtykke.

Før jeg startet behandling av personopplysninger meldte jeg prosjektet til og fikk godkjenning for å starte behandling fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg informerte om prosjektets innhold, hvilke personopplysninger jeg skal behandle og hvorfor, utvalg av informanter og sikkerhetshensyn. Jeg la ved intervjuguider. (Se vedlegg 1 og 2). Jeg la også ved informert samtykkeskjema jeg skulle sende informantene. (Se vedlegg 3).

5.1.3 Prøveintervju.

Før jeg gikk i gang med å intervjuere gjorde jeg to prøveintervju for å teste lyd kvaliteten på båndopptakeren, for å teste ut intervjuguiden og for å teste meg selv som intervjuer (jf Dalen, 2013, s. 30-31). Jeg fant ut at lyden på båndopptakeren måtte skrues opp. Jeg fant ut at noen av spørsmålene i intervjuguiden måtte presiseres slik at intervjuobjektene kunne forstå de bedre. Og jeg fikk tilbakemelding på meg selv som intervjuer.

5.1.4 Utforming av spørsmål i intervjuguidene.

Intervjuguidene jeg laget er semi-strukturerte livsverdensintervju (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 156-157). Det vil si at jeg har valgt ut noen kjernes spørsmål omkring temaene, men det kan også være at det er andre spørsmål jeg stiller ut fra hva som kommer fram underveis i intervjuet (jf

Dalen, 2013, s. 26; Kvale, 2007, s. 57; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 156-157). Intervjuguidene har også innslag av å være narrative, noen av spørsmålsformuleringene oppmuntrer til beskrivende praksisfortellinger (jf Kvale, 2007, s. 72-74 ; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 182-184). Kvale & Brinkmann (2018, s. 165-197) og Kvale (2007, s. 80-81) skriver at intervjuerens spørsmål skal være korte, samt lette å forstå og intervjusubjektenes svar skal være spontane og innholdsrike. Jeg valgte å ikke gi informantene intervjuguiden på forhånd, da jeg ønsket deres spontane tanker og ikke forhåndsproduserte svar, heller ikke at de skulle diskutere intervjuet med andre i forkant (jf Kvale, 2007, s. 27).

Kvale & Brinkmann (2018, s. 201-202) og Kvale (2007, s. 88) skriver om ledende spørsmål som tema for intervjukvalitet. Spørsmål vil alltid til en viss grad være ledende, spørsmålet er hvor de leder. Det som betyr noe er om spørsmålene leder til interessant kunnskap, og det er også slik at intervjusubjektene kan avvise premissene for spørsmålene og de har åpne muligheter til å svare (Kvale, 2007, s. 89; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 202). Den som intervjuer, jeg, og intervjusubjektene, barnehagelærere og styrere, skaper mening og produserer kunnskap sammen (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 76-122).

Jeg ønsket å få intervjusubjektenes beskrivende oppfatninger av DUÅ. Dette utgjør første spørsmål i intervjuguiden og dannet noe av grunnlaget for videre spørsmål (Vedlegg 1 og 2). Dette fikk fram noe av hva de tenker om programmet og om deres innstillinger til programmet, noe som kunne få betydning for spørsmålsformuleringer videre i intervjuet.

Barnehagelærere ble også bedt om å fortelle praksisfortellinger fra hverdagen med barna, en der de har blitt positivt inspirert til å bruke mer av programmet og en der de kunne tenkt seg å gjøre noe annet enn å følge programmet (Vedlegg 1). Dette for å få fram mer av barnehagelærernes erfaringer med bruk av programmet i hverdagen med barna og hvordan det oppleves av personalet. Det kunne være det kom fram erfaringer som hadde betydning for studiens problemstilling, noe det også gjorde da mange av svarene berørte temaet ros. Dette spørsmålet var det bare barnehagelærerne som fikk og ikke styrerne, ellers var intervjuguidene like.

Jeg spurte også om det var noe de hadde tilpasset i implementeringen av programmet, noe de hadde valgt å gjøre på andre måter og på hvilke måter (Vedlegg 1 og 2). Jeg spurte også om hvordan de reflekterer omkring anvendelse av programmet og ba om eksempler på type refleksjoner, positive og kritiske, som gjøres (Vedlegg 1 og 2). Gottvassli & Vannebo (2016, s. 22, s. 29) skriver at programmene i liten grad følges «til punkt og prikke», men at det skjer en tilpasning og noen henter kun inspirasjon fra programmene til å utvikle egne løsninger. Spørsmålene valgte jeg for å finne ut om i hvor stor grad programmet ble fulgt, for å finne ut om de var kritiske til noe i programmet og for å finne fram til hvordan de reflekterte rundt bruken av programmet. Svarene kunne få betydning

for spørsmålsformuleringer senere i intervjuet og svarene kunne få relevans for studiens problemstilling.

De neste spørsmålene gikk på hovedtemaene for denne oppgaven (Vedlegg 1 og 2). Spørsmålet om intervjusubjektenes tanker om sammenhenger, temaer, forskjeller og likheter mellom DUÅ og Rammeplan for barnehagen (2017), fikk fram hvordan intervjusubjektene så DUÅ i sammenheng med Rammeplanen. Spørsmålet omfattet hele Rammeplanen for å få frem åpent alle tanker om Rammeplanen og DUÅ hos intervjusubjektene. Noen av svarene berørte også studiens problemstilling. De neste spørsmålene var mer spisset mot begreper i Rammeplanens formål og verdigrunnlag (Vedlegg 1 og 2). Spørsmålet om hvordan styrere og barnehagelærere opplever at programmet ivaretar barns rett til medvirkning slik det er beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017) ble et viktig spørsmål på bakgrunn av at barns rett til medvirkning fremheves i barnehagens verdigrunnlag, formål og har sitt eget kapittel med henvisninger til «barnehageloven § 1 og § 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1 (Utdanningsdirektoratet, 2017)». Det neste spørsmålet handlet om intervjusubjektenes tanker om motstand mot regler og beskjeder (Vedlegg 1 og 2). Dette spørsmålet valgte jeg på bakgrunn av at demokrati inkluderer medvirkning inkluderer også motstand som beskrevet i kapittelet om tidligere forskning og i teorikapitlet. Det neste spørsmålet, hvordan intervjusubjektene forstår de to begrepene ros og anerkjennelse i relasjon til programmet, valgte jeg på bakgrunn av at anerkjennelse er fremhevet i Rammeplanens (2017) verdigrunnlag og formål. Jeg valgte det også på grunn av at det var anerkjennelsesbegrepet som i utgangspunktet fanget min interesse for å skrive denne oppgaven.

Jeg spurte også om hvordan de kom fram til valg av akkurat DUÅ for deres barnehage (Vedlegg 1 og 2). Dette for å få fram om det var et reelt valg eller om programmet var påtvunget fra kommunebestyrelsen. Det var også for å få fram bakgrunnen for hva som førte de til valget av akkurat DUÅ og hva det er med DUÅ som de tenker er bra. Jeg spurte også om det er noe mer de vil tilføye på slutten av intervjuet, fordi det kan være ting som de ikke har fått uttalt seg om underveis som er viktig for dem og som kan ha betydning for studien (Vedlegg 1 og 2). Jeg spurte helt avslutningsvis hvordan de opplevde intervjusituasjonen og om det var noe jeg kunne ha gjort annerledes, samt om de hadde noen spørsmål (Vedlegg 1 og 2).

5.1.5 Forberedelser og forhåndsbriefing.

Intervjuene fant sted i barnehagene da barnehagelærerne og styrerne var på jobb. Fordelen med å ha intervjuene i barnehagene var at stedet er kjent (jf Jacobsen et al., 2015, s. 235). I den ene barnehagen satt vi på et lite gruppe- og møterom med et bord imellom oss omgitt av hyller med spill og leker, og i den andre satt vi på styrers kontor. Ulempen med å sitte på styrers kontor var at telefo-

nen av og til ringte, men den overså vi så godt vi kunne. Kvale & Brinkmann (2018, s. 51-53) og Kvale (2007, s. 14-15) skriver om en asymmetri i maktrelasjonen mellom intervjuer og intervjusubjekt. Jeg ønsket å eliminere opplevelsen av dette så mye som mulig gjennom informasjon og forhåndsbriefing.

Jeg møtte opp positiv, varmhjertet, interessert og aktivt lyttende, og søkte å holde denne innstillingen under alle intervjuer (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 160). Jeg gjennomgikk samtykkeerklæringen (Vedlegg 3). Jeg informerte om bruk av båndopptaker og deres rettigheter til å få innsyn i, rettet eller slettet opplysninger om seg selv (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 160; Vedlegg 3). Samtykkeerklæringen ble underskrevet før intervjuet startet. Jeg informerte om at de kunne få lese det jeg skriver ned fra opptaket i ettertid om det var ønskelig. Jeg informerte om at hvis de opplever underveis i intervjuet at de må tenke seg om for å huske eller finne de riktige ordene, så måtte de bare ta den tiden de trenger. Intervjuet skal ikke oppleves stressende på noen måte. Jeg sa at om de har spørsmål underveis i intervjuet så må de bare spørre og jeg spurte også om de hadde spørsmål før de startet (jf Kvale, 2007, s.55; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 52). Gjennom dette blir ikke jeg den eneste som har makt til å spørre eller styre alt i intervjuet (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 52; Kvale, 2007, s. 14-15).

5.1.6 Underveis i intervjuene.

Jeg tilstrebet å sette mine egne forforståelser, meninger, teorier og assosiasjoner om DUÅ i parentes underveis i intervjuene (jf Jacobsen et al., 2015; Zahavi, 2017). Jeg tilstrebet å ha en åpen, bevisst naivitet (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 48). Samtidig måtte jeg ha god kjennskap til DUÅ slik at jeg kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål (jf Jacobsen et al., 2015, s. 234; Kvale, 2007, s. 63-81; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 165-196). En av intervjusubjektene ga meg tilbakemelding på at det var positivt at jeg hadde lest boken i forkant og at jeg kunne trekke frem spørsmål ut fra ting jeg hadde lest om, for da ble det lettere å ha en samtale også. Innenfor dette gjaldt å sette spørsmålstegn ved det jeg tror jeg forstår og be de intervjuede beskrive mer slik at jeg kan forstå (jf Kvale, 2007, s. 60-82 ; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 165-171).

En måte å sjekke om jeg hadde forstått riktig og få de intervjuede til å utdype mer, var å formulere det jeg har forstått av det som har blitt sagt for den intervjuede, slik at intervjusubjektene kunne bekrifte eller korrigere mine forståelser (jf Kvale, 2007, s. 11-82; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 165-171). En barnehagelærer ga meg tilbakemelding på at hun syntes det var fint at jeg hadde blikkontakt og var med, at jeg hadde båndopptaker og ikke satt og noterte, og at jeg ga tilbakemeldinger som for eksempel «Er det slik du tenker?» Jeg svarte henne at det var for å forsikre meg om at jeg hadde forstått riktig og spurte henne så om hun hadde noen spørsmål. Da lurte hun på

om de andre hadde svart likt som henne, og til det svarte jeg at noe var likt, men at jeg og hadde stilt litt forskjellige spørsmål ut fra det ulike de har sagt som jeg ville høre mer om. Jeg vet at jeg underveis i intervjuene var god på å stille oppfølgingsspørsmål som i eksemplet over, samt «Kan du si noe mer om?» eller «Kan du gi meg eksempel på...» og si «m-m», nikke og lot det være pauser som oppmuntret intervjusubjektene til å utdype temaene mer (jf Kvale, 2007, s. 74, s. 81-82; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 165-171).

5.1.7 Debriefing.

På slutten av intervjuet kan det hende at intervjusubjektet er litt sliten, anspent og bekymret over å ha åpnet seg mye, og kan ha spørsmål om hvordan intervjuet skal brukes videre (Kvale, 2007, s. 55; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 160). Derfor hadde jeg med spørsmål på slutten av intervjuet om hvordan de opplevde intervjusituasjonen, om det er noe jeg kunne ha gjort annerledes og om de hadde noen spørsmål (jf Kvale, 2007, s. 56 ; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 161). Da kunne intervjusubjektet gi tilbakemelding på meg som intervjuer, og vi kunne snakke om tanker og spørsmål vedkommende grublet på (jf Kvale, 2007, s. 56 ; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 161). Dette er også verdifull informasjon som jeg kan bruke til senere intervjuer. Jeg rundet også av med å takke (jf Kvale, 2007, s. 56). På spørsmål om det er noe jeg kunne ha gjort annerledes svarte 4 intervjusubjekter at det ikke var noe de tenkte jeg skulle gjort annerledes. To barnehagelærere sa at de kunne ha tenkt seg å ha spørsmålsguiden på forhånd for å være mer forberedt og gi mer utfyllende svar.

På spørsmålet om hvordan de opplevde intervjusituasjonen svarte 3 intervjusubjekter at de opplevde det som at det gikk greit, en bra, en svarte at hun syntes det var spennende og en svarte at det var uvant og rart. En styrer trakk frem at hun hadde jo sittet og pratet litt med meg på pause, og følte at hun hadde en grei relasjon til meg. Det fikk meg til å tenke på at det kanskje ideelt sett er fint å kunne møte intervjusubjektene og prate litt på forhånd for å skape en grunnleggende relasjon før man går i gang med å intervjuer. To av intervjusubjektene svarte at det sikkert er ting de skulle ha sagt som de kanskje kunne komme til å huske på i ettertid. Jeg sa at de kunne ta kontakt med meg via mail om det var noe de ønsket å si mer om. 3 trakk frem at det var en ny situasjon å bli intervjuet og en at det opplevdes litt unaturlig med båndopptakeren. En barnehagelærer trakk frem at hun syntes det var vanskelig å se stor forskjell mellom ting jeg spurte om. Det tenker jeg kanskje kan være en god tilbakemelding på at jeg holdt meg innenfor visse tema.

5.1.8 Transkribering.

Jeg lyttet til intervjuene flere ganger både før og etter transkriberingen. Jeg transkriberte først alle intervjuene strengt ordrett for hånd. Da tok jeg med alle pauser som jeg markerte med ... for kortere

pauser og (lang pause) for lange. Jeg tok da også med alle «eh..» og «m-m», «ja», «ikke sant», (sukk) og (latter) (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 208-214). Jeg luket bort alle navn som hadde kommet frem på båndet (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213). Deretter transkriberte jeg intervjuene i Word og sorterte uttalelser innenfor kategorier av meningsinnhold: Ros, Anerkjennelse og Medvirkning. Da jeg transkriberte intervjuene i Word skrev jeg fortsatt strengt ordrett, men jeg tok vekk det som kunne oppfattes som dialekt og skrev på bokmål.

I løpet av intervjuet kan det hende at intervjusubjektet endrer beskrivelser og meninger om et tema. De kan oppdage nye forståelser og se sammenhenger de ikke har sett før (Kvale, 2007, s. 13).

Under intervjuet og transkriberingen la jeg merke til at noen av de intervjuede kom med flere tanker omkring anerkjennelsesbegrepet og medvirkning. Det bekrefter forståelsen av intervjuet som en samtale der vi skaper mening og produserer kunnskap sammen (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 76-122).

5.1.9 Analysemetode.

En fenomenologisk analyse innebærer: Lese gjennom intervjuene, lese teksten saktere og studere meningsinnhold, sammenligne intervjuene for å finne like utsagn og meninger, lage kategorier av meningsinnhold, fortolke og analysere materialet (Jacobsen et al., 2015, s. 234).

Zahavi (2017, s.25) uttrykker om fenomenologi at vi må la vår erfaring bestemme våre teorier i stedet for å la våre vedtatte teorier bestemme vår erfaring. Før jeg gikk i gang med intervjuene leste jeg ikke anerkjennelsesteorier. Jeg hadde med meg noe teoriforståelse da jeg selv er barnehagelærer og i utgangspunktet undret meg over at boken *Utrolige lærere* (2018) ikke skiller mellom begrepene ros og anerkjennelse, men primært leste jeg anerkjennelsesteorier etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, grep tak i utsagn fra styrerne og barnehagelærerne. En av barnehagelærerne nevnte for eksempel Berit Baes teorier om anerkjennelse som igjen førte meg til Anne Lise Løvlie Schibbyes teorier om anerkjennelse. At barnehagelærerne satte anerkjennelse i forbindelse med medvirkning førte meg til Nancy Frasers og Charlotte Palludans teorier om anerkjennelse, lesing av Nancy Fraser førte meg til Honneths teorier om anerkjennelse. I så måte har jeg latt erfaringene med å intervjuer barnehagelærere og styrere, deres erfaringer, bestemme teorien.

Jeg bruker Rammeplanens (2017) formål og verdigrunnlag, samt sentrale begreper fra teorigapitlet og «Utrolige lærere» som verktøy for å gjennomføre drøftingene. Selv om jeg langt på vei har latt utsagn fra barnehagelærere og styrere bestemme teorien, er det fare for at jeg bare ser gjennom mine teoretiske briller og dette kan medføre ensidige fortolkninger (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 268; Zahavi, 2017, s. 13-25). Dette forsøker jeg å motvirke ved å tydeliggjøre mine teoretiske forståelser, reflektere over dem og forsøke å utvikle alternative fortolkninger ved å finne ut om det er

mulig å se for seg andre typer forståelser enn min egen (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 268; Zahavi, 2017, s.13-25). Det vil si lete etter andre forståelser og lete etter teorier som underbygger andre forståelser enn min egen, samt prøve å knytte disse til samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget.

Jeg bestemte meg for å legge hovedvekt på mening i uttalelsene i fortolkningene, da jeg ikke underveis i intervjuene spurte informantene om bakgrunnen for deres usikkerhet, sukk og latter. Jeg tenker i ettertid at jeg kunne ha vært anerkjennende gjennom å spørre litt forsiktig: «Hva var det som gjorde at du kom med et sukk nå?» og «Nå høres du litt usikker ut, stemmer det?» Årsaken til at jeg lot det være var at jeg var redd for at de skulle miste tråden i det de sa og at intervjuet skulle få en terapeutisk karakter (jf Kvale, 2007, s. 19; Kvale & Brinkmann, 2018, s.107-110). Kvale & Brinkmann (2018, s.107-110), Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, (2015, s. 236) og Kvale (2007, s.8-82) omtaler at intervjueren må være varsom for hvor mye og hvor dypt den skal spørre for å bevare intervjusubjektets integritet, samt vite hvor grensen går for om det er etisk forsvarlig å forfølge et tema. Om det var noe jeg oppfattet som uklart i det de sa, så spurte jeg om dette, og legger dette som grunn for mine tolkninger av mening i uttalelsene (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 230-246).

Sitatene fra intervjusubjektene ble lange, og for at de skulle kunne kategoriseres i undergrupper måtte de deles opp og forkortes. En annen grunn til å forkorte sitatene var for å luke vekk det som kan gjenkjennes av andre med tilhørighet til barnehagene (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213). En tredje grunn til at jeg forkortet sitatene og forsøkte å skrive de i en mer sammenhengende form er at språket i muntlig form kan virke mer usammenhengende enn i skriftlig form og at det letter lesingen av sitatene og får fram meningen bedre (jf Kvale & Brinkmann, 2018, s. 212-214). Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213-214) skriver at det kan være uetisk å presentere det ordrette transkriberte muntlige språket da det kan bli oppfattet som at intervjusubjektene har forvirret tale og et lavere intellektuelt nivå. Jeg tenker at et usammenhengende språk med pauser og skiftinger av språklige uttrykk heller skulle ha blitt oppfattet som at den som snakker har et høyere intellektuelt nivå, da jeg tenker at det indikerer et høyt refleksjonsnivå, at en tenker mens en snakker. Et par steder har jeg valgt å beholde den oppstykkede formen da det har betydning for hvordan jeg tolker det som kommer fram. Stedene det forekommer innebærer også et kritisk blikk på meg selv som intervjuer.

Dette er et lite materiale med få intervjusubjekter og det jeg kommer fram til er ikke generaliserbar kunnskap. Det kan likevel bidra til å stille spørsmål og bidra til refleksjon over programmet og lignende programmer.

Det er også viktig å presisere at dette er mine tolkninger. En intervjuanalyse åpner for fortolkningsmangfold. Det som blir viktig er formulering av argumenter som ligger i en fortolkning,

slik at fortolkningen kan testes av andre lesere, samt ulike perspektiver på fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 238-240). Intervjukunnskap samles ikke inn, men konstrueres i interaksjonen mellom intervjuer og intervjusubjekt. Betydningene konstrueres, rekonstrueres og berikes gjennom alle fasene i en intervjuundersøkelse (Dalen, 2013, s. 17 ; Kvale & Brinkmann, 2018, s. 335-336).

Jeg vil se etter og drøfte:

- 1) Hvordan barnehagelærere og styrere forstår begrepene anerkjennelse, ros og medvirkning i tilknytning til DUÅ.
- 2) Jeg setter Anne Lise Løvlie-Schibbye, Lis Møller, Berit Bae, Nancy Frasers og Axel Honneths teorier om anerkjennelse i sammenheng med Rammeplan for barnehagens (2017) verdigrunnlag og samfunnsmandats begreper. Teoriene og Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag, samt «Utrolige lærere», bruker jeg for å drøfte ut fra mine tolkninger av barnehagelæreres og styreres utsagn.
- 3) Charlotte Palludan (2008) har analysert hvordan barns betingelser for å være fullgyldige partnere arter seg i en dansk barnehage. Jeg vil bruke tre av hennes begreper i mine drøftinger: rytme, toner og plasseringer. Rytme, toner og plasseringer forstår jeg som sosiale og kulturelle strukturer i barnehagesamfunnet.

Drøftingene vil suppleres med flere teorier.

Schibbye (2004, s. 249, 2010, s. 238) skriver at nivå 1 i en anerkjennende relasjon er at anerkjennelse er innebygget i relasjonen over tid og at nivå 2 er det som kan fortolkes ut fra en praksisepisode. Bae (1996, s. 163) understreker også betydningen av å studere interaksjonsforløp som en prosess over tid for å se om helheten i relasjonen er preget av anerkjennelse. Jeg tenker at jeg kan relatere Schibbye og Baes tanker om anerkjennelse og tid til mitt eget analysearbeid. Da det er hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk i utsagn og skrevet tekst, som også gir eksempler med praksisepisoder jeg arbeider med, tenker jeg at jeg i mine analyser vil analysere mye på nivå 2. Jeg tenker at analysene på nivå 2, det vil si av utsagnene, praksisfortellingene og skrevet tekst, vil samlet kunne si noe om det helhetlige bildet på nivå 1, om hvordan anerkjennelse kommer til uttrykk i tilknytning til DUÅ.

6. Presentasjon, analyser og drøfting av funn.

Utgangspunktet for denne oppgaven er å undersøke: Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere og styrere som har valgt å bruke programmet «De Utrolige Årene» begrepene ros, anerkjennelse og medvirkning i tilknytning til programmet? Med utgangspunkt i barnehagelæreres og styreres utsagn; I hvilken grad kan programmet «De Utrolige Årene» være med på å støtte opp om

samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017) relatert til begrepene ros, anerkjennelse og medvirkning? Grunnen til at jeg ble opptatt av akkurat anerkjennelsesbegrepet i boken «Utrolige lærere» (2018) som er en del av DUÅs skole- og barnehageprogram, er at begrepet anerkjennelse er lagt til flere steder i den norske versjonen og at boken ikke skiller tydelig mellom begrepene ros og anerkjennelse. I samfunnsmandatet og barnehagens verdigrunnlag beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017, s.7-27) står det ingenting om ros, begrepet anerkjennelse er derimot brukt flere steder. Å møte individets behov for anerkjennelse er fremhevet som en viktig verdi som skal gjenspeiles i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, s. 7). Anerkjennelse er slik jeg leser det ansett som et grunnleggende behov som skal møtes og en viktig verdi som skal skinne igjennom i barnehagen. På bakgrunn av dette ble jeg nysgjerrig på hvordan barnehagelærere og styrere som har valgt å bruke programmet DUÅ forsto begrepene ros og anerkjennelse i tilknytning til programmet.

Medvirkning, barns rett til deltakelse i fellesskapet og retten til å gi uttrykk for sitt syn i barnehagens daglige virksomhet, er også fremhevet flere steder i samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 7-27). Begrepet medvirkning ble viktig for meg fordi det er en viktig rettighet barna har som er forankret i barnehageloven, grunnloven og FNs barnekonvensjon og jeg var nysgjerrig på om og på hvilke måter DUÅ støtter opp om denne rettigheten. Jeg hadde ikke lest så mange anerkjennelsesteorier i forkant av intervjuene for å være mest mulig åpen og lytte. Jeg tenkte ikke på sammenhengene mellom anerkjennelse og medvirkning da jeg foretok intervjuene.

Begrepet anerkjennelse som et begrep relatert til medvirkning og hele samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017) var noe som åpenbarte seg for meg først da jeg med utgangspunkt i intervjuene leste anerkjennelsesteorier. Da ble begrepet anerkjennelse et enda større og viktigere begrep for meg, et nøkkelbegrep. Grunnen til at anerkjennelsesbegrepet ble det viktigste begrepet for meg i denne oppgaven er blant annet at jeg tenker det berører de fleste områder i samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget. Etter å ha satt meg inn i ulike teorier om anerkjennelse og ser de i sammenheng med samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget, tenker jeg at begrepet anerkjennelse kan relateres til **omsorg** (jf. Bae, 1996, 2004; Schibbye; 2004, 2010), **danning** (jf. Fraser 2003, 2012; Honneth, 2007; Palludan, 2008), **respekt for menneskeverdet** (jf. Fraser 2003, 2012; Gren, 1995; Honneth, 2007), **nestekjærlighet** (jf. Gren, 1995 ; Honneth, 2007), **likeverd** (jf. Bae, 1996, 2004, 2011; Fraser 2003, 2012; Honneth, 2007; Palludan, 2008; Schibbye, 2004, 2010), **solidaritet** (jf. Honneth, 2007), **ta vare på hverandre** (jf. Bae, 1996, 2004 ; Schibbye; 2004, 2010), **rett til medvirkning** (jf. Bae, 2006; Fraser 2003, 2012; Honneth, 2007; Palludan, 2008), **tillit** (jf. Honneth, 2007; Schibbye, 2013), **respekt** (jf. Bae, 1996,

2004, 2006, 2011; Fraser 2003, 2012; Honneth, 2007; Palludan, 2008; Schibbye, 2004, 2010), **egenverdi** (jf.; Bae, 1996, 2004, 2011; Honneth, 2007; Schibbye, 2004, 2010), **felleskap** (jf. Bae, 2011; Fraser, 2003, 2012; Honneth, 2007; Palludan, 2008), **vennskap** (jf. Bae; 2004, 2011), **demokrati** (jf. Bae, 2011; Fraser, 2003, 2012; Honneth, 2007; Palludan, 2008), **likestilling og motarbeidelse av alle former for diskriminering** (jf. Bae, 2011; Fraser, 2003, 2012; Honneth, 2007; Palludan, 2008).

Det står i formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017) at arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon og språk skal sees i sammenheng og bidra til barns allsidige utvikling, samt at verdigrunnlaget skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7-19). Dette forstår jeg som at områdene griper inn i hverandre og skaper hverandres forutsetninger (jamfør Schibbyes formuleringer om momenter i anerkjennelse). Slik sett berører anerkjennelsesbegrepet kanskje alle områder i samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget.

Jeg har kategorisert temaene i 10 undergrupper ut fra problemstilling, intervju spørsmål og lesingen og tolkningen av barnehagelæreres og styreres utsagn og begrepsbruk.

- 1) Ros er positive tilbakemeldinger du får for det du gjør.
- 2) Anerkjennelse er å anerkjenne den du er, i dine meninger og følelser.
- 3) Anerkjennelse er en holdning, ros er et verktøy som brukes bevisst.
- 4) Anerkjennelse som å bli sett, forstått og bekreftet og bli lært nedroingsteknikk for egenhåndtering av følelser.
- 5) Tanker om at Utrolige lærere (2018) ikke skiller tydelig mellom ros og anerkjennelse.
- 6) Ros som strategisk metode: Ros som teknikk for å endre atferd og få mer av ønsket atferd hos barna.
- 7) Naboros som strategisk metode: Naboros istedenfor korreks og for å få mer av ønsket atferd hos barna.
- 8) Medvirkning er knyttet til anerkjennelse.
- 9) Medvirkning som strategisk metode: Backe opp barn i utvikling ved bruk av teknikkene coaching og ros som medvirkning.
- 10) Barnehagelærere og styrere gir uttrykk for at de ikke ser noen motsetninger, begrensninger eller problem å jobbe med DUÅ og barns rett til medvirkning.

I lesingen av intervjuene hadde jeg en åpen tilnærming til hva som kunne tre frem innenfor spørsmålene jeg hadde stilt i intervjuene. Jeg stilte meg selv spørsmålene: Hva kan dette være et uttrykk for? Hvordan kan jeg forstå dette utsagnet? Har barnehagelærerne og styrerne like forståelser? Hvor er forskjellene?

Barnehagelærere beskrives som B1, B2, B3 og B4, Styrere som S1 og S2. Kjønn er utelatt.

Jeg bruker DUÅs «Utrolige lærere» (2018) for å se hva som kan tilknyttes boken og hva som kan tilknyttes andre teorier. Hva som kan knyttes til hvilke andre teorier og Rammeplan for barnehagen (2017) kommer for det meste frem i drøftingene.

I drøftingene tar jeg utgangspunkt i resultatene fra analysen for å se hvordan det kan gi svar på problemstillingen min: Hvordan forstår et utvalg barnehagelærere og styrere som har valgt å bruke programmet «De Utrolige Årene» begrepene anerkjennelse, ros og medvirkning i tilknytning til programmet? Med utgangspunkt i barnehagelæreres og styreres utsagn: I hvilken grad kan programmet «De Utrolige Årene» være med på å støtte opp om samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017) relatert til begrepene ros, anerkjennelse og medvirkning? Jeg drøfter resultatene i lys av teori fra teorigapittelet og Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag. Jeg setter resultatene fra min tolkning av utsagnene i sammenheng med teorien fra «Utrolige lærere» (2018) og Rammeplan for barnehagens (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag for å få svar på i hvilken grad programmet «De Utrolige Årene» kan være med på å støtte opp om samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017) relatert til begrepene ros, anerkjennelse og medvirkning.

I drøftingene stilte jeg meg spørsmålene: Hvordan kan jeg se temaene og utsagnene i tilknytning til samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017)? Hva slags teorier kan jeg bruke for å drøfte erfaringene, utsagnene og temaene? Hvilke begreper brukes av barnehagelærere og styrere som gjenkjennes i Rammeplan for barnehagen (2017) formål og verdigrunnlag og som er gjenkjennelig i tilknytning til hvilke teorier?

6.1 Ros og anerkjennelse.

6.1.1 Ros er positive tilbakemeldinger du får for det du gjør.

B2: *Sånn jeg forstår det er at ros, det er noe du får for det du gjør. Vi roser jo veldig mye, som jeg sa, vi setter ord på det de gjør og samtidig i forbindelse med ros: «Jeg ser at du er veldig god til å stå i kø. Jeg ser at du klarer å vente på tur. Herlig! Nå drar du på deg buksa. Wow! Bra!» Det er ros for ting som du gjør og det med mestring.*

Jeg forstår utsagnet om å sette ord på det barna gjør og samtidig i forbindelse med ros er det at barnehagelæreren setter ord på det barna gjør som barnehagelæreren tenker er positivt, som handler om god til å stå i kø, klare å vente på tur, dra på seg buksa. Og at uttrykkene som kommer i tilknytningen dette som er «Wow!», «Bra!», «Herlig!», er ros. Dette kan relateres direkte til det som det skrives om i «Utrolige lærere» (2018, s. 157) at ros bør være konkret og beskrivende, samt knyttet til konkrete handlinger og væremåter slik at barnet kan gjenta handlingen i fremtiden.

B1: *Jeg tenker at det er positive tilbakemeldinger; ros, jeg tenker at begge deler er positivt i utgangspunktet. Det er mange måter overfor barna å gi ros på, det viktig er at ungene vet, er innforstått med hvorfor får du ros, at de ikke bare sitter der med en følelse av at jeg er flink til et eller annet, men jeg er god til... jeg klarte dette her... dette her fikk jeg til... og det kan være på mange forskjellige områder det, fra de små til de litt større...non-verbal ros, det kan være muntlig ros, det kan være belønningssystemer, det er mange måter du kan gi det på og du kan gi ros både enkeltvis og på gruppenivå. Her er det mye klapp på skuldra, og det tar ungene selv, de klapper seg på skuldra når de føler de har gjort noe bra, det er selvros.*

B1 sier slik jeg forstår det at ros er positive tilbakemeldinger. B1 nevner ikke anerkjennelse som eget begrep, men i sammenheng med ros og at begge deler er positivt. Det kan hende at det er et uttrykk for at det er vanskelig for B1 å si noe om anerkjennelse som eget begrep. Jeg tolker det B1 sier om at barna må være innforstått med hvorfor de får ros som det som skrives om i Utrolige lærere (2018) om at ros bør være konkret og beskrivende, samt knyttet til konkrete handlinger og væremåter slik at barnet kan gjenta handlingen i fremtiden.

B1 sine eksempel på non-verbal ros som kan være klapp på skuldra eller belønning, samt selvros, kan også knyttes direkte til «Utrolige lærere» (2018).

6.1.1.1 Sammendrag av funn.

Alle 6 intervjuobjektene, barnehagelærere og styrere, hadde like forståelser av hva ros er. De gir uttrykk for at ros er positive tilbakemeldinger og noe du får for noe du gjør, en handling, en gjerning, en ferdighet eller innsats som benevnes. De to utsagnene ovenfor er trukket fram som eksempler Sett i sammenheng tolkninger av B2s og B1s utsagn og Utrolige lærere (2018, s. 157) er det slik at ros bør være konkret og beskrivende, samt knyttet til konkrete handlinger og væremåter, slik at barnet kan gjenta handlingen du ønsker å se mer av i fremtiden.

6.1.1.2 Drøfting av funn.

Barnehagelærernes og styrenes forståelse av ros samsvarer til dels med Anne Lise Løvlie Schibbyes (2013, s. 37-39) og Berit Baes (2004, s. 10) forståelser av ros på områdene å bli belønnet, få påskjønnelse for ytre sider som innsats eller mestring av tankemessige, sosiale eller fysiske prestasjoner eller gjøren. Det barnehagelærere og styrere ikke trekker fram, men som er sentralt i Baes (1996, 2004) teorier er at ros fremmer en subjekt-objekt holdning og ikke likeverdig forhold mellom partene. Det likeverdige forholdet mellom partene som innebærer en subjekt-subjekt holdning er det Schibbye (2004, 2010) beskriver som kjernen i anerkjennelse. Ros er noe som gis, anerkjennelse er ikke det (Bae, 1996, 2011; Schibbye, 2004, 2010). Det er problematisk i så måte at boken «Utrolige lærere» (2018) bruker ordet anerkjennelse som det samme som ros.

Sett i sammenheng tolkninger av B2s og B1s utsagn og «Utrolige lærere» (2018, s. 157) er det slik at ros bør være konkret og beskrivende, samt knyttet til konkrete handlinger og væremåter, slik at barnet kan gjenta handlingen du ønsker å se mer av i fremtiden. Det at den voksne bruker ros på denne måten for å få barnet til å gjenta dette i fremtiden, knytter jeg til det å bruke rosen som en strategisk metode (jf Bae, 1996, 2004; Møller, 2012; Schibbye, 2004, 2010). Bruk av strategiske metoder fremmer ikke likeverd.

Honneths (2007) teorier om å anerkjenne den andre som likeverdig rettighetsinnehaver innebærer å anerkjenne mennesket som en person med egenverdi, uten verdimessige graderinger av egenskaper og ferdigheter. Noe som Honneth (2007) også ser som en forutsetning å oppleve egenverdi og selvspekt, samt kunne se verdien i og respektere andre.

Jeg setter Honneth (2007) forståelser i sammenheng med Bae (1996) som skriver at ros innebærer en vurdering av barnets handlinger ut fra hva den voksne vurderer som fordelaktig og flott. Det vil si at jeg i lys av Honneth (2007) og Bae (1996) forstår det som at ros er en vurdering og verdimessig gradering av barnets egenskaper og ferdigheter. «God til å stå i kø og vente på tur» er egenskaper og ferdigheter hos barnet som vurderes og graderes som fordelaktig og flott, og uttrykkes som verdifullt etterfulgt av «Herlig!». Dette fremmer en subjekt-objekt holdning og ikke likeverd (jf. Bae, 2004; Schibbye, 2004, 2010). Likeverd blir i liten grad fremmet i Utrolige lærere (2018). En tilnærming til en likeverdig relasjon i Utrolige lærere (2018, s. 69) slik jeg leser det, begrenser seg til at barn og voksne kan ha det moro sammen på likefot i leken, men at normalen er at den voksne styrer og bestemmer over barnet.

I Rammeplan for barnehagens (2017, s. 9) verdigrunnlag står det at barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, samt synliggjøre den enkeltes verdi og plass i fellesskapet. Det står også i Rammeplan for barnehagens (2017) verdigrunnlag at barnehagen skal motvirke alle former for diskriminering, og at personalet må reflektere over egne holdninger for best mulig kunne fremme likeverd og likestilling. Likeverd og likestilling skal fremmes uavhengig av funksjonsevne, sosial status, språk, kultur, etnisitet, livssyn, religion, samt kjønn, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, og seksuell orientering (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Jeg tenker at dette innebærer en likeverdig subjekt-subjekt holdning (jf. Bae. 2004; Schibbye 2004, 2010).

Jeg tenker at dette også innebærer å anerkjenne barnet som likeverdig rettighetsinnehaver med egenverdi som i Honneths (2007) forstand. Ros av egenskaper og ferdigheter berører også en refleksjon om det fremmer likeverd og likestilling uavhengig av funksjonsevne tenker jeg, da det kan innebære at de som mestrer kanskje får mer ros enn de som ikke mestrer. Dersom dette skjer kan det være diskriminerende ovenfor de som ikke får ros.

Det å rose, ordsette egne graderinger, kan en også settes i sammenheng med Palludans (2008)

begreper rytme, plasseringer og toner. Rytme og plassering, tenker jeg, da det er de voksnes regler og plasseringer som uttrykkes i «stå i kø og vente på tur». Ros handler også om at det er undervisningstonen som blir brukt og ikke utvekslingstonen. Det defineres og konstateres, og barnet er objekt for det barnehagelæreren underviser som viktig og riktig. Det blir heller ingen flyt i kommunikasjonen, da konstaterende utsagn stopper dette (jf. Palludan, 2008; Schibbye, 2013, 2010). Bruk av mye ros og i forbindelse med etterfølgelse av regler, tenker jeg slik sett et uttrykk for at barn ikke anerkjennes som fullgyldige partnere med lik sosial status (jf. Fraser, 2003, 2012; Palludan, 2008; 2013).

6.1.1.3 Oppsummering.

Jeg har belyst barnehagelæreres og styreres forståelse av ros som positive tilbakemeldinger og noe du får for noe du gjør, en handling, en gjerning, en ferdighet eller innsats som benevnes. Videre at barnehagelæreres og styreres forståelse av at ros bør være konkret og beskrivende, samt knyttet til konkrete handlinger og væremåter, slik at barnet kan gjenta handlingen du ønsker å se mer av i fremtiden, i samsvar med DUÅ/Utrolige lærere (2018). Ved bruk av ulike teorier og Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag har jeg belyst at DUÅ/Utrolige læreres (2018) bruk av ros i liten grad støtter opp om Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag på områdene respekt, likeverd, likestilling og menneskeverd: at barn skal føle seg sett og anerkjent for den de er.

6.1.2 Anerkjennelse er å anerkjenne den du er, i dine meninger og følelser.

B2: Anerkjennelse, da tenker jeg anerkjenne den du er, at du: Nå ser jeg at du setter ord på følelser og at du er uenig, at du får bekræftelse på dine meninger og dine følelser... og at du blir sett.... at du er god nok som du er, at du blir anerkjent for følelsene dine rett og slett... på det du viser.

Jeg tolker at B2 forstår anerkjennelse som å anerkjenne barnet for den barnet er, uavhengig av hva barnet gjør. Og at anerkjennelse er noe annet enn ros da det ikke handler om hva barnet gjør, men å bli sett for den du er, det du viser og at du er god nok uavhengig av hva du gjør. B2 setter anerkjennelse i sammenheng med at barnet får bekræftelse på sine meninger, for eksempel at barnet er uenig. Og at du får bekræftelse på dine følelser. B2 forbinder også anerkjennelse med å bli sett, slik jeg leser det. I utrolige lærere (2018) finner jeg ingen slik forståelse knyttet til begrepet anerkjennelse i kapitlene som omhandler barna. Det kan tyde på at B2s forståelse av anerkjennelse kommer fra andre teorier.

S1: Anerkjennelse tenker jeg, det er jo å anerkjenne noen for den den er. Hvis du er en gutt på 4 år da og anerkjenne

for at du er akkurat den personen du er og at alle er unike. Vi er ikke like og det er ikke noe mål å bli det heller. Det tenker jeg er å anerkjenne. Så anerkjenner du personen og du kan anerkjenne dens meninger og oppfatninger og alt sånn.Og selv om det er da kanskje er et barn som finner på en del ting så kan du være uenig med det barnet i det en gjør, men du anerkjenner likevel barnet for at det er en fin fyr da. Det tenker jeg er anerkjennelse.

Utsagnet tolker jeg som at det handler om å anerkjenne barnet for den den er, uavhengig av hva barnet gjør. Jeg tolker det også som at S1 sier at det å anerkjenne er å forstå at vi er ulike og la den andre ha sine meninger og oppfatninger som kan være ulike dine. Jeg tenker at det å ha ulike meninger og oppfatninger kan knyttes til uenighet, samt det S1 sier om at en kan være uenig med det barnet gjør. Jeg tolker det slik at anerkjennelse innebærer at du ikke behøver å være enig i den andres handlinger, men det å anerkjenne handler om å skille mellom handlinger og person. I utrolige lærere (2018) finner jeg ingen slik forståelse knyttet til begrepet anerkjennelse i kapitlene som omhandler barna. Det kan tyde på at S1s forståelse av anerkjennelse kommer fra andre teorier.

6.1.2.1 Sammendrag av funn.

Jeg tolker at B2 og S1 forstår anerkjennelse som å anerkjenne barnet for den barnet er, uavhengig av hva barnet gjør. Og at anerkjennelse er noe annet enn ros da det ikke handler om hva barnet gjør, men å bli sett for den du er, det du viser og at du er god nok uavhengig av hva du gjør. Slik jeg leser S2 forstår S2 også anerkjennelse som å bli anerkjent for den du er slik du er. Men S2 legger vekt på anerkjennelse som holdning. S2s utsagn blir gjengitt i neste avsnitt om anerkjennelse som holdning. B2 og S1 setter anerkjennelse i sammenheng med at barnet får bekreftelse på sine meninger, for eksempel at barnet er uenig. B2 forbinder anerkjennelse med å bli sett og at du får bekreftelse på dine følelser, slik jeg leser det. Jeg tolker S1 slik at anerkjennelse innebærer at du ikke behøver å være enig i den andres handlinger, men det å anerkjenne handler om å forstå at vi er ulike og det å skille mellom handlinger og person. I utrolige lærere (2018) finner jeg ingen slike forståelser knyttet til begrepet anerkjennelse i kapitlene som omhandler barna. Det kan tyde på at B2s, S1s og S2s forståelse av anerkjennelse kommer fra andre teorier.

6.1.2.2 Drøfting av funn.

I «Utrolige lærere» (2018) finner jeg ikke en forståelse av anerkjennelse om å anerkjenne barnet for den barnet er uavhengig av hva barnet gjør i kapitlene som omhandler barna, så dette har slik jeg forstår det ikke tilknytning til DUÅ, men at det er B2s og S1s og S2s forståelse av anerkjennelse ut fra andre teorier. I «Utrolige lærere» (2018) beskrives anerkjennelse som det samme som ros og at det handler om positive tilbakemeldinger på innsats og handlinger barnet gjør som skal øke barnets motivasjon for å gjenta handlingen. Anerkjennelse er i Utrolige lærere (2018) for det meste knyttet

til hva barnet gjør og er ikke anerkjennelse som å anerkjenne den barnet er, uavhengig av hva barnet gjør. Jeg forbinder B2s og S1s og S2s forståelse av anerkjennelse med Rammeplan for barnehagens (2017, s. 9) verdigrunnlag der det står at barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og med Schibbys (2004, 2010, 2013) og Baes (1996, 2004) forståelser.

Det å anerkjenne barnet for den barnet er, uavhengig av hva barnet gjør, kan settes i sammenheng med Grens (1995) uttrykk for menneskeverd som handler om respekt for den du er, ikke det du gjør, kan eller vet. Og Honneths (2007) teorier om å anerkjenne den andre som likeverdig rettighetsinnehaver, som innebærer å anerkjenne mennesket som en person med egenverdi, uten verdimessige graderinger av egenskaper og ferdigheter. Som jeg har vært inne på tidligere innebærer ros en verdimessig gradering av egenskaper og ferdigheter, og kan slik jeg ser det bli problematisk med tanke på å fremme menneskeverd. Å anerkjenne mennesket som en person med egenverdi, uten verdimessige graderinger av egenskaper og ferdigheter, er noe som Honneth (2007) også ser som en forutsetning å oppleve egenverdi og selvrespekt, samt kunne se verdien i og respektere andre.

Det å anerkjenne barnet for den barnet er uten verdimessige graderinger av egenskaper og ferdigheter, med plass og verdi i fellesskapet er å fremme respekt for menneskeverdet jamfør slik det er beskrevet i Rammeplan for barnehagens (2017, s. 9) verdigrunnlag. Rammeplan for barnehagen (2017) fremhever også i formålet og verdigrunnlaget at barnet skal møtes med respekt og med respekt for deres opplevelsesverden, bli sett, forstått og respektert.

Jeg gjenkjenner det B2 og S1 sier om å la den andre ha sine meninger i det Schibbye (1988, s. 170, 2004, s. 248-260, 2010, s. 237-250) skriver om å gi den andre rett til sin egen opplevelse eller gi kraft til den andres opplevelse som handler om å forstå og bekrefte den andres opplevelse, men at en ikke behøver å være enig i at det er en sannhet utenfor den andres opplevelse. Det B2 og S1 sier om å anerkjenne barnets meninger, samt uenighet tenker jeg innebærer selvrefleksjon og selvavgrensethet som Bae (1996) og Schibbye (2004, 2010, 2013) beskriver det. Dette gjenkjenner jeg i «Utrolige lærere» (2018, s. 461) kun i kapittelet som omhandler foreldresamarbeid i slutten av boken om å være en god lytter i samtale med foreldre: Prøv å se utfordringen fra foreldres ståsted og perspektiv og la de føle at ståstedet er helt og fullt gyldig. Perspektivet kan endre seg når man har et annet ståsted. Anerkjennelse kan redusere avstand mellom ansatte og foreldre (Webster-Stratton, 2018, s. 461). Det jeg lurer på er hvorfor ikke denne forståelsen av anerkjennelse, det å gi kraft til den andres opplevelse, meninger og oppfatninger og uenighet, preger «Utrolige lærere» (2018) i kapitlene som omhandler barn. Begrepet anerkjennelse blir lite beskrevet og fremhevet i kapitlene som omhandler barn, og de fleste steder forstår jeg det som det samme som ros i kapitlene som omhandler barn.

B2s og S1s utsagn om å anerkjenne barns meninger, også som uenighet, kan knyttes til Pettersvold (2018) som skriver at barns uenighet må anerkjennes og forstås som verdifullt for å realisere demokratisk deltakelse i barnehagen. Det kan også knyttes til Seland (2018) som skriver at å anerkjenne den andres uenighet er å anerkjenne den andre som meningsberettiget subjekt som handler intensjonalt og at det innebærer en gjensidig subjekt-subjekt posisjonering. Jeg setter det S1 sier om at vi er ulike og det B2 og S1 sier om å anerkjenne barnets meninger også i sammenheng med Honneths (2007) forståelser om å anerkjenne den andres forskjellighet og se individets bidrag som betydningsfullt. Det står ingenting i Utrolige lærere (2018) om å anerkjenne barns uenighet. Begreper som demokratisk deltakelse eller meningsberettiget subjekt blir heller ikke brukt i Utrolige lærere (2018).

Pettersvold (2018) og Seland (2018) syn på barn som meningsberettigete subjekt av betydning for demokratisk deltakelse setter jeg i sammenheng med Rammeplan for barnehagens (2017, s. 21) formål om å fremme danning: At danning og demokratisk deltakelse også handler om at individuelle uttrykk og perspektiver skal anerkjennes, verdsettes og følges opp, samt at barn skal møtes i å uttrykke synspunkter. Det står også at danning innebærer at barna gjennom dialog skal utvikle kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). Jeg setter det også i sammenheng med barnehagens verdigrunnlag der det står at barns ulike meninger og perspektiver skal få komme til uttrykk og barna skal oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7-10). Det står også at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap der alle har like muligheter til å ytre seg, bli sett og hørt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Jeg setter det også i sammenheng med verdigrunnlaget i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 8-9) der det står at alle barn skal oppleve demokratisk deltakelse ved å ytre seg med ulike meninger og perspektiver, bli hørt og medvirke til barnehagens innhold. Rammeplan for barnehagens (2017) innhold slik jeg har beskrevet her knytter jeg til en forståelse av anerkjennelse som det å gi kraft til den andres opplevelse, meninger og oppfatninger og uenighet, som Utrolige lærere (2018) mangler i kapitlene som omhandler barn.

6.1.2.3 Oppsummering.

Jeg har belyst at barnehagelærers og styrers forståelse av anerkjennelse handler om å anerkjenne barnet for den barnet er, uavhengig av hva barnet gjør, samt som meningsberettiget subjekt. Jeg har belyst at deres forståelse av anerkjennelse ikke er knyttet til DUÅ/Utrolige læreres (2018) kapitler som omhandler barn, men kan knyttes til andre teorier som Schibbye og Bae, samt Rammeplan for barnehagen (2017). Jeg har ved bruk av ulike teorier og Rammeplan for barnehagens (2017) formål

og verdigrunnlag belyst at DUÅ/Utrolige lærere (2018) i liten grad støtter opp om Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag på områdene menneskeverd; at barn skal føle seg sett og anerkjent for den de er, danning og demokratisk deltakelse.

6.1.3 Anerkjennelse er en holdning, ros er et verktøy som brukes bevisst.

Slik jeg leser S2 forstår S2 også anerkjennelse som å bli anerkjent for den du er slik du er. Men S2 legger vekt på anerkjennelse som holdning:

S2: Anerkjennelse er jo en holdning, ja, ros er egentlig.. jeg vil ikke definere det som en holdning, nei, det er mere.. tiltak eller verktøy vi bruker som vi prøver å bruke bevisst selvfølgelig når vi skal bruke det, men anerkjennelse handler jo om hele fundamentet i forhold til holdningen din som handler om respekt for enkeltmennesket, som handler om respekt for følelser. Du er et selvstendig individ, du har rett til å bli respektert, du har rett til å meddele dine behov og du er et unikt menneske, for den du er sånn som du er, og går mye selvfølgelig på hvordan man jobber for at barn skal få et godt selvbilde.

S2 utsagn tolker jeg som at hun forstår anerkjennelse som en holdning som innebærer respekt for enkeltmennesket, dets følelser, rettigheter og ytringer. Jeg tolker utsagnet som at S2 forstår anerkjennelse som likeverd. Dette knytter hun igjen til opplevelsen av et godt selvbilde. S2 trekker frem at forskjellen mellom anerkjennelse og ros er at anerkjennelse er en holdning som innebærer respekt, mens ros er et verktøy de bruker bevisst. S2s forståelse av ros brukt som verktøy er gjennomgående i boken Utrolige lærere (2018). I Utrolige lærere (2018) finner jeg ikke en forståelse knyttet til anerkjennelse som holdning som innebærer likeverd og respekt i kapitlene som omhandler barna, så dette har slik jeg forstår det ikke tilknytning til DUÅ/Utrolige lærere (2018), men at det er S2s forståelse av anerkjennelse ut fra andre teorier.

6.1.3.1. Drøfting av funn.

Det S2 sier om anerkjennelse som holdning og at dette handler om hvordan man jobber for at barn skal få et godt selvbilde tenker jeg samsvarer med Schibbyes teorier om indre anerkjennelse, at det er en holdning som kan skape tillit og trygghet i forhold mellom personer, og at det er viktig for utvikling av selvet og for god relasjonsbygging i barnehagen (Schibbye, 2013).

Nancy Fraser (2003, s. 10) skriver at Hegels opprinnelige ide om anerkjennelse (recognition) handler om å se hverandre som likeverdige i relasjon. Schibbye (1988, s. 170, 2004, s. 248-260, 2010, s. 237-250) skriver at ideen om likeverd handler om respekt for den andres rett til å oppleve verden på sin måte, uten fordømmelse. S2a sine utsagn om anerkjennelse som en holdning som innebærer respekt for enkeltmennesket, dets følelser, rettigheter og ytringer, som likeverd, kan knyttes til Schibbye (1988, s. 170, 2004, s. 248-260, 2010, s. 237-250) og til Rammeplan for barnehagen (2017, s. 8) verdigrunnlag der det står at barna skal møtes som individer og barnehagen

skal ha respekt for barnets opplevelsesverden, det vil si slik jeg forstår det at ansatte skal ha respekt for barnets rett til å oppleve verden på sin måte.

S2 trekker frem at forskjellen mellom anerkjennelse og ros er at anerkjennelse er en holdning som innebærer respekt, mens ros er et verktøy de bruker bevisst. Ros som fundament, grunnleggende ferdighet og virkemiddel, verktøy, for de ansatte er et gjennomgående tema i hele boken (Webster-Stratton, 2018). Med tanke på S2 utsagn om at ros er et verktøy som brukes bevisst og at det også fremstilles i «Utrolige lærere» (2018) som et verktøy som skal brukes bevisst, forstår jeg bruken av ros som en strategisk metode som Bae (1996, s. 162-163) og Schibbye (2004, s.246-247, 2010, s. 233-234) beskriver det. Bae (1996, 2004), Møller (2012) og Schibbye (2004, 2010) sier at anerkjennelse er uforenelig med strategiske og instrumentelle metoder eller væremåter. Det skaper et asymmetrisk subjekt-objekt forhold og fremmer ikke likeverd.

I Utrolige lærere (2018, s. 69) er likeverdig relasjon mellom voksen og barn som begrep og tanke bare nevnt begrenset i forbindelse med lek. Jeg leser videre slik jeg forstår det at normalen utenom lek er et asymmetrisk forhold der den voksne råder over hva barnet skal gjøre. Det står at ansatte som leker med barna får en mer likeverdig relasjon og at istedenfor det vanlige hierarkiet der den voksne råder over hva barnet skal gjøre, kan de under lek ha det gøy på likefot (Webster-Stratton, 2018, s. 69). Det kan tilsynelatende være positivt at Utrolige lærere (2018, s. 69-72) fremmer en likeverdig relasjon i lek, men det ser ut som det også er en strategisk metode for å styrke relasjonen på bakgrunn av samarbeidsvilje og læring, og ikke for å fremme en likeverdig relasjon i seg selv. Bae (1996, 2004, 2011) fremmer betydningen av å hele tiden fremme en likeverdig relasjon gjennom anerkjennende samspill, ikke bare i lek.

Med tanke på Frasers (2003, 2012) og Palludans (2008, 2013) tanker om anerkjennelse som rettferdighet i betydningen at også barn skal få delta som likeverdige fullgyldige partnere i barnehagesamfunnet kan ikke en likeverdig relasjon bare begrenses til lek. Det asymmetriske forholdet som innebærer at barn *ikke* blir sett som likeverdige medmennesker gjennom anerkjennende samspill og likeverdige fullgyldige partnere er slik jeg leser det gjennomgående i Utrolige lærere (2018) gjennom beskrivelser av barn som mangelfulle, og ved bruk av ros som strategisk metode og utviklingsplaner for endring av oppførsel, og bruk av metoder og konsekvenser som ignorering og tenkepause. Slik jeg ser det er dette praksiser og verdier som er miskjennende: ekskluderende, usynliggjørende og undertrykkende (jf. Fraser, 2003, 2012; Palludan, 2008, 2013).

6.1.3.2 Oppsummering.

Jeg har belyst at en forståelse av anerkjennelse som holdning ikke kan relateres til Utrolige lærere

(2018), men til Schibbyes teorier og til Rammeplan for barnehagen (2017). Jeg har belyst at Ros som et verktøy som brukes bevisst kan relateres til Utrolige lærere (2018) og at det er uforenelig med Schibbyes og Baes teorier om anerkjennelse og Rammeplan for barnehagen (2017) begrep om likeverd.

Likeverd som grunnleggende verdi er fremhevet i barnehageloven §1 og i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 7-27) verdigrunnlag og formål. Det fremheves at barnehagen skal fremme likestilling og likeverd, og at personalet må reflektere over egne holdninger for best mulig kunne formidle og fremme likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Jeg har her reflektert i tilknytning til ulike teorier i hvilken grad Utrolige lærere (2018) støtter Rammeplan for barnehagens grunnleggende verdier om anerkjennelse, respekt, likestilling og likeverd. Slik jeg ser det er det problematisk at det muligens i så tilfelle begrenser seg til barns lek og at likeverd i barns lek er en strategisk metode for å styrke relasjon for samarbeidsvilje og læring i Utrolige lærere (2018).

6.1.4 Anerkjennelse som å bli sett, forstått og bekreftet og bli lært nedroingsteknikk for egenhåndtering av følelser.

B1: Ungene blir møtt på enhver følelse, alle følelsene sine. Vi jobber mye med det å bevisstgjøre følelser, at alle har følelser, alle følelser er naturlig. Men det er hva vi gjør ut av de følelsene våre og hvordan vi håndterer det. Og det er helt greit å bli sint... men det skal ikke gå ut over noen andre... For noen år siden så var vi borti noen episoder hvor det var en som reagerte med å bli sint. Vi jobbet mye med det følelsesbarometeret, det hang oppe, vi jobbet mye med skilpaddeskallet. Når barnet var ferdig her så gikk barnet bort.. kunne barnet si til meg: «I dag er jeg her», så satte barnet pilen på rød. «Jeg er sint».... Hvor barnet kunne gå unna situasjonen selv, trekke seg bevisst unna da det var noe, og så kom barnet tilbake etterpå: «Men nå er jeg her», så satte barnet den ned. Barnet var bevisst over egne følelser, barnet hadde fått seg noen strategier, barnet hadde blitt bevisst hvordan barnet kunne løse det uten å gå i konflikt selv og kunne bli voldsom, for eksempel slå. Det var ikke noe sånn på slutten, men barnet fant andre strategier og fikk bedre verktøy for å sette ord på sine følelser. Barnet ble anerkjent for at barnet ble irritert, for det er lov å bli irritert, det er ikke alt du skal finne deg i, det er lov å reagere. Men det er hva du gjør når du blir sint. Og da er det viktig å bekrefte: «Jeg ser at du er sint, jeg forstår at du er sint, jeg skjønner at du er det, jeg ser deg.» De må bli sett på det. Det er en prosess der å komme dit da at du klarer å trekke deg unna og at du klarer å sette ord på det og trekke deg inn i skilpaddeskallet sitt.. Vi har jo hatt en del rollespill rundt det, for å overføre det i praksis og få dem til å forstå hva som tenkes med det og få det til å fungere i praksis... det er nedroingsteknikk..

I Utrolige lærere (2018, s. 360) blir sinnebarometeret presentert som en måte å lære selvbeherskelse og følge med på barnets sinnstilstand og øving på selvregulering. Barnet kan vise på termometeret hvor sint eller glad det er. Skillpaddetrikket handler om å håndtere negative følelser ved å tenke stopp, puste rolig, trekke seg inn i skallet og roe seg ned, og så prøve igjen (Webster-Stratton, 2018, s. 356-358). I utsagnet gir B1 uttrykk for at barnet brukte de i kombinasjon, noe som

også blir presentert i «Utrolige lærere» (2018, s. 361). Slik jeg ser det blir sinnetermometeret og skilpaddeskallet trukket fram som strategier for å håndtere egne følelser både i B1s utsagn og i Utrolige lærere (2018). Dette tolker jeg slik ut fra det B1 sier om at barnet hadde fått verktøy og startegier for å sette ord på følelser og trekke seg unna, og at jeg forstår det som at B1 sier at barna blir lært nedroingsteknikk gjennom rollespill. Bruk av rollespill kan også relateres til «Utrolige lærere» (2018).

Jeg forstår utsagnet også som at B1 kanskje forstår anerkjennelse som å bli sett, forstått og bekreftet i følelsene sine. I Utrolige lærere (2018) brukes ikke begrepene se, forstå og bekrefte i stor grad, og heller ikke i forbindelse med anerkjennelse på den måten B1 framstiller det. Så B1s forståelse av anerkjennelse tenker jeg er tatt ut fra andre teorier, men blir blandet med strategier fra Utrolige lærere (2018).

Jeg leser det også slik at B1 synes det er viktig å snakke med barna om at alle følelser er naturlig, men hvordan vi håndterer dem har betydning. Dette kan relateres til Utrolige lærere (2018).

B1: bevisstgjøring og det å ansvarliggjøre unger og tenke at de har et valg, det er viktig.. prate med ungen.. bekrefte følelser, bekrefte det du ser at: «Nå ser jeg at det er vanskelig for deg å sitte rolig» for eksempel.. og kanskje si litt om at «Du har et valg nå om å sitte rolig eller sitte urolig».. og at det etterhvert da er det konsekvens hvis du fortsetter å sitte urolig... og de må være veldig innforstått med at det er en konsekvens.... En konsekvens kan være at du må bytte plass for eksempel.

B1 trekker frem slik jeg leser det å se og bekrefte barnets følelser. Det B1 sier om å ansvarliggjøre barna ved å legge det fram som et valg om å sitte rolig eller urolig, men at om valget er å sitte urolig så innebærer det en konsekvens som barnet på forhånd skal vite om, som for eksempel er å bytte plass, kan relateres direkte til en metode beskrevet i «Utrolige lærere» (2018, s. 247-264). Ordene se og bekrefte barns følelser blir ikke brukt i boken Utrolige lærere (2018). Barns følelser er ikke nevnt i kapitlet om konsekvenser i «Utrolige lærere» (2018, s. 247-265). Av den grunn tenker jeg at B1s tanker om å se og bekrefte barns følelser er hentet fra andre teorier og koblet til Utrolige læreres (2018) metode om konsekvenser.

6.1.4.1 Sammendrag av funn.

Jeg forstår utsagnene som at B1 forstår anerkjennelse som å bli sett, forstått og bekreftet i følelsene sine. I Utrolige lærere (2018) brukes ikke begrepene se, forstå og bekrefte i stor grad, og heller ikke i forbindelse med anerkjennelse på den måten B1 framstiller det. Så B1s forståelse av anerkjennelse tenker jeg er tatt ut fra andre teorier, men blir blandet med strategier fra Utrolige lærere (2018) som sinnebarometeret og skilpaddeskallet, og konsekvenser. Jeg leser det også slik at B1 synes det er

viktig å snakke med barna om at alle følelser er naturlig, men hvordan vi håndterer dem har betydning. Dette kan også relateres til Utrolige lærere (2018).

6.1.4.2 Drøfting av funn.

Flere barnehagelærere og styrere trakk frem anerkjennelse av følelser i utsagnene. B1s utsagn er trukket ut som eksempler for å drøfte DUÅ/Utrolige lærere (2018) knyttet til forståelse av anerkjennelse av følelser og knyttet til i hvilken grad DUÅ/Utrolige lærere (2018) støtter opp om formålet og verdigrunnlaget beskrevet i Rammeplan for barnehagen (2017).

I «Utrolige lærere» (2018, s. 360) blir sinnebarometeret presentert som en måte å lære selvbeherskelse og følge med på barnets sinnstilstand og øving på selvregulering. Barnet kan vise på termometeret hvor sint eller glad det er. Skillpaddetrikset handler om å håndtere negative følelser ved å tenke stopp, puste rolig, trekke seg inn i skallet og roe seg ned, og så prøve igjen (Webster-Stratton, 2018, s. 356-358). I utsagnet gir B1 uttrykk for at barnet brukte de i kombinasjon, noe som også blir presentert i Utrolige lærere (2018, s. 361). Jeg tenker at dette handler om teknikker og strategier for egenhåndtering av følelser, og ikke om anerkjennelse: Å bli møtt på følelsene sine og søke å dele opplevelsen slik Schibbye (2004, 2010, 2013) beskriver det. Det er også i strategiene følelsesbarometer og skillepaddetrikset en forventning om metoder for å takle følelsene på og et krav om å roe seg ned på egen hånd. Bae (1996, 2004), Møller (2012) og Schibbye (2004, 2010) sier at anerkjennelse er uforenelig med strategiske og instrumentelle metoder eller væremåter. Jeg tenker ut fra Palludan (1998), Schibbye (2004, 2010) og Bae (1996, 2004) at nedroingen ligger i selve anerkjennelsen av følelsen og opplevelsen i øyeblikket, at du blir lyttet til, forstått og bekreftet der og da.

Det er også et spørsmål om sinnetermometeret og skilpaddeskallet hindrer barns deltakelse som fullgyldige partnere da barnet blir et objekt for barnehagelærerens undervisning ved at barnet må følge anvisninger for nedroingsteknikker og sinnetermometeret kan forstås som begrensninger av barns uttrykksformer (Fraser, 2003, 2012; Palludan, 2008). Det står i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 26) om medvirkning at barnehagen skal være bevisst på barnas ulike uttrykksformer og retten til å uttrykke seg på egne vilkår. Nå tenker jeg ikke at det innebærer at det er greit for barnet å kjeft og slå som uttrykksform, men tenker at barnet roer seg i det øyeblikket det er en anerkjennende innlevende person som viser at den bryr seg og at det kan finnes forskjellige måter å finne ro på som virker for forskjellige barn i forskjellige øyeblikk og situasjoner, og som de selv er med på å bestemme fordi de blir lyttet til der og da.

B1 sier at det er viktig å se, forstå og bekrefte barnets sinne, samt bekrefte følelser. I Utrolige lærere (2018) brukes ikke begrepene se, forstå og bekrefte i stor grad, og heller ikke i forbindelse

med anerkjennelse på den måten B1 framstiller det. Så B1s forståelse av anerkjennelse tenker jeg er tatt ut fra andre teorier. Det å se, forstå og bekrefte slik B1 framstiller det kan knyttes til Schibbyes (2004, 2010) og Baes forståelser (1996, 2004). Jeg tenker B1 har forståelser av anerkjennelse som kommer fra Schibbye og Bae. Jeg tenker at når anerkjennelse blir satt i sammenhenger med teknikker for egenhåndtering av følelser er det problematisk, da anerkjennelse i følge Schibbye (2004, 2010) og Bae (1996, 2004) ikke er forenelig med strategiske metoder. Jeg tenker at det også er problematisk da det kan være en fare for at forståelsen av hva det vil si å se, forstå og bekrefte endrer seg når det blander seg med lesing av Utrolige lærere (2018) slik at det forstås som vurdering og stadfestelse, og ikke å søke å forstå den andres opplevelse slik Schibbye (2004, 2010) er opptatt av. Dette tenker jeg kommer tydelig fram i B1s utsagn som handlet om å bekrefte følelsen av at det var vanskelig å sitte rolig, etterfulgt av et såkalt valg om å sitte rolig eller urolig, samt trussel om konsekvens om barnet ikke sitter rolig. «Nå ser jeg at det er vanskelig for deg å sitte rolig» tenker jeg er vurdering og stadfestelse.

I «Utrolige lærere» (2018, s. 132-140) står det mye om å sette ord på barns følelser ut fra egen vurdering og gjetting av barns non-verbale uttrykk. Schibbye (2004, 2010, 2013) og Bae (1996) skriver at anerkjennelse og bekreftelse ikke innebærer konstatering og stadfestelse, men krever en undrende spørrende holdning til barnets følelser om du forstår barnet riktig og som henvender seg til refleksjonssiden hos barnet, at bekreftelse i så måte handler om å forsøke å forstå det barnet forstår og leve seg inn i barnets opplevelsesverden. Dette står det lite om i Utrolige lærere (2018).

I Utrolige lærere (2018, s. 245-308) er det kapitler om bruk av konsekvenser akkurat slik B1 la dette fram. Konsekvenser handler om at dersom barna ikke følger regler de ansatte har gitt beskjed om eller gjør som de ansatte sier, skal konsekvensen legges frem som et valg som barna selv har tatt for å ansvarliggjøre barna (Webster-Stratton, 2018, s. 247). I Rammeplan for for barnehagen (2017, s. 8) står det at barn skal møtes som individer, bli møtt med empati og at barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. Konstatering og stadfestelse, overlate barnet til selv å håndtere følelsen ved å la barnet «velge» om barnet vil sitte rolig eller urolig, etterfulgt av trussel om konsekvens som kan være å bytte plass for eksempel, samsvarer ikke med å møte barn som individer, med empati, med respekt for og forsøk på å leve seg inn i deres opplevelsesverden. Det å leve seg inn i og forstå barnets opplevelsesverden krever tid med barnet der lytting, undring og kjærlighet er viktig, tenker jeg. Det å forstå og bekrefte et barns følelser er ikke gjort med en setning, det krever mer.

Det står i «Utrolige lærere» (2018, s. 342) om å snakke med barna om følelsene ved å oppmuntre de til å fortelle om egen opplevelse, og lytte oppmerksomt uten å fordømme eller komme med råd. Det står også i «Utrolige lærere» (2018, s. 342-343) at det er viktig å formidle til barna at alle føler

forskjellig i ulike situasjoner, at det ikke finnes riktige og gale følelser i bestemte situasjoner og at alle følelser er like ekte og viktige, noe som B1 også uttrykte viktigheten av. Med blikk på akkurat dette avsnittet kan vi forstå det som en tilnærming til anerkjennelse. I neste avsnitt i «Utrolige lærere» (2018) kommer det derimot en selvmotsigelse til det som først sies om at alle følelser er like viktige, da det kommer en advarsel mot å rette oppmerksomheten mot flere negative enn positive følelser og å bruke mer tid på å snakke om å bearbeide negative enn positive erfaringer, da det kan føre til at barn kjenner på flere negative følelser på grunn av at de indirekte tolker det slik at de negative følelsene har større betydning (Webster-Stratton, 2018, s. 343).

Det står videre at en ansatt som alltid er empatisk og viser forståelse for et barn som er trist, sint eller frustrert, men sjelden kommenterer positive følelser, kan uten å ville det signalisere til barnet at hun tilskriver de negative følelsene større verdi og at målet er å kombinere oppmerksomhet på negative følelser med forsiktige forslag til mestringsstrategier, men samtidig bruke enda mer tid på å snakke om og bearbeide positive følelser (Webster-Stratton, 2018, s. 343). Det står også om at en bør ha som regel å kommentere fem ganger så mange positive som negative følelser hos barna, og å anerkjenne negative følelser uten å gi de for mye oppmerksomhet og rette oppmerksomheten mot en mestringsstrategi som kan hjelpe (Webster-Stratton, 2018, s. 134).

Ut fra Møllers (2012) og Schibbyes (2004, 2010) forståelse av at anerkjennelse må romme at barnets eller den andres opplevelse gjelder og at det må inkludere det smertefulle og vanskelige, og med tanke på Schibbyes (1998, 2004, 2010, 2013) forståelse om å la barnet eller den andre ha rett på sin egen opplevelse, kjenne på og dele følelsene og opplevelsene for å utvikle et forhold til følelsene og opplevelsene, bearbeide og takle dem og få muligheten til å beholde, endre eller slippe dem, tenker jeg at en må gi like mye oppmerksomhet til de negative følelsene som de positive. Kanskje trengs det mer oppmerksomhet til negative følelser da det kan kreve mer å utvikle et forhold til og bearbeide negative følelser enn positive tenker jeg.

I Rammeplan for for barnehagen (2017, s. 8) står det at barn skal møtes som individer, bli møtt med empati og at barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. Det å bli møtt som individ og med empati og med respekt for barnets opplevelsesverden tenker jeg handler om det å la barnet ha rett på sin opplevelse, gi oppmerksomhet til, kjenne på og bearbeide like mye de negative som positive opplevelsene og følelsene. Det å ikke gi mye oppmerksomhet til negative følelser, men snarest mulig peke på en mestringsstrategi som kan hjelpe lar ikke barnet oppleve at følelsen gjelder, kjenne på og dele den og utvikle et forhold til følelsen. Det samsvarer heller ikke med å møte barnet som individ og med empati og med respekt for barnets opplevelsesverden (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8).

6.1.4.3 Oppsummering.

Jeg har drøftet forståelsen av anerkjennelse i betydningen se, forstå og bekrefte følelser i tilknytning til Schibbyes, Baes og Møllers teorier og i tilknytning til Utrolige lærere (2018). Jeg har pekt på at jeg tenker at barnehagelæreren blander forståelsene fra Schibbye og Bae med strategiene beskrevet i Utrolige lærere (2018) og at dette endrer forståelsene av å se, forstå og bekrefte følelser. Jeg har knyttet og drøftet Utrolige læreres (2018) teorier om følelser og bruk av konsekvenser opp mot å møte barn som individ, med empati og med respekt for barns opplevelsesverden slik det er beskrevet i Rammeplan for barnehagens (2017, s. 8) verdigrunnlag. Slik jeg ser det støtter «Utrolige lærere» (2018) i liten grad dette. Det står i «Utrolige lærere» (2018, s. 342) om å snakke med barna om følelsene ved å oppmuntre de til å fortelle om egen opplevelse, og lytte oppmerksomt uten å fordømme eller komme med råd. Det står også i Utrolige lærere (2018, s. 342-343) at det er viktig å formidle til barna at alle føler forskjellig i ulike situasjoner, at det ikke finnes riktige og gale følelser i bestemte situasjoner og at alle følelser er like ekte og viktige. Dette er viktige setninger. Selvmotsigelsene jeg har pekt på og kapittelet om konsekvenser gjør at disse viktige setningene mister sin verdi og at det i liten grad støtter opp om Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag slik jeg ser det.

6.1.5 Tanker omkring at «Utrolige lærere» (2018) ikke skiller tydelig mellom ros og anerkjennelse.

For å få frem mer av barnehagelæreres og styreres tanker om ros og anerkjennelse i tilknytning til DUÅ hadde jeg et oppfølgingsspørsmål som gikk på at jeg har inntrykk av at boken ikke skiller så mye mellom ros og anerkjennelse, at ros og anerkjennelse er det samme ifølge «Utrolige lærere» (2018), men at for meg er de to ulike ting, og om de hadde noen tanker om det.

B2: ...min oppfattelse og slik jeg har oppfattet de to begrepene så er det, ros og anerkjennelse det går jo med.... det går jo på en måte hånd i hånd og, så det er jo ikke to helt forskjellige ting. Få ros på det du gjør og få bekræftelse på den du er, sånn tenker jeg. Men det er ikke tatt ut fra boka, det er min oppfatning ut fra mye.

B2 gir uttrykk for at ros og anerkjennelse ikke er helt to forskjellige ting, at det går hånd i hånd. Det kan være at det har blitt B2s oppfattelse av at det går hånd i hånd da «Utrolige lærere» (2018) fremstiller det slik tenker jeg. Men så sier B2 at anerkjennelse er å få bekræftelse på den du er og ros for det du gjør, slik jeg forstår det. Sett i sammenheng med forrige utsagn tror jeg B2 forstår anerkjennelse som å bli anerkjent for den du er, uavhengig av hva du gjør. B2 gir også uttrykk for slik jeg forstår det at B2s oppfattelse av anerkjennelse som bekræftelse på den du er ikke er tatt ut fra «Utrolige lærere» (2018).

B4: ...det har jeg egentlig ikke tenkt over... når du sier det, at boken sier det sånn. Ja, mens for meg så er vel anerkjennelse og erkjennelse mer under det som er Berit Bae sin teori da. Som jeg ser det da, så rosen blir mer sånn: Du ser og bekrefter barnet, så roser du det. Mens å anerkjenne det tenker jeg... ja, det vil vel automatisk henge litt sammen hvis man begynner å bryte det litt opp, for å kunne rose noen så må du anerkjenne det barnet, ellers blir det jo... jeg vet ikke helt hva det blir...ha, ha... det blir iallfall ikke riktig da, ja, hvis du ikke anerkjenner. For det er jo noe med å se og oppfatte og forstå det andre mennesket da.. og rose.. ja, rose de positive tingene. Jeg vet ikke om dette var et veldig bra svar, men... jeg har ikke tenkt over at det er det samme, men det henger sammen.

Slik jeg tolker det tenker B4 at for å kunne rose, må man først anerkjenne, og på denne måten henger anerkjennelse og ros sammen. Jeg tolker pausene og det at B4 sier at B4 ikke har tenkt over dette og utsagnet «jeg vet ikke helt hva det blir» og latteren og utsagnet «jeg vet ikke om dette var et veldig bra svar» som at alt som kommer fram er refleksjoner som kommer mens B4 snakker med meg, og at B4 føler seg litt på gyngende grunn. En glipp fra min side gjorde at B4 ikke fikk spørsmålet om hvordan B4 forstår de to begrepene ros og anerkjennelse i relasjon til DUÅ. B4 fikk bare oppfølgingsspørsmålet om at Utrolige lærere kanskje ikke skiller så mye mellom begrepene, så B4 fikk ikke muligheten til å tenke over begrepene i forkant i samme grad som de andre. Det kan ha gjort at B4 i større grad følte seg «tatt på senga». B4 knytter det å se, forstå og bekrefte barnet til Berit Bae sin anerkjennelsesteori og ikke til DUÅ/Utrolige lærere (2018). B4 sier at det ikke blir riktig hvis du ikke anerkjenner for det er noe med å se og oppfatte og forstå det andre mennesket. Det tolker jeg som at B4 tenker at anerkjennelse er viktig som noe forskjellig fra ros. Utsagnet om at B4 ikke har tenkt over at det er det samme tolker jeg også som at B4 ser anerkjennelse som noe annet enn ros.

S1: *Anerkjennelse er litt sånn ikke spesielt DUÅ på en måte.... Jeg tenker at DUÅ-teknikker er mer hva kan vi gjøre, spesielt hvordan skal vi bruke ros for å få et bedre samspill, en endret atferd og sånn, mens anerkjennelse... det er ingen DUÅ-teknikk da. Vi anerkjenner det for det det er uansett om en har den eller den atferden. Så er det noe med å anerkjenne at «jeg er glad i deg uansett, jeg bryr meg om deg, jeg har lyst til å være sammen med deg»... Og det er ikke sikkert det kommer så godt fram i DUÅ, jeg har ikke tenkt over det selv... for det er nok noe jeg har lært for så lenge siden. Men hvordan du bruker rosen, det er kanskje en DUÅ-teknikk som jeg har lært nytt, at du kan bruke det på måter slik at unger vokser på en helt annen måte og sette lys på det jeg vil ha mye av. Så jeg har ikke tenkt på det sjøl. Anerkjennelsen det er jo så viktig i seg selv, at det.... jeg synes ikke det er noe motsetning i det hele tatt der. Og.....nei, så det har jeg aldri reflektert over i det programmet, for det å anerkjenne en person for den en er det ligger liksom litt fast i en som førskolelærer tror jeg. Det er teori som sitter i ryggmargen allerede.*

S1 gir slik jeg leser det uttrykk for at anerkjennelse ikke er en DUÅ-teknikk og at anerkjennelse ikke er spesielt DUÅ. Dette tenker jeg er interessant da ordet anerkjennelse blir brukt kontinuerlig i «Utrolige lærere» (2018). Det tolker jeg som at S1s forståelse av anerkjennelse er tatt fra andre teorier enn DUÅs. S1 knytter begrepet ros til DUÅ, at DUÅ-teknikker handler om å bruke ros for å

få et bedre samspill og en endret atferd, slik jeg leser det. S1 gir også uttrykk for slik jeg leser det at å anerkjenne er å anerkjenne den barnet er uavhengig av hva barnet gjør, og sier at det ikke er sikkert det kommer så godt fram i DUÅ.

S1 sier også slik jeg leser det at anerkjennelse er viktig i seg selv, at det ligger i teorigrunnlaget til en som barnehagelærer og er teori som «sitter fast i ryggmargen» på en som barnehagelærer. Det tolker jeg som at S1 tenker at teorier om anerkjennelse er et viktig grunnlag barnehagelærere har med seg fra barnehagelærerutdanningen. Jeg tolker det som S1 gir uttrykk for at det ikke er noen motsetning i det at en som barnehagelærer har med seg et annet teorigrunnlag om anerkjennelse og bruker DUÅ/Utrolige lærere (2018).

S1: Så jeg har aldri tenkt over at det er noe problem... at du på død og liv skal endre alle barn, at det er det som er målet til DUÅ, at du ikke skal ville ha den ungen som den er.. jeg har aldri tenkt den tanken at det er noen motsetninger der egentlig, fordi at det er jo og mye som går på det å styrke statusen til barn som har en eller annen atferd som de andre ungene reagerer på da, og det er jo på en måte å ta tak i og anerkjenne barnet for det den er, å få fram det, at derfor vil jeg være sammen med deg og jeg har lyst til å leke med deg og holde deg i hånda når vi går på tur, for du er den du er, og det er og refleksjoner som er i workshopene til DUÅ, hvordan skal vi klare å styrke barn som har lav status i gruppa. Det tenker jeg er litt sånn i forhold til anerkjennelsen.... sånn at det er og ting i DUÅ-programmet som går på å styrke og anerkjenne de ulike barna. Og en annen ting når du anerkjenner barn, det er jo kompliment-sirkelen, ikke sant, alle ungene skal være med på kompliment-sirkelen og si noe positivt til hverandre og det går jo på det å anerkjenne hverandre for den de er da. Så det er en del oppgaver inni workshopene til DUÅ og oppgaver i forhold til problemløsning og sånn som kommer tilbake til det å se hverandre og at vi er forskjellige og at det er greit å ha forskjellige meninger og at vi ikke er like og at det er fint. Så jeg tenker at det... selv om det ikke står direkte, så klarer du å lese gjennom linjene mange steder i DUÅ-teorien at anerkjennelse av individet er viktig.

S1 trekker frem slik jeg forstår det hva S1 ser i DUÅ / Utrolige lærere (2018) som kan stemme med anerkjennelse: styrking av barns status i gruppa, komplimentsirkelen, oppgaver i forhold til problemløsning og sånn som kommer tilbake til det å se hverandre, at vi er forskjellige og at det er greit å ha forskjellige meninger, at vi ikke er like og at det er fint. Jeg tenker at jeg har satt i gang refleksjoner hos S1 om anerkjennelsesbegrepet knyttet til «Utrolige lærere» (2018). Jeg finner slik jeg leser det noen motsigelser i det S1 sier. På den ene siden sier S1 at DUÅ er mer hvordan du skal bruke ros for å få en endret atferd. (Se forrige utsagn). På den andre siden sier hun at hun har aldri tenkt over at det er det som er målet til DUÅ, å endre barns atferd.

S1: Og i forhold til barnestyrt lek, som det står en del der, så er jo det å være med i leken på barnets premisser da, og det er jo litt av det vi prater om nå, det at vi ikke trenger å endre det barnet, vi skal bare være med å styrke det det allerede driver med og det det allerede er opptatt av. Og det at vi coacher akkurat det barnet driver med, vi trenger ikke å endre noe på det, vi er jo opptatt av barnet og anerkjenne det barnet faktisk gjør da..... uten at vi styrer, vi lar barnet

styre og det er i forhold til programmet.. barnestyrt lek, da følger vi barnet....vi coacher kanskje barnet, en annen teknikk, men det er barnet som styrer det. Sånn at jeg tenker at det er en del av det i programmet alikevel. Men om det ikke akkurat i teorien står som et eget punkt, så er det likevel litt gjennomsyret av det synes jeg da.

S1 trekker fram slik jeg leser det barnestyrt lek og coaching, og at det ikke innebærer en endring av barnet som en form for anerkjennelse ut fra DUÅ. S1 sier at de bruker coaching som teknikk, men at det er barnet som styrer det. Jeg tolker det som at S1 reflekterer omkring det kan være noe i det at DUÅs målsetting er atferdsendring eller om de teknikkene S1 trekker frem tilsier at det ikke er det. Jeg tenker at S1 gjennom sine refleksjoner har forsøkt å finne teknikker i DUÅ som kan forsvare S1s forståelser av anerkjennelse. S1s refleksjoner ender med, slik jeg leser det, at S1 tenker at DUÅ/Utrolige lærere (2018) har en del som handler om anerkjennelse, selv om det ikke er forklart som eget punkt i teorien.

6.1.5.1 Sammendrag av funn.

Barnehagelærerne og styrerne ga uttrykk for at deres forståelse av anerkjennelse ikke er tatt ut fra DUÅ. B2 og B4 ga uttrykk for dette slik jeg leser det. B4 knyttet anerkjennelse til Berit Baes teori og i sammenheng med begrepene se, forstå og bekrefte. Jeg trekker linjer til at også B1 brukte begrepene se, forstå og bekrefte som er sentralt i Berit Baes anerkjennelsesteori. B2 knytter anerkjennelse til å få bekreftelse på den du er både i dette og i forrige utsagn. S1 og S2 har også denne forståelsen i forrige utsagn. S2 trakk frem anerkjennelse som holdning i forrige utsagn. Alle barnehagelæreres og styreres forståelse av anerkjennelse kan relateres til Schibbye og Bae, men ikke til Utrolige lærere (2018). S1 gir slik jeg leser det uttrykk for at anerkjennelse ikke er noe DUÅ fremhever i særlig grad. S1 gir uttrykk for at hun ikke ser at anerkjennelse kommer så godt fram i DUÅ, men at anerkjennelse ligger i teorigrunnet til en som barnehagelærer og sitter fast i ryggmargen på en som barnehagelærer. B2 og B4 ga også uttrykk for at ros og anerkjennelse henger sammen.

S1 trekker frem slik jeg forstår det hva S1 ser i DUÅ / Utrolige lærere (2018) som kan stemme med anerkjennelse: styrking av barns status i gruppa, komplimentsirkelen, oppgaver i forhold til problemløsning og sånn som kommer tilbake til det å se hverandre, at vi er forskjellige og at det er greit å ha forskjellige meninger, at vi ikke er like og at det er fint. Jeg tenker at jeg har satt i gang refleksjoner hos S1 om anerkjennelsesbegrepet knyttet til «Utrolige lærere» (2018). S1 trekker fram slik jeg leser det barnestyrt lek og coaching, og at det ikke innebærer en endring av barnet som en form for anerkjennelse ut fra DUÅ. S1 sier at de bruker coaching som teknikk, men at det er barnet som styrer det. Jeg tolker det som at S1 reflekterer omkring det kan være noe i det at DUÅs målsetting er atferdsendring eller om de teknikkene S1 trekker frem tilsier at det ikke er det. Jeg

tenker at S1 gjennom sine refleksjoner har forsøkt å finne teknikker i DUÅ som kan forsvare S1s forståelser av anerkjennelse. S1s refleksjoner ender med, slik jeg leser det, at S1 tenker at DUÅ/Utrolige lærere (2018) har en del som handler om anerkjennelse, selv om det ikke er forklart som eget punkt i teorien.

6.1.5.2 Drøfting av funn.

B2 og B4 ga også uttrykk for at ros og anerkjennelse henger sammen. Utsagnene om at anerkjennelse og ros henger sammen får meg til å tenke på om anerkjennelse kan forstås som det samme som ros. Anne Lise Løvlie Schibbye (2013, s. 37-39) skiller mellom ytre og indre anerkjennelse. Ytre anerkjennelse er det vi kan kalle ros: å bli belønnet, få påskjønnelse for innsats og/eller mestring, bli beundret. Når anerkjennelse blir brukt som begrep i dagligtalen kan det være denne forståelsen av anerkjennelse som blir brukt (Møller, 2012, s. 8; Schibbye, 2010, s. 233). I «Utrolige lærere» (2018) er det denne forståelsen av anerkjennelse jeg leser de fleste steder, og det har vært forvirrende for meg at det står ros og anerkjennelse, og ikke bare ros. Det kan være at det er forvirrende for en barnehagelærer som er inne i programmet, men som samtidig har med seg barnehageteorier om anerkjennelse fra Berit Bae som er inspirert av Anne Lise Løvlie Schibbye, tenker jeg.

Tveit (2012, s. 11) skriver at han bruker begrepene ros, oppmuntring og anerkjennelse som mer eller mindre overlappende og sammenfallende begreper. Noe jeg også ser i Utrolige lærere (2018). På den annen side skriver Tveit (2012) at begrepene skiller seg fra hverandre, at anerkjennelse er viktigere enn ros og at anerkjennelse handler om å akseptere, bekrefte og verdsette mennesket som det er, med henvisning til Berit Bae. Da lurer jeg på hvorfor han bruker ros, oppmuntring og anerkjennelse som overlappende og sammenfallende begreper. Dette kan også tyde på at anerkjennelsesteorier i utdanningssammenheng kan lede til Berit Bae.

Dersom du da skal se, forstå og bekrefte barnet som B4 sier ut fra Berit Baes og Anne Lise Løvlie Schibbyes teorier tenker jeg at det er problematisk å tenke anerkjennelse og ros som noe som henger sammen eller er det samme. Dersom du skal tre inn i og forstå barnets indre opplevelsesverden er det problematisk å ta utgangspunkt i en vurdering av det du selv ser og konstaterer eller konkluderer som fordelaktig og flott (jf Bae, 1996, 2004). Det å se og bekrefte for så å rose handler om slik jeg forstår det å se og bekrefte det du selv ser som fordelaktig og flott, for så å rose dette. Da trer du ikke inn i barnets opplevelsesverden for å forstå hvordan opplevelsen er meningsfull og gyldig for barnet, men undergraver barnets definisjon av egen handling og hva det er opptatt av (Bae, 1996, 2004). Det er en stopper for kommunikasjonsprosesser (Schibbye, 2013). Dersom en leser «Utrolige lærere» (2018) kan det å se og bekrefte handle om å se og bekrefte i

betydningen vurdere og konstatere en atferd som du ikke synes noe om, for så å rose den atferden som du ser som du vil ha. Dette er ikke anerkjennelse, men handler også om å vurdere og konstatere det du selv ser som fordelaktig og flott. Jeg tenker at en godt kan ta tak i enhver atferd barn viser som sin uttrykksform på en respektfull og anerkjennende måte ved å forsøke å tre inn i barnets opplevelsesverden og skape dialog slik at barnet kan føle seg forstått innenifra. Jeg tenker at bak enhver atferd et barn viser som du ikke synes noe om er et barn som trenger anerkjennelse og dialog, da det ligger følelser og opplevelser bak uttrykksformene. Jeg sier ikke at du i den dialogen ikke kan få barnet til å reflektere over hva som ikke er greit å si og gjøre, men at barnet i første omgang må få fortelle om sine følelser og opplevelser og føle seg forstått innenifra og at du bryr deg om barnet. Så kan du kanskje få fram andre perspektiver ved å få barnet til å reflektere over andres følelser og opplevelser. Slik både opplever barnet empati og forståelse fra deg og slik fremmes barnets empati og forståelse for andre tenker jeg. Jeg tenker at empati og nestekjærlighet som det står om i verdigrunnlaget og formålet i Rammeplan for barnehagen (2017) ikke fremmes gjennom konsekvenser og ros for oppførsel og handlinger, men må oppleves og forstås gjennom refleksjon og dialog.

I Rammeplan for barnehagen (2017, s. 21) tenker jeg at jeg finner støtte i min argumentasjon der det står at danning innebærer at barna skal støttes i å uttrykke sine synspunkter og skape mening i den verden de er en del av og at de gjennom samspill og dialog skal utvikle kritisk tenkning, etisk vurderingsevne og handlingskompetanse. Det står også at personalet skal støtte barnets identitetsutvikling og positive selvforståelse, og legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger, og utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 21). Dette står det ingenting om i «Utrolige lærere» (2018).

S1 trekker fram styrking av barns status i gruppa som et eksempel på anerkjennelse relatert til DUÅ. Eksempler på dette i «Utrolige lærere» (2018, s. 120-445) er slik jeg forstår det å coache disse barna ved å kommentere når barn er vennlige, hjelper hverandre, deler, venter på tur eller ber om noe ved å bruke ord, og å bruke ros, belønningssystemer, utviklingsplaner, aktiviteter og samlingsstunder for å fremme barns ferdigheter sosialt. Med tanke på Frasers (2003, 2012), Palludans (2008, 2013) og Honneths (2007) forståelse av anerkjennelse at alle får delta som fullgyldige deltagere med lik sosial status i sosial interaksjon er det interessant hva som i barnehagens praksis og verdier fremmer lik sosial status. Det problematiske er at barnet blir sett på som mangelfull og med blick på hva som må korrigeres i DUÅs perspektiver om ros, belønningssystemer, utviklingsplaner, konsekvenser og coaching.

Bae (2011) skriver om at relasjonelle forhold som bidrar til inkludering og økt deltagelse innebærer at barn ikke blir behandlet ut fra tanken om at de har forskjellige mangler og hva som må

korrigeres. Dette kan knyttes til Frasers (2003, 2012) teorier om mangler i sosiale relasjoner og kulturelle verdier for deltakelse da i det det blir tatt utgangspunkt i mangler hos et barn vil handle om å se et barn som annerledes og uttrykker ikke lik respekt. Jeg tenker at om barn blir møtt med en holdning og et utgangspunkt som det Bae (2011) beskriver som likeverdige medmennesker gjennom anerkjennende samspill, at de er like alle andre og vil være en del av fellesskapet, delta i relasjoner, oppleve vennskap og leke, blir den ansattes rolle en litt annen, en mer lekende ansatt i samspill med barna der barns status i gruppa blir fremmet gjennom lekende samspill.

Dersom barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet, motvirke diskriminering, fremme likeverd og likestilling, bidra til trivsel, livglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing, gi rom for barns ulike forutsetninger og perspektiver, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner i fellesskap med andre slik det står i Rammeplan for barnehagens (2017, s. 8-11) verdigrunnlag kan en ikke ta utgangspunkt i et syn på barn som mangelfulle slik DUÅ gjør, tenker jeg. «Utrolige lærere» (2018) tar utgangspunkt i utviklingspsykologiske teorier fra Jean Piaget (1962): Barn beskrives som usosiale, egoistiske og ute av stand til å dele, og dette må utvikles i økende alderstrinn og stadium gjennom coaching (jf Webster-Stratton, 2018, s. 120-147). Gunvor Løkken (1996, 2004) har gjennom sin forskning med barn i 0-3 års alder bevist at barn er sosiale, omsorgsfulle, empatiske og i stand til å dele helt fra fødselen av.

S1 trekker frem, slik jeg leser det, komplimentsirkelen som et eksempel på anerkjennelse relatert til DUÅ. I «Utrolige lærere» (2018, s. 169) handler komplimentsirkelen om å rose hverandre. Det handler ikke om anerkjennelse jamfør Schibbye og Bae: å leve seg inn i og forsøke å forstå den andres opplevelsesverden ut fra barnets perspektiv.

S1 trekker også frem, slik jeg leser det, oppgaver i forhold til problemløsning som kommer tilbake til det at det å se hverandre og at vi er forskjellige og at det er greit å ha forskjellige meninger og at vi ikke er like og at det er fint. Problemløsningskapittelet i «Utrolige lærere» (2018, s. 373-412) er det kapittelet som kanskje har en tilnærming til hva jeg vil beskrive som en anerkjennende holdning. Men eksemplene som innebærer en anerkjennende holdning er ikke knyttet til begrepet anerkjennelse. Det ene jeg festet meg ved er at den ansatte må være spørrende for å få tak i barnets perspektiv (Webster-Stratton, 2018, s. 393). På den annen side er ikke årsaken til en slik anerkjennende tilnærming at barnet skal føle seg forstått for egen del, men at barnet skal bli motivert for å samarbeide for å finne løsninger. Det andre jeg festet meg ved er at den ansatte må spørre etter barnas følelser (Webster-Stratton, 2018, s. 397). Her er begrunnelsene for å spørre etter barnas følelser at barna føler seg forstått og utvikler en empatisk innstilling, men også at de blir velvillig innstilt til problemløsning, kompromisser og samarbeid. På dette området kan vi i middels

grad si at «Utrolige lærere» (2018) støtter opp om Rammeplan for barnehagens (2017, s. 8) verdigrunnlag der det står at barnehagen skal gi rom for barns ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner, samt at de skal møtes med empati og få mulighet til å videreutvikle egen empati og evne til tilgivelse. Grunnen til at jeg tenker i middels grad er at innledningen til problemløsningskapittelet i «Utrolige lærere» (2018, s. 373) har et språk om barn jeg tenker er unødvendig krenkende overfor barn og med et syn på barn som fullt av mangler. Det står at små barn ofte reagerer uhensiktsmessig når de støter på problemer på grunn av at den kognitive delen av hjernen ikke er ferdig utviklet og at vanlige reaksjoner på problemer blant barn er gråt, raserianfall, roping, biting, slag, spark, kaste ting, bli destruktiv, tilbaketrukket, engstelig, unngå situasjonen, lyve, stjele eller komme opp med fantasifulle versjoner om det som skjedde (Webster-Stratton, 2018, s. 373).

S1 trekker fram slik jeg leser det barnestyrt lek og coaching, og at det ikke innebærer en endring av barnet som en form for anerkjennelse ut fra DUÅ. Jeg tenker at coaching innebærer en teknikk som handler om hva du som ansatt er opptatt av å fremme språklig, sosialt eller emosjonelt og at den beskrivende kommenteringen er i så måte styrende og endrende. I så måte handler ikke coaching om en holdning som handler om hva barnet er opptatt av og et ønske om å forstå dette som er det som jeg forstår som anerkjennelse (jf. Bae, 1996, 2004; Schibbye, 2004, 2010). Jeg tenker at Coaching hindrer barns deltakelse og anerkjennelse som likeverdig fullgyldig partner da det er undervisningstonen og ikke utvekslingstonen som blir brukt, og barnet er objekt for barnehagelærerens undervisning (jf. Palludan, 2008).

6.1.5.3 Oppsummering

Jeg har belyst at barnehagelæreres og styreres forståelse av anerkjennelse ikke er tatt ut fra DUÅ/Utrolige lærere (2018), og at når barnehagelærere og styrere forsøker å sammenfalle anerkjennelsesteorier fra Berit Bae med DUÅs/Utrolige læreres (2018) teorier og metoder blir dette problematisk. Jeg har belyst at det er problematisk å se anerkjennelse og ros som noe som henger sammen eller er det samme. Blant annet gjennom å belyse at betydningen av å se og bekrefte i Utrolige lærere (2018) kan innebære å vurdere og konstantere en oppførsel du ikke vil ha, for så å rose den oppførselen du vil ha. Jeg har drøftet dette i lys av Rammeplan for barnehagens (2017) formål om empati, nestekjærlighet og danning og jeg tenker at om DUÅ/Utrolige lærere (2018) skal kunne støtte opp om empati, nestekjærlighet og danning i Rammeplan for barnehagen (2017) innebærer det en endring av holdning i programmets grunnlag mot at dette ikke fremmes gjennom konsekvenser og ros for oppførsel og handlinger, men gjennom anerkjennende dialog og refleksjon

med barna.

Jeg har belyst at «Utrolige lærere» (2018) tar utgangspunkt i utviklingsteoretiske perspektiver og har et blikk på barn som mangelfulle gjennom bruk av sine teknikker ros, belønningssystemer, utviklingsplaner, konsekvenser og coaching. Og at å styrke barns status i en gruppe ut fra perspektiver og teknikker om mangler ikke samsvarer med Rammeplan for barnehagens (2017, s. 8-11) verdigrunnlag om at barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet, motvirke diskriminering, fremme likeverd og likestilling, bidra til trivsel, livglede, mestring og følelse av egenverd, gi rom for barns ulike forutsetninger og perspektiver, og utvikle et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner i fellesskap med andre. Og at Rammeplan for barnehagens (2017, s.8-11) verdigrunnlag samsvarer mer med Frasers (2003, 2012), Palludans (2008, 2013) og Honneths (2007) forståelse av anerkjennelse at alle får delta som fullgyldige deltagere med lik sosial status i sosial interaksjon, og med Baes (2011) beskrivelser om å møte barn som likeverdige medmennesker gjennom anerkjennende og lekende samspill. Og at dette gir helt andre perspektiver på å styrke barns status i gruppa enn «Utrolige lærere» (2018). Videre har jeg belyst at teknikken komplimentsirkelmetoden og coaching i «Utrolige lærere» (2018) ikke innebærer anerkjennelse knyttet til Baes (1996, 2004), Schibbyes (2004, 2010) og Palludans (2008) forståelser.

Jeg har belyst at problemløsningskapittelet har en tilnærming til en anerkjennende holdning og at problemløsningskapittelet i Utrolige lærere (2018) i middels grad støtter opp om Rammeplan for barnehagens (2017, s. 8) verdigrunnlag der det står at barnehagen skal gi rom for barns ulike forutsetninger, perspektiver og erfaringer og bidra til at barna, i fellesskap med andre, utvikler et positivt forhold til seg selv og tro på egne evner, samt at de skal møtes med empati og få mulighet til å videreutvikle egen empati og evne til tilgivelse.

6.1.6 Ros som strategisk metode.

S1: Og når unger gjør veldig gode ting med hverandre, at vi er veldig på og benevner det og navngir det for å få mer av det. Det du gir oppmerksomhet til får du mye mer av. Så jeg tenker ros er kjempeviktig der, for da kan vi bruke ros istedenfor korreks.

Jeg tenker at DUÅ-teknikker er mer sånn hva kan vi gjøre, spesielt hvordan skal vi bruke ros for å få et bedre samspill, en endret atferd og sånn.

Men hvordan du bruker rosen, det er kanskje en DUÅ-teknikk som jeg har lært nytt, at du kan bruke det på måter slik at unger vokser på en helt annen måte og sette lys på det jeg vil ha mye av.

S1 trekker fram at det du gir oppmerksomhet til det får du mye mer av som en begrunnelse for å bruke ros istedenfor korreks. Denne forståelsen fremheves også i «Utrolige lærere» (2018). Jeg tolker utsagnene også som det å bruke ros som teknikk for å få bedre samspill med barna og endre

barns atferd. Denne forståelsen fremheves også i «Utrolige lærere» (2018).

B4: Men det er jo også nettopp dette det programmet er for, det er jo for å klare å snu om barn. Så da har du også disse utviklingsplanene og du har sånne små diplomer og du har belønningssystemer .. det er selvfølgelig i det også at man vil snu de om.

B4 bruker uttrykket «å snu om barna» som jeg tolker som det samme som å endre barnas atferd og at det er det hun tenker programmet er til for, og at det i tillegg til verbal ros er belønninger satt i system og diplomer, samt utviklingsplaner som teknikker for å endre barns atferd, snu om barna. Et eksempel på en slik utviklingsplan som B4 nevner tas i bruk for å snu om barn i «Utrolige lærere» (2018, s. 187) innebærer ros og belønninger satt i system for å endre et barns atferd i konkrete situasjoner. For eksempel: uønsket handling som å snakke uten å rekke opp hånden i samling, mål om ønsket positiv motsatt handling som er å rekke opp en stille hånd, forslag til konkrete belønninger for endret atferd er ros og belønningkort som til slutt gir rett til å velge bok når det er lesetid (Webster-Stratton, 2018, s. 187). Eksempler på små diplomer finnes i «Utrolige lærere» (2018, s. 212) som også er ros og belønning i skriftlig form, for eksempel: Prisen som ukens kuleste går til (navn) fordi han eller hun har samarbeidet godt med andre barn.

B2: Jeg synes vi har fått en mye mer positiv holdning eller positivitet. Vi har fokus på det positive og ikke på det: «Ikke slå, ikke kast koppen, ikke dytt, ikke ha bena på bordet». Vi har snudd alt dette her, så vi bruker ikke sånne ord i det hele tatt lenger. Vi ser den atferden som vi ønsker og det er sånn enkle grep som gjør store gode ting på avdelingen som vi har fokus på: «Koppen står på bordet, bena på stolen, nå venter du på tur, bra!» Vi har øvd og øvd og øvd på dette her, så nå går det automatisk og sånn er det for de voksne på avdelingen som vi ser, personalet har automatisert mye av den her måten å jobbe på som er veldig god, mener jeg, og som gjør godt å høre og se alle er med på å bidra til positivitet. Vi gir mye mye oppmerksomhet til den atferden ungene gjør som vi ønsker, høyt og tydelig, så alle på avdelingen hører at noen venter på tur, at noen deler og bytter på.

Forståelsen av å bruke ros som teknikk for å endre barns atferd synes jeg å lese i B2 sine utsagn der B2 blant annet sier at de ikke bruker «ikke»-utsagn, men benevner ønsket atferd isteden. I boken «Utrolige lærere» (2018, s. 149-173) fremheves denne forståelsen. Jeg forstår det som at B2 i utsagnet gir uttrykk for at teknikkene som blir brukt for å få mer av ønsket atferd er noe personalet har måttet øve mye på for å automatisere teknikkene. Hun trekker også fram at teknikkene bidrar til mer positivitet.

6.1.6.1 Sammendrag av funn.

Det er mange utsagn fra alle 6 intervjusubjektene som tyder på at ros blir brukt som en teknikk for å endre atferd og få mer av ønsket atferd hos barna. Atferd er et begrep som barnehagelærere og

styrere selv brukte mye, og som brukes i «Utrolige lærere» (2018). Utsagnene jeg har tatt med er trukket ut som eksempler. S1 trekker fram at det du gir oppmerksomhet til det får du mye mer av som en begrunnelse for å bruke ros istedenfor korreks. Denne forståelsen fremheves også i «Utrolige lærere» (2018). Jeg tolker utsagnene også som det å bruke ros som teknikk for å få bedre samspill med barna og endre barns atferd. Denne forståelsen fremheves også i «Utrolige lærere» (2018). B4 bruker uttrykket «å snu om barna» som jeg tolker som det samme som å endre barnas atferd og at det er det hun tenker programmet er til for, og at det i tillegg til verbal ros er belønninger satt i system og diplomer, samt utviklingsplaner som teknikker for å endre barns atferd, snu om barna. Et eksempel på en slik utviklingsplan som B4 nevner tas i bruk for å snu om barn i «Utrolige lærere» (2018, s. 187) innebærer ros og belønninger satt i system for å endre et barns atferd i konkrete situasjoner.

Jeg forstår det som at B2 i utsagnet gir uttrykk for at teknikkene som blir brukt for å få mer av ønsket atferd er noe personalet har måttet øve mye på for å automatisere teknikkene. Hun trekker også fram at teknikkene bidrar til mer positivitet.

6.1.6.2 Drøfting av funn.

Det S1 sier om ros som teknikk for å endre atferd og få mer av ønsket atferd hos barna, det B4 sier om teknikker for å snu om barn og B2 sier om at personalet har måttet øve mye på å se det positive og å automatisere de positive og rosende teknikkene for å få ønsket atferd hos barna ser jeg som et uttrykk for en instrumentell og strategisk relasjons- og samspillsstil (jf. Bae, 1996, 2004, 2011; Møller, 2012; Schibbye, 2004, 2010, 2013). Det at teknikkene bidrar til mer positivitet slik B2 uttrykker det kan være av det gode, men også at nærvær, ekthet og kompleksitet i relasjon og samspill forsvinner (jf. Møller, 2012). Et eksempel på en slik utviklingsplan som B4 nevner tas i bruk for å snu om barn i «Utrolige lærere» (2018, s. 187) innebærer ros og belønninger satt i system for å endre et barns atferd i konkrete situasjoner. For eksempel: uønsket handling som å snakke uten å rekke opp hånden i samling, mål om ønsket positiv motsatt handling som er å rekke opp en stille hånd, forslag til konkrete belønninger for endret atferd er ros og belønningskort som til slutt gir rett til å velge bok når det er lesetid (Webster-Stratton, 2018, s. 187). Eksempler på små diplomer finnes i «Utrolige lærere» (2018, s. 212) som også er ros og belønning i skriftlig form, for eksempel: Prisen som ukens kuleste går til (navn) fordi han eller hun har samarbeidet godt med andre barn. Det å rose som automatisert teknikk for atferdsendring innebærer ikke et prinsipp om gjensidig likeverd mellom ansatte og barn (jf. Bae, 2004). Ros som teknikk fremmer heller ikke et likeverdig subjekt-subjekt forhold (jf. Bae, 1996; Schibbye, 2004, 2010). Det ivaretar ikke prinsippene om likeverd i formålet og verdigrunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I Rammeplan for barnehagen (2017, s. 7-27) verdigrunnlag og formål brukes ikke begrepet ros, men begrepet anerkjennelse blir brukt flere steder. Anerkjennelse fremheves som en viktig verdi som skal gjenspeiles i barnehagen, sammen med omsorg, trygghet, tilhørighet og deltakelse og medvirkning i fellesskapet som også kan knyttes til begrepet anerkjennelse. I «Utrolige lærere» (2018) er ros et fundament, en grunnleggende ferdighet og virkemiddel for de ansatte.

I «Utrolige lærere» (2018, s. 149-150) står det at oppmuntring og ros styrker barnas selvtillit og er med på å skape tillitsfulle og støttende relasjoner og at det i sin tur øker barnets modenhet for skolerelaterte aktiviteter, øker motivasjon, konsentrasjon, læring og mestring og demper tendenser til forstyrrende handlinger. Det som er gjennomgående videre i boken er at du skal rose og belønne handlinger du ønsker å se mer av (Webster-Stratton, 2018).

Det å bruke ros og oppmuntring for å øke områder du vil fremme og dempe tendenser til forstyrrende handlinger og rose og belønne det du ønsker å se mer av, gjør at jeg tenker at det er strategiske metoder. Og at det å bruke oppmuntring og ros på den måten som står i «Utrolige lærere» (2018) innebærer en instrumentell samspillstil. Bae (2004) beskriver en instrumentell samspillstil som en samspillstil der barns bidrag blir brukt objektivt som et middel for å fremme den voksnes pedagogiske plan og der barns handlinger blir vurdert og definert av de voksne. I følge Bae (1996) innebærer ros en vurdering av barnets handlinger ut fra hva den voksne vurderer og definerer som viktig, riktig, fordelaktig og flott. Ros undergraver barnets definisjon av egen handling og tar ikke utgangspunkt i det barnet er opptatt av (Bae, 1996). Dersom de ansatte har som baktanke at barns bidrag skal vurderes ut fra hva som ses fordelaktig ut fra den ansattes perspektiv og for den ansattes pedagogiske plan for øking og demping av handlinger gjennom bruk av ros og oppmuntring, er det strategisk tenkning som innebærer instrumentelle væremåter. Øking og demping av handlinger gjennom bruk av ros og oppmuntring kan også knyttes til operant eller instrumentell betingning, det teoretiske atferdsanalytiske grunnlaget for «Utrolige lærere» (2018). Begrepet atferd er et begrep barnehagelærere og styrere brukte mye og som også brukes i «Utrolige lærere» (2018). I anerkjennelsesteorier blir væremåter brukt som begrep istedenfor atferdsbegrepet. Atferdsbegrepet blir heller ikke brukt i Rammeplan for barnehagen (2017).

Det står i «Utrolige lærere» (2018, s. 49) at ros og oppmuntring er med på å skape tillitsfulle og støttende relasjoner. Jeg tenker at anerkjennelse er det som skaper tillitsfulle og støttende relasjoner i større grad enn ros da anerkjennelse innebærer et likeverdig forhold mellom partene. Det står i formålet og verdigrunnlaget at barnehagen skal fremme likeverd og likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Det står også at personalet må reflektere over sine egne holdninger for å best mulig kunne formidle og fremme likeverd og likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Det at det står i «Utrolige lærere» (2018, s.149) at oppmuntring og ros skaper tillitsfulle og støttende relasjoner som i sin tur øker barnets skolemodenhet og demper tendenser til forstyrrende handlinger, ser jeg som at tillitsfulle og støttende relasjoner presenteres som en strategisk metode for å oppnå mål om skolemodenhet og lite forstyrrende handlinger. Det beskrives videre at skolemodenhet, konsentrasjon og lite forstyrrende handlinger er målsettinger (Webster-Stratton, 2018, s. 149-150). Det at tillitsfulle og støttende relasjoner presenteres som en strategisk metode i «Utrolige lærere» (2018) bekreftes også i kapittel 2 om å bygge gode relasjoner til barna. Der står det at kanskje den mest åpenbare grunnen til å bruke krefter på å bygge en god relasjon basert på tillit, forståelse og omsorg mellom ansatte og barn er at det vil styrke barnas samarbeidsvilje og motivasjon og støtte opp om barnas utvikling, emosjonelle og sosiale ferdigheter og læringsutbytte (Webster-Stratton, 2018, s. 57). Jeg tenker at en slik strategisk metode og mål tenkning om relasjoner ikke er forenelig med anerkjennelse, omsorg og likeverd som beskrevet i Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag.

I Rammeplan for barnehagens (2017, s. 19) formål står det at omsorg er en forutsetning for barnas trygghet og trivsel, og for utvikling av empati og nestekjærlighet, og at barnehagen skal gi barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og andre. Det står videre at alle barn skal bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19). Omsorg omhandler i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 19) verdier som er viktige i seg selv og som er fremhevet i barnehagelovens formålsparagraf. Det står ingenting i Rammeplanen (2017) om at relasjoner basert på tillit, forståelse og omsorg skal være et middel for å styrke barnas samarbeidsvilje, motivasjon, utvikling og læringsutbytte slik det står om i «Utrolige lærere» (2018, s. 57). Det står i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 19) at barnehagen aktivt skal legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna som grunnlag for trivsel, glede og mestring. Formuleringen aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner som grunnlag for trivsel, glede og mestring styrker omsorg som en verdi i seg selv slik jeg ser det. Omsorg som grunnlag for mestring tolker jeg som at barna skal støttes og oppmuntres til å vise omsorg for andre og til selv å kunne ta i mot omsorg, slik det står om i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 20).

6.1.6.3 Oppsummering.

Jeg har belyst at barnehagelærere og styrere forstår bruken av ros som en metode for å endre barns atferd og få mer av ønsket atferd fra barna i samsvar med «Utrolige lærere» (2018). Jeg har belyst at det å rose som automatisert teknikk for atferdsendring ikke innebærer et prinsipp om gjensidig likeverd mellom ansatte og barn (jf. Bae, 1996; Schibbye, 2004, 2010) og det ivaretar ikke prinsippene om likeverd i formålet og verdigrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det står i «Utrolige lærere» (2018, s. 57) at kanskje den mest åpenbare grunnen til å bruke krefter på å bygge en god relasjon basert på tillit, forståelse og omsorg mellom ansatte og barn er at det vil styrke barnas samarbeidsvilje og motivasjon og støtte opp om barnas utvikling, semosjonelle og sosiale ferdigheter og læringsutbytte. Jeg har belyst at en slik strategisk metode og mål tenkning om relasjoner ikke er forenelig med anerkjennelse, omsorg og likeverd som beskrevet i Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag.

6.1.7 Naboros som strategisk metode.

B1: Første positive erfaringen jeg fikk da vi begynte på kurset var da vi hadde naboros blant annet. Det er et veldig enkelt verktøy som fungerer veldig godt på mange unger. Vi satt rundt et bord og spiste mat og det var noen som var urolig. Ved da å benevne og skryte av de som da sitter rolig og sier sånn som: «Så fint du sitter på stolen din» og benevner navn og har øyekontakt med den.., da så vi veldig fort at den som satt urolig rettet seg opp på stolen: «Jeg sitter også fint». Det er et eksempel som er veldig enkelt, men som vi har hatt veldig stor.. veldig positivt til akkurat den biten da... enkel ting, ja.

Som for eksempel naboros fungerer på de fleste, men det er noen det ikke fungerer på.

B1 gir slik jeg forstår det uttrykk for at naboros er et enkelt verktøy de bruker for å få barn som defineres som urolige til å for eksempel sitte fint og rolig på stolen. Jeg forstår det slik at målet ikke først og fremst er å rose barnet som gjør det som er ønskelig som her er å sitte fint på stolen. Men at rosen av barnet som sitter fint og rolig på stolen skal få barnet som ikke sitter fint og rolig på stolen til å gjøre det. Denne forståelsen samsvarer med det som står om naboros i «Utrolige lærere» (2018, s. 165). B1 gir slik jeg leser det uttrykk for at naboros som teknikk fungerer på de fleste barn, men det er noen barn naboros som teknikk ikke fungerer på.

B2: ...når vi bruker naboros så ser vi og det at når vi setter ord på og roser det naboen gjør som er positivt, så ser vi at de rundt tar etter den positive atferden...

B2s utsagn tolker jeg som at når naboen, den som sitter ved siden av eller befinner seg ved siden av andre barn, får ros for det som barnet gjør som barnehagelæreren definerer som positiv atferd, så gjør barna omkring det samme som den som får ros. Denne forståelsen samsvarer med det som står om naboros i «Utrolige lærere» (2018, s. 165).

B3: ...så sitter det en gutt som er veldig urolig som sitter og holder på og driver sånn: Han reiser seg litt, dulter borti de andre, beveger armer og forstyrrer. Så roser jeg sidemannen: Wow! Se! Du gjør akkurat som jeg snakket om, det er superbra! Og så skjer det ikke noe fortsatt. Så ser jeg et annet barn som gjør akkurat det samme, og etterhvert så innretter alle seg.. for alle vil jo ha ros, alle vil jo ha tilbakemelding på at de sitter fint i samlingstunden. Og så til slutt sitter også det siste barnet som var det som var urolig og har hørt at alle de andre har fått tilbakemeldinger, så setter han seg rolig ned og setter hendene i fanget og så kan jeg gi han tilbakemelding på at: «Så bra, nå sitter du veldig

fint!»

B3 gir uttrykk for slik jeg forstår det at B3 definerer barnet som reiser seg, dulter borti de andre og beveger armer som forstyrrende i samlingstunden. Og at det å rose sidemannen som gjør det som hun har snakket om at de skal: sitte rolig med hendene i fanget, fungerer slik at de andre barna gjør det samme. Denne forståelsen samsvarer med det som står om naboros i «Utrolige lærere» (2018, s. 165). B3 gir uttrykk for slik jeg forstår det at det er det at alle vil ha ros eller positive tilbakemeldinger som gjør at de innretter seg, i betydningen sitte rolig og fint med hendene i fanget.

B4: ...men at man bruker den rosen og oppmuntringen, det har jeg hatt som en veldig sånn positiv læringserfaring eller praksiserfaring med etterpå, for da ser jeg det at de barna som får ros og oppmuntring automatisk korrigerer de barna som ikke gjør det de.. eller som lager litt uro da... for alle vil jo ha positive tilbakemeldinger. Så da stopper de automatisk og henter seg inn og så sier de: Men se på meg da! Og så får jo de den positive: Ja, se på du, se så fint du sitter nå. Eller: Nå gjør du det beskjeden var. Eller: Nå sitter vi fint i samling sammen. Og så automatisk så smitter det veldig over til de andre, det med ros og oppmuntring. Og så er det noen som er i opposisjon, men da er det jo litt snakk om at kanskje DUÅ i det hele tatt ikke fungerer på de, for det er jo noen barn som ikke vil komme i samlingstund for eksempel... og da har vi valgt litt det: Ja, ok, greit, da trenger ikke du å være med på den samlingstunden da. For da klarer man også automatisk å ikke gi den negative oppmerksomheten. Og så ser vi at når de får lov å velge det, så vil de også komme inn og få med seg det som skjer.

B4 gir slik jeg leser det uttrykk for at det er det at alle vil ha ros eller positive tilbakemeldinger som gjør at de innretter seg og gjør slik som de har fått beskjed om. Denne forståelsen samsvarer med det som står om naboros i «Utrolige lærere» (2018, s. 165). B4 gir slik jeg tolker det uttrykk for at det er noen barn naboros som teknikk ikke fungerer på og det er de barna B4 definerer som er i opposisjon. B4 beskriver slik jeg forstår det at det kan hjelpe å gi de barna det ikke fungerer på valg, slik at de selv kan bestemme om de ønsker å delta eller la være.

6.1.7.1 Sammendrag av funn.

Alle 4 barnehagelærerne trakk frem naboros som en teknikk eller verktøy de hadde positive erfaringer med. Utsagnene forstår jeg slik at naboros fungerer slik at de barna som ikke gjør ønsket atferd, de som er urolige og ikke sitter fint på stolen eller ikke har hendene i fanget, korrigerer seg når naboen som gjør ønsket atferd: sitter rolig på stolen med hendene i fanget får ros. Denne forståelsen samsvarer med det som står om naboros i «Utrolige lærere» (2018, s. 165). B3 og B4 gir uttrykk for at det er det at alle vil ha ros eller positive tilbakemeldinger som gjør at de innretter seg. B1 og B4 gir uttrykk for at det er noen barn naboros som teknikk ikke fungerer på. B4 beskriver slik jeg forstår det at det kan hjelpe å gi de barna det ikke fungerer på valg, slik at de selv kan bestemme om de ønsker å delta eller la være.

6.1.7.2 Drøfting av funn.

Naboros er også en teknikk som ikke fremmer gjensidig likeverd mellom ansatte og barn. Det at det blir trukket fram i utsagnene at «det fungerer på barn» eller «det ikke fungerer på barn» får meg til å tenke på manipulasjonsteknikker. Det blir trukket fram av barnehagelærerne og i «Utrolige lærere» (2018) at ros og naboros er bedre enn korreks. Korreks blir forstått som negative tilbakemeldinger. Jeg tenker at en vanlig likeverdig samspillsstil som innebærer å for eksempel respektfullt be noen om å vente litt til en annen er ferdig med å prate så skal han eller hun få prate etterpå, ikke er en negativ tilbakemelding. Det å spørre et barn med empati, respekt og ekte nysgjerrighet hva det er som gjør at det er vanskelig å sitte rolig akkurat nå er heller ikke en negativ tilbakemelding.

Det å istedet rose sidemannen som sitter rolig eller som venter og rekker opp hånden, innebærer å overse det barnet som er urolig og det barnet som er ivrig etter å si noe. Ignorering eller det å overse er noe «Utrolige lærere» (2018, s. 219-244) skriver om som nok en teknikk for håndtering av uønskede handlinger og oppførsel. Det hevdes at oppmerksomhet på urolighet vil oppleves belønnende og at det derfor kan være et godt virkemiddel for å dempe negative handlinger å overse det (Webster-Stratton, 2018, s. 220). Tanken om at oppmerksomhet på urolighet virker belønnende kan knyttes til operant betinging slik jeg ser det.

Jeg tenker også det at nabobarnet får ros, ikke primært på grunn av at barnet gjør noe som defineres som bra av den ansatte, men at nabobarnet primært blir brukt som et strategisk instrument for å få det barnet som sitter urolig til å sitte rolig. Å bruke et annet menneske som et strategisk instrument eller virkemiddel innebærer slik jeg ser det fravær av likeverd, respekt og anerkjennelse (jf. Bae, 1996, 2004, 2011; Møller, 2012; Schibbye, 2004, 2010, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ignorering og naboros innebærer fravær av respekt og harmonerer ikke med det som står i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 9) om at alle barn skal føle seg sett og anerkjent for den de er og bli synliggjort med plass og verdi i fellesskapet. Ignorering og naboros er også langt fra slik som det står om i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 7), om å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikrer ikke barnas deltakelse i og medvirkning i fellesskapet. Ignorering og naboros er også langt fra slik som det står om i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 8-9), om å møte barnet med empati eller å gi alle anledning til å ytre seg, bli hørt, bidra og medvirke. Ignorering og naboros innebærer krenkelser av både barnet som blir brukt som strategisk instrument og det barnet som blir ignorert, og hindrer barns deltakelse som likeverdig fullgyldig partner med lik sosial status i sosial interaksjon (jf. Fraser, 2003; Honneth, 2007; Palludan, 2008, 2013), og kan relateres til Palludans (2008) begreper toner og plasseringer. Toner, tenker jeg, da ignorering og naboros ikke innebærer utveksling av opplevelser, meninger,

erfaringer og fortolkninger. Rytme og plasseringer, tenker jeg, da ignorering og naboros skaper avstand mellom ansatt og barn både fysisk og psykisk, slik jeg ser det.

Ignorering og naboros handler ikke om slik som det står om i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 21), det å invitere barnet inn i dialog som utvikler kritisk tenkning og etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse slik at de kan bidra til endringer. Det kan være at barnet sitter urolig i samling på grunn av at samlingen oppleves fryktelig kjedelig. Da er det viktig at barnet får uttalt seg om det. Og om samlingen kanskje er fryktelig kjedelig og barnet ikke blir lyttet til, men naboen får ros isteden, tenker jeg det er det bra at barnet får valg om å være med eller ikke som i B4 sitt utsagn om å la barna DUÅ ikke fungerer på, få valg.

6.1.7.3 Oppsummering.

Jeg har belyst barnehagelæreres og styreres forståelse av naboros som teknikk for å endre barns atferd i betydningen korrigerende og få mer av ønsket atferd hos barna, og at dette samsvarer med «Utrolige lærere» (2018). Jeg har belyst at korrigerende på en respektfull måte ikke behøver å innebære negative tilbakemeldinger og jeg tenker naboros er en teknikk som ikke er en vanlig samspillstil mellom mennesker. Jeg har gjennom dette belyst at naboros og ignorering som teknikker i «Utrolige lærere» (2018) ikke støtter opp om Rammeplan for barnehagens (2017) prinsipper om anerkjennelse og likeverd i formålet og verdigrunnlaget. Jeg har belyst at naboros og ignorering som teknikker ikke støtter opp om Rammeplan for barnehagens prinsipper om omsorg, trygghet, tilhørighet, anerkjennelse, empati, medvirkning og danning. Jeg har belyst at naboros og ignorering er krenkende og hindrer barns deltakelse som likeverdig fullgyldig partner med lik sosial status i sosial interaksjon (jf. Fraser, 2003; Honneth, 2007; Palludan, 2008, 2013) og kan relateres til Palludans (2008) begreper toner og plasseringer.

6.2 Medvirkning.

6.2.1 Medvirkning er knyttet til anerkjennelse.

Spørsmålet om medvirkning i intervjuguiden var: Hvis du skal si noe om hvordan programmet «De utrolige årene» ivaretar barns rett til medvirkning slik det er beskrevet i Rammeplan for barnehagen, hva vil du si om det? Dette spørsmålet kom før spørsmålene om ros og anerkjennelse. Barnehagelærere og styrere snakket også om medvirkning andre steder i intervjuet og det var de selv som knyttet medvirkning til anerkjennelse. Dersom noen av barnehagelærerne eller styrerne knyttet medvirkning og anerkjennelse sammen etter at jeg trakk inn begrepet anerkjennelse, tenker jeg at det er et uttrykk for at de selv så sammenhengene, da jeg selv aldri knyttet begrepene anerkjennelse og medvirkning sammen i noen av intervjuene. Jeg tenkte ikke på sammenhengen da

jeg foretok intervjuene.

B2: Det er noe jeg kanskje ikke har sagt så mye om, men det er en del av arbeidsmetodene som går på det med medvirkning og det å lytte til barna og ta dem på alvor. Det henger jo sammen alt dette ... det er jo anerkjennelse det med å lytte og bekrefte og ta på alvor. Det er jo og en viktig del av det med å bygge relasjoner og at ungene føler at de blir sett og at vi viser interesse og ungene får styre leken, at vi er der og lar dem styre. Da får du en god relasjon og da er det enklere for unger helt fra de er 1-2 år å høre på de voksne og høre på tips de får, for det er jo gode råd vi prøver å gi.

Jeg forstår det som at B2 knytter medvirkning og anerkjennelse sammen i utsagnet, gir uttrykk for anerkjennelse som medvirkning: Det å bli sett, lytte, bekrefte og ta på alvor. Samt det å vise interesse og la barna styre leken som medvirkning. Begrepet medvirkning blir ikke brukt i «Utrolige lærere» (2018), heller ikke anerkjennelse knyttet til det å lytte, bekrefte og ta på alvor.

B2 gir også uttrykk for, slik jeg leser det, at det å bygge en god relasjon gjennom anerkjennelse og medvirkning: lytte, bekrefte, ta på alvor, bli sett, vist interesse og la barna styre leken, gjør at det blir enklere for barn å høre på tips og råd fra voksne. Dette med å bygge gode relasjoner for at barna skal høre på de voksne er et grunnsyn jeg gjenkjenner i boken «Utrolige lærere» (2018).

B3: Vi har jo en gjeng som er veldig glad i å holde på med byggeaktiviteter...alle de forventningene og alle de planleggingene ja, akkurat der og da så er jo kanskje ikke det DUÅ, men det er medvirkning i hvertfall. Så jeg tenker jo fortsatt medvirkning og man tenker jo medvirkning hver dag fordi om DUÅ ligger i bunn.Og om vi er ute eller inne å bli sett for den de er og det de har lyst... anerkjenne de for de de er og. Og sitter vi og blar i en bok og de har lyst til å gjøre en ting, så sier jeg: «Det passer kanskje ikke i dag» for eksempel. «Det kan passe i morgen at vi gjør det der». Det er jo å anerkjenne dem. Samtidig så er det jo medvirkning i forhold til det.

B3 gir her uttrykk for slik jeg leser det at medvirkning kanskje ikke har så mye med DUÅ å gjøre, men at de tenker og jobber med medvirkning selv om DUÅ «ligger i bunnen». Jeg leser det også slik at B3 forstår medvirkning som at barna får lov til å være med på å planlegge virksomheten og gjøre det de ønsker, og at anerkjennelse innebærer å lytte til barnas bidrag og ønsker og ta de på alvor, og slik knytter B3 anerkjennelse og medvirkning sammen.

B4: Ja, vi gjør jo det, vi er veldig opptatt av barns medvirkning da, sånn at vi...det går jo på anerkjennelse og erkjennelse, barns medvirkning handler jo egentlig ikke alt om hva de skal bestemme, mens det handler om barns rett til å bli sett og hørt og forstått da, med alle mulige uttrykksformer, på hvilken måte signaliserer og viser oss. Altså DUÅ er jo selvfølgelig inne i det, fordi de blir jo bekreftet, de får medvirkning til sin opplevelsesverden, hvordan de har det. Så det med ignorering igjen her... jeg tenker at det er en sånn balanse at du.. ikke vil dette her, det er jo å bekrefte, hele tiden være i dialog med barnet. Ja, eller si i etterkant da: Så bra at du kom, nå var det bra du kom. Nå så jeg at du var i opposisjon, holdt jeg på å si. Nå ser jeg at du hadde lyst til å gjøre noe helt annet da. Så å snakke med barna det er jo kjempeviktig, det er jo hverdagen vår. Ting vi bestemmer og det å møte dems opplevelsesverden. Så du er jo opptatt av det, både barns medvirkning, men også det å bestemme, de er med på å bestemme ting de også, hvor vi går på tur, så

det er jo det, medbestemmelse i forhold til medvirkning da, at de har rett til å fortelle hvordan de har det, ikke sant, vi har jo litt sånn innimellom og.

B4 skiller, slik jeg forstår det, mellom medbestemmelse som en del av medvirkning der barna er med på å bestemme hva som skal skje i barnehagehverdagen, og medvirkning som handler om anerkjennelse: å bli sett, lyttet til, forstått og bekreftet på hvordan de har det følelsesmessig, hva de viser og signaliserer med alle mulige uttrykksformer. B4 trekker fram, slik jeg leser det, det å snakke med barna og det å møte barns opplevelsesverden som medvirkning. B4 sier også, slik jeg forstår det, at DUÅ ivaretar barns rett til medvirkning på den måten hun beskriver her. Ord som medbestemmelse, medvirkning og opplevelsesverden eksisterer ikke i «Utrolige lærere» (2018). Det å bli sett, lyttet til, forstått og bekreftet er ikke knyttet til begrepet anerkjennelse i «Utrolige lærere» (2018) i kapitlene som omhandler barn. På bakgrunn av dette tenker jeg at B4 har sin forståelse av medvirkning ut fra andre teorier.

Jeg har inntrykk av at B4 reflekterer over hvordan DUÅ-teknikken ignorering kan passe inn i anerkjennelse og medvirkning ved å se og bekrefte barnet før og etter selve ignoreringen.

B1: Jeg tenker at ungene blir tatt mer med på valg og blir tatt mer med i samtaler hvor de forteller hvordan de har det, hvordan de vil ha det, blir lyttet mer til i.f.t. sine følelser, og ønsker og behov.... Jeg tenker at de blir sett, vi er på lysglimtjakt og ser mer de positive tingene de gjør og de får veldig mye feedback på det de gjør og da får du også mer tilbakemeldinger fra dem. Jeg føler at de er mer tydelige på å si sine meninger. Da er du inne på voksenrollen igjen om at du må være åpen, at de er trygge på at de skal få lov til å si meninga si, at det er rom for det, å komme med sine synspunkter uansett....

B1 gir slik jeg forstår det uttrykk for at medvirkning handler om å ta barna med på valg, og samtaler om hvordan de har det og hvordan de vil ha det. B1 gir slik jeg leser det også uttrykk for at medvirkning handler om å bli sett og lyttet til angående sine følelser, ønsker og behov. Jeg tenker slik sett at B1 gir uttrykk for at medvirkning innebærer anerkjennelse, å møte barns opplevelsesverden. B1 gir også uttrykk for, slik jeg leser det, at medvirkning innebærer at barn skal få uttrykke sine meninger og synspunkter.

I «Utrolige lærere» (2018) står det om å la barna ta valg. Det står også i «Utrolige lærere» (2018) om å snakke med barna.

6.2.1.1. Sammendrag av funn.

B1, B2, B3, B4 og S2 knytter anerkjennelse til medvirkning i intervjuene. At medvirkning som anerkjennelse handler om å få lov til å uttrykke meningene sine og bli lyttet til på sine følelser, ønsker, behov og bli bekreftet og tatt på alvor, bli sett og hørt. B4 trekker fram det å snakke med barna og det å møte barns opplevelsesverden som medvirkning. Det å snakke med barna og det å

møte barns opplevelsesverden som medvirkning kommer også frem i de andre utsagnene da det å møte barns opplevelsesverden handler om å bli sett, lyttet til, forstått, bekreftet og tatt på alvor som er anerkjennelse. Samt at medvirkning er å være med på å ta valg som B1 uttrykker det, og som også kommer fram i de andres utsagn der de sier at barna får være med på å velge og bestemme ting de vil gjøre i barnehagehverdagene. Å få være med på å ta valg eller bestemme ting de vil gjøre som medvirkning blir også knyttet til anerkjennelse i barnehagelæreres utsagn, slik jeg forstår det.

Begrepene medvirkning og opplevelsesverden blir ikke brukt i «Utrolige lærere» (2018). Begrepet anerkjennelse blir heller ikke knyttet til ordene opplevelsesverden, sett, lyttet til, forstått, bekreftet, følelser eller «tatt på alvor» i «Utrolige lærere» (2018). Jeg forstår det som at barnehagelæreres og styreres forståelse av medvirkning og anerkjennelse kommer fra andre teorier.

6.2.1.2 Drøfting av funn.

Begrepene medvirkning og opplevelsesverden blir ikke brukt i «Utrolige lærere» (2018). Begrepet anerkjennelse blir heller ikke knyttet til ordene opplevelsesverden, sett, lyttet til, forstått, bekreftet, følelser eller «tatt på alvor» i «Utrolige lærere» (2018). Som jeg har vært inne på tidligere tenker jeg at barnehagelærere og styrere har sine anerkjennelsesteorier fra Anne Lise Løvlie Schibbye og Berit Bae. Jeg knytter det barnehagelærere og styrere sier om barns medvirkning som anerkjennelse til Rammeplan for barnehagen (2017, s. 8) står det at barn skal møtes som individer og barnehagen skal ha respekt for barnets opplevelsesverden. Å bli møtt som et individ og med respekt for dennes opplevelsesverden innebærer anerkjennelse: bli sett, lyttet til, forstått, bekreftet og tatt på alvor. Jeg leser Schibbyes og Baes forståelser i Rammeplan for barnehagen (2017, s. 8).

Rammeplan for barnehagen (2017, s. 8-9) knytter anerkjennelse, medvirkning og demokratisk deltakelse sammen i setningene som omhandler demokrati. At barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får muligheten til å ytre seg med ulike meninger og perspektiver, bli hørt og delta, samt at alle barn skal få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold uavhengig av språklige ferdigheter og kommunikasjonsevner, og barns åndsfrihet skal anerkjennes (Utdanningsdirektoratet, s. 8-9). Ordet demokrati og ordet åndsfrihet eksisterer ikke i noen form i «Utrolige lærere» (2018).

B4 skiller, slik jeg forstår det, mellom medbestemmelse som en del av medvirkning der barna er med på å bestemme hva som skal skje i barnehagehverdagen og medvirkning som handler om anerkjennelse: å bli sett, lyttet til, forstått og bekreftet på hvordan de har det følelsesmessig, hva de viser og signaliserer med alle mulige uttrykksformer. Dette stemmer med Berit Baes (2006) forståelse av medvirkning. B4 reflekterer over hvordan DUÅ-teknikken ignorering kan passe inn i anerkjennelse og medvirkning ved å se og bekrefte barnet før og etter selve ignoreringen. Tankene

jeg gjør meg er at anerkjennelse og medvirkning før og etter ignorering ikke er anerkjennelse og medvirkning på grunn av at den blir betinget av forventet og ønsket atferd fra barnet. Det er en motsigelse i det å se barnet med alle mulige signaler og uttrykksformer, snakke med barnet om følelser, samt hvordan det har det der og da, og det å ignorere uønsket atferd. Å ignorere uønsket atferd er ikke å se, lytte til og forstå barnet i den atferden som er barnets uttrykksform. I Rammeplan for barnehagen (2017, s. 21) under overskriften om danning, som jeg også forstår som at innebærer demokratisk deltakelse og medvirkning, står det blant annet at personalet skal: 1) Støtte barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse. 2) Synliggjøre og verdsette ulike behov, meninger og perspektiver i fellesskapet. 3) Legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger. 4) Utfordre barnas tenkning og invitere dem inn i utforskende samtaler. Det står også at barna skal støttes i å uttrykke synspunkter og skape mening i den verden de er en del av, samt at de gjennom samspill og dialog skal få mulighet til å utvikle kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, evne til å yte motstand og handlingskompetanse, slik at de kan bidra til endringer (Utdanningsdirektoratet, s. 21). Det står ingenting i formålet eller verdigrunnlaget om å ignorere uønsket atferd som grunnlag for danning. Jeg tenker at ignorering ikke støtter barnas identitetsutvikling og positive selvforståelse da barnet ikke inviteres inn i en utforskende dialog som utvikler deres evner til etisk vurderingsevne, kritisk tenkning, motstandsdyktighet eller handlingskompetanse. Det at du blir ignorert til du endrer atferd gir ikke grunnlag for å kunne bidra til endringer gjennom samspill og dialog.

I Rammeplan for barnehagens (2017, s. 19) formål og innhold om omsorg står det at barnehagen skal gi barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og andre, og at de skal bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for. Et barn som blir ignorert i sin uttrykksform utvikler ikke tillit, blir ikke sett, forstått, respektert, får ikke hjelp eller støtte i det øyeblikket det blir ignorert.

Barnehagelærere uttrykker at barna blir tatt mer med på valg som medvirkning knyttet til DUÅ / Utrolige lærere (2018). I «Utrolige lærere» (2018, s. 68-99) står det om å la barna ta egne valg. Begrunnelsen for å la barna ta egne valg er å skape en sterk og meningsfylt relasjon til barna og at det skal øke sannsynligheten for ansvarlighet (Webster-Stratton, 2018, s. 68). Det er ikke skrevet fram som en rettighet barna skal ha i seg selv, til å ytre seg og bli hørt, en rett til medvirkning slik det er fremhevet i Rammeplan for barnehagen (2017). Det står at dersom de ansatte gir barna mer reelle valg så ofte som mulig, øker det sannsynligheten for at barna føler ansvar for det som foregår i klassen / gruppen (Webster-Stratton, 2018, s. 68). Samtidig normaliseres det at barna svært ofte har begrenset med valg og at barn enten må gjøre det de får beskjed om, eller ikke gjøre det, står det (Webster-Stratton, 2018, s. 68). Det står også at det *som regel* er meningen at barna skal følge beskjeder fra de ansatte, men at *det hender* at de ansatte gir barna valget mellom to alternativer eller

til og med valget mellom å gjøre det du får beskjed om eller ikke (Webster-Stratton, 2018, s. 97-98). Det står videre om at å innimellom respektere barns valg, at det er mer sannsynlig at barn vil følge beskjeder fra den voksne i andre sammenhenger og at positive valg kan dempe maktkamper mellom voksne og barn (Webster-Stratton, 2018, s. 98).

Jeg forstår at det kanskje ikke kan gis like mye valgfrihet i skolen som i barnehagen. Jeg tenker at det er problematisk med et program som hevdes både kan brukes i skole og barnehage. Men dersom barn ikke gjør som forventet innebærer det også konsekvenser (Webster-Stratton, 2018, s. 219-308). Dette tenker jeg er meningen skal gjelde både i skole og barnehage. I «Utrolige lærere» (2018, s. 247) står det at man ved bruk av konsekvenser kan ansvarliggjøre barna for regelbrudd de voksne ikke kan ignorere og at konsekvensene må legges fram som et valg barna selv har tatt gjennom først en advarsel: «Hvis du ikke rydder nå, må du bruke første del av spisepausen på å rydde ferdig (Webster-Stratton, 2018, s. 247)», og dersom barnet ikke rydder: «Du ryddet ikke opp da jeg ba deg om det. Derfor valgte du å bruke første del av spisepausen på å rydde ferdig (Webster-Stratton, 2018, s. 247)». Dette samme står det om et annet sted i boken: «Hvis du ikke legger vekk bøkene dine nå, Krister, får du en kortere pause (Webster-Stratton, 2018, s. 99).» Det står videre at den ansatte bør vente i fem sekunder for å se om barnet gjør som det har fått beskjed om. Hvis ja, gis det ros, hvis nei, får barnet advarsel om at det mister en gode (Webster-Stratton, 2018, s. 99). Det er ingen dialog om hva det er som gjør at barnet ikke ønsker å rydde akkurat da, ingen samarbeid eller muligheter for å velge tidspunkt for rydding. Det står også eksempler på hvilke valg barna kan få ta: velge hvilken bok de vil lese, hvilken aktivitet de vil holde på med i frilek eller hvilken arbeidsoppgave de vil gjøre (Webster-Stratton, 2018, s. 69). Valgene framstår som veldig begrenset innenfor smale rammer slik jeg leser det. De svært begrensede valgmulighetene innenfor tid, rom og utstyr i *Utrolige lærere* (2018) hindrer barns deltakelse som likeverdige fullgyldige partnere (jf. Palludan, 2008) og begrenser medvirkning (jf. Eide & Winger, 2006; Kristoffersen, 2006).

I «Utrolige lærere» (2018, s. 64) står det om å lytte til og vise interesse for barnas innspill, perspektiver og følelser. Men begrunnelsene for dette er i hovedsak knyttet til læringsmål og et godt læringsutbytte. Det står et par linjer om at det kan være en lettelse for barn å bli lyttet til og at det kan styrke barns selvfølelse og selvtillit, men hovedtyngden ligger på motivasjon, læringsmål og læringsutbytte. Det er ikke fremhevet som et prinsipp om likeverd eller rett til medvirkning slik det er fremhevet i *Rammeplan for barnehagen* (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag.

Avsnittet «Vis at du bryr deg» handler om at du som personal skal sette av ekstra tid til å være sammen med og snakke med hvert enkelt barn. Begrunnelsene går på at det styrker relasjonen med barnet, gir bedre læringsutbytte for barnet, barnet påkaller ikke personalets oppmerksomhet i like stor grad ved bruk av uønsket oppførsel, barnegruppen vil fungere bedre og en kan dra nytte av

dette om konflikter oppstår (Webster-Stratton, 2018, s. 62-63)

B2 gir slik jeg leser det uttrykk for at det å bygge en god relasjon gjennom anerkjennelse og medvirkning: lytte, bekrefte, ta på alvor, bli sett, vist interesse og la barna styre leken, gjør at det blir enklere for barn å høre på tips og råd fra voksne. Da tenker jeg at anerkjennelse og medvirkning blir brukt som en metode for å bygge en god relasjon for at de skal høre på de voksne. Dette med å bygge gode relasjoner for at barna skal høre på de voksne er et grunnsyn jeg gjenkjenner i boken «Utrolige lærere» (2018).

6.2.1.3 Oppsummering.

Jeg har belyst at barnehagelæreres og styreres forståelse av medvirkning er nært knyttet til Rammeplan for barnehagen (2017) og til Schibbyes og Baes teorier, og at jeg også leser barnehagelærere og styreres, Schibbyes og Baes teorier i Rammeplan for barnehagen (2017). Jeg har belyst at jeg ikke ser de samme teoriene og forståelsene som styrere og barnehagelærere, Schibbye, Bae og Rammeplan for barnehagen (2017) i «Utrolige lærere» (2018). Ord som danning, medvirkning og demokrati i Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag, er manglende i «Utrolige lærere» (2018). Relasjoner, det å snakke med barna og det å lytte til og vise interesse for barnas innspill, perspektiver og følelser har jeg belyst er i hovedsak knyttet til samarbeidsvilje, læringsmål og læringsutbytte i «Utrolige lærere» (2018).

Jeg har belyst at Utrolige læreres ignoreringssteknikk er en motsetning til medvirkning, danning og omsorg slik det er beskrevet i Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag.

Jeg har belyst at barns muligheter for valg er svært begrenset i «Utrolige lærere» (2018), samt knyttet til trusler om og gjennomføring av konsekvenser, og at begrunnelsen for å la barna ta egne valg er å skape en sterk og meningsfylt relasjon til barna og at det skal øke sannsynligheten for ansvarlighet og å følge beskjeder i andre sammenhenger. Det er ikke skrevet fram som en rettighet barna skal ha i seg selv, til å ytre seg og bli hørt, en rett til medvirkning slik det er fremhevet i Rammeplan for barnehagen (2017).

6.2.2 Medvirkning som strategisk metode.

B2: Barns rett til medvirkning...så er vi voksne med og støtter utviklingen deres og det ungene gjør, de styrer en del og mye hva de gjør i løpet av dagen sin i lek. Og det vi gjør, det er å coache, vi setter ord på det vi ser de gjør og backer opp og gir ros i løpet av barnehagehverdagen og vi tar deres initiativ. Og jeg tenker at ut fra det programmet her så er vi med på å styrke den medvirkningen deres da. At DUÅ-programmet er ikke noe program som er for seg selv, ved siden av alt det andre, det er en arbeidsmetode for å backe opp alle unger i utviklingen de er, så jeg føler at ungene er med på å styre hverdagen sin og vi backer dem opp på det de driver med ved å bruke teknikker.

B2 gir uttrykk for slik jeg leser det at medvirkning handler om barnestyrte lek i hverdagen og at det

å backe opp barna i utviklingen ved bruk av DUÅ-teknikkene ros og coaching er en form for medvirkning.

S2: Vi tar barnets medvirkning på alvor i forhold til hva er det det barnet trenger av oss for å få den riktige støtten og hjelpen til å begynne å utvikle en tilnærming til andre barn, begynne å utvikle noen ferdigheter. Og da går det jo fint an å ha en dialog med barnet om det, i form av at barnet også må få lov til å sette ord på hva det er og kanskje få hjelp til å sette ord på følelsene. Man kan fint ha en dialog med små barn og uten at de nødvendigvis klarer å ordsette alt. Når vi catcher de litt senere samme dag, så klarer de det, så er det utrolig viktig å gi de positiv respons på det og omtale det, sånn at det på en måte blir en type forståelse for det barnet, og forhåpentligvis noe som kan bidra til en endring av atferden i forhold til hvordan det barnet vanligvis tilnærmer seg.

S2 gir også uttrykk for slik jeg forstår det at medvirkning handler om å backe opp barna i deres utvikling gjennom bruk av dialog og DUÅ-teknikkene coaching og ros, og at det også innebærer endring i barnets forståelse og atferd.

6.2.2.1 Sammendrag av funn.

B2 og S2 trakk frem bruk av ros og coaching for å backe opp barns utvikling som en form for medvirkning.

6.2.2.2 Drøfting av funn.

Med tanke på at ros er vurdering og stadfestelse ut fra den ansattes perspektiv (jf. Bae, 1996, 2004) og som innebærer en stopper for kommunikasjonsprosesser (jf. Schibbye, 2013), er det vanskelig å se at ros kan forstås som medvirkning. Med tanke på at coaching er en fortløpende beskrivende kommentering for å fremme ferdigheter ut fra den ansattes perspektiv er det vanskelig å se coaching som en form for medvirkning. I Utrolige læreres (2018, s. 107-146) coachingkapittel blir ikke barns opplevelser, meninger, perspektiver, følelser og bidrag spurt etter, slik Rammeplan for barnehagen (2017) fremhever betydningen av i formålet og verdigrunnet, og som Schibbye (2010, 2013), Bae (1996, 2004, 2006, 2011), Eide & Winger (2006), Kristoffersen (2006), Palludan (2008), Fraser (2003) og Honneth (2007) fremhever betydningen av. Slik jeg leser prinsippene om coaching i «Utrolige lærere» (2018, s. 107-146) skal barns opplevelser, meninger, perspektiver og følelser stadfestes gjennom beskrivende kommentering ut fra den ansattes perspektiv.

Coaching hindrer barns deltakelse og anerkjennelse som likeverdig fullgyldig partner da det er undervisningstonen og ikke utvekslingstonen som blir brukt, og barnet er objekt for barnehagelærerens undervisning (jf. Palludan, 2008).

6.2.2.3 Oppsummering.

Prinsippene om ros og coaching i «Utrolige lærere» (2018) ser jeg som en motsetning til prinsippene om anerkjennelse, likeverd, medvirkning, danning og demokratisk deltakelse i Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdigrunnlag. Ros og coaching fremmer ikke dialog og samspill, kommunikasjon og språk som beskrevet i Rammeplan for barnehagens (2017, s. 23) formål og innhold.

6.2.3 Barnehagelærere og styrere gir uttrykk for at de ikke ser noen motsetninger, begrensninger eller problem å jobbe med DUÅ og barns rett til medvirkning.

S1: Jeg ser ikke noe som ikke skulle stemme med det forsåvidt, fordi at i DUÅ så er det og lagt opp til at barn skal få lov til å utfolde seg og få lov til å leke og få lov til å være med å bestemme over eget liv. Det som det står veldig klart om, som ikke er noen motsetning her, det er at rammer og regler må være veldig avklart med barn sånn at barn kan være med å bestemme over mye, men innenfor visse regler, sosiale regler, sånn at det skal være godt å være der for alle barn. Jeg tenker at for at ungene skal få den medbestemmelsen så må de og på en måte ha en struktur på hverdagen sin sånn at det kan fungere. At barnet styrer på en måte opplegget for dagen....men innenfor de rammene som er satt opp, fordi at barn kan bestemme mye, men det er en del ting som de voksne og må bestemme. Så jeg tenker at i forhold til medbestemmelse så er det ingenting i DUÅ som ikke sier at unger skal få være med på å bestemme over barnehagehverdagen sin, egentlig snarere tvert i mot tenker jeg, men gode rammer gir trygghet for barn og trygghet må du ha for å utvikle deg.

S1 gir, slik jeg forstår det, uttrykk for at det ikke er noen motsetninger i å jobbe med DUÅ og medvirkning, og at det i DUÅ er lagt opp til at barn skal få utfolde seg, leke og bestemme over eget liv. S1 gir uttrykk for slik jeg forstår det at barns medvirkning må skje innenfor en struktur i hverdagen og avklarte rammer og regler som kanskje mest er bestemt av de voksne og at det gir en trygghet for barn som er viktig for utvikling.

B3: Det er jo egentlig bare for å sikre at..... jeg vet ikke om det har noe med De Utrolige Årene å gjøre akkurat det, men med medvirkning så.... gjør vi jo mye medvirkning og møter de på det og...så det er forskjellig alt det de har ønsket seg da og det er jo veldig spennende alt de har fått lov til å være med å planlegge flere dager. Noen ganger så kan det være flere som har hatt samme ønske, det gir jo veldig mye sosialt og samhandling. Men jeg ser ingen... det er ingen begrensninger i DUÅ sånn henseende i forhold til medvirkning, det tenker jeg ikke.

B3 gir også uttrykk for slik jeg tolker det at hun ikke vet om medvirkning har noe med DUÅ å gjøre. Men at de gjør og møter barna på deres rett til medvirkning uavhengig av DUÅ, og at det innebærer at barna får lov til å være med på å planlegge innholdet i dager, og at når flere ønsker seg det samme så skaper det et fellesskap i barnegruppa. B3 sier også at hun ikke ser noen begrensninger i DUÅ når det gjelder barns rett til medvirkning.

B3: *Ja, altså, jeg tenker ikke at det er noe problem å jobbe med DUÅ i forhold til medvirkning. Jeg er veldig opptatt av barns medvirkning og vi har jobbet mye med barns medvirkning hele veien..... og jeg ser ingen begrensninger. Jeg tenker.. at vi har en veldig god dialog med hvert enkelt barn og at vi på en måte samarbeider om å få det til, det er ikke noe jeg bare... at det er ikke noe... atferd... jeg ønsker at de skal ha den atferden... jeg tenker at det går litt på hvordan. Vi har jo medvirkning i forhold til hvordan vi skal gjøre det og... og har jeg lov... og blir anerkjent for det... jeg tenker iallfall ikke.. at det ikke er noe negativt i forhold til det å endre atferd som vil være til det bedre for det barnet for å si det sånn.*

B3 sier slik jeg forstår det at det ikke er noen begrensninger i å både jobbe med DUÅ og å jobbe med medvirkning. Slik jeg tolker det gir B3 gir uttrykk for at hun ikke tenker at DUÅ er negativt selv om det endrer noen atferder som kan være til det bedre for barnet. Det at svaret hennes kommer litt oppstykket og utydelig fram tolker jeg som at hun føler seg på gyngende eller usikker grunn. Av etiske grunner valgte jeg å ikke grave eller spørre noe mer da jeg tenkte at det kanskje kunne bli et litt følsomt tema å forfølge. Det at B3 sier at B3 ønsker at de skal ha den atferden og at B3 tenker det går litt på hvordan, tenker jeg kan handle om hvordan noe et barn gjør kommer til uttrykk. B3 viser til, slik jeg forstår det, at barna får medvirke i dialog og samarbeid om avtaler som går på hvordan de skal gjøre det med å endre barnets atferder. Dette kan relateres til «Utrolige lærere» (2018, s. 194) der det står om å involvere barna i utformingen av belønningssystemet sitt.

6.2.3.1 Sammendrag av funn.

S1 gir, slik jeg forstår det, uttrykk for at det ikke er noen motsetninger i å jobbe med DUÅ og medvirkning, og at det i DUÅ er lagt opp til at barn skal få utfolde seg, leke og bestemme over eget liv. S1 gir uttrykk for slik jeg forstår det at barns medvirkning må skje innenfor en struktur i hverdagen og avklarte rammer og regler som kanskje mest er bestemt av de voksne og at det gir en trygghet for barn som er viktig for utvikling. Det står i «Utrolige lærere» (2018, s. 80-81) at barna kan være med å utforme regler, men at de ansatte kan tilføye det de synes mangler. Det er også knyttet til at alle regler skal ha en konsekvens som å miste et gode eller tenkepause om regelen brytes (Webster-Stratton, 2018, s. 81). Det står ikke at barna skal medvirke i utforming av konsekvenser men at man skal snakke om det og barna skal vite hvilken konsekvens en får om en bryter en regel (Webster-Stratton, 2018, s. 81). B3 gir uttrykk for at medvirkning ikke har så mye med DUÅ / «Utrolige lærere» (2018) å gjøre, men at de jobber med medvirkning og at det ikke er noen begrensninger i DUÅ / «Utrolige lærere» (2018) og det å jobbe med barns medvirkning. B3 viser til, slik jeg forstår det, at barna får medvirke i dialog og samarbeid om avtaler som går på hvordan de skal gjøre det med å endre barnets atferder. Dette kan relateres til «Utrolige lærere» (2018, s. 194) der det står om å involvere barna i utformingen av belønningssystemet sitt.

6.2.3.2 Drøfting av funn.

S1 gir uttrykk for slik jeg forstår det at barns medvirkning må skje innenfor en struktur i hverdagen og avklarte rammer og regler som kanskje mest er bestemt av de voksne. Det står i «Utrolige lærere» (2018, s. 80-81) at barna kan være med å utforme regler, men at de ansatte kan tilføye det de synes mangler. Det er også knyttet til at alle regler skal ha en konsekvens som å miste et gode eller tenkepause om regelen brytes (Webster-Stratton, 2018, s. 81). Det står ikke at barna skal medvirke i utforming av konsekvenser men at man skal snakke om det og barna skal vite hvilken konsekvens en får om en bryter en regel (Webster-Stratton, 2018, s. 81). Jeg tenker ut fra S1 utsagn at «Utrolige lærere» (2018) er i motsetning til medvirkning slik Bae (2006) beskriver, at det er de ansattes ansvar å passe på at ikke barns medvirkning blir de ansattes prosjekter ut fra de ansattes posisjoner og interesser. Det er også i motsetning til medvirkning som Kristoffersen (2006) beskriver det som handler om å se barn som subjekt en kan føre dialog med istedenfor et objekt en kan bestemme over. Eide og Winger (2006) skriver om at felles undring og refleksjon med barna vil være mer meningsskapende enn lydighet og innordning og at dette innebærer å finne gode løsninger i spesifikke hverdagssituasjoner. Utrolige læreres (2018) bruk av regler og konsekvenser innebærer lydighet og innordning slik jeg ser det, der barnet ikke blir sett på subjekt en kan føre dialog med for å finne gode løsninger i spesifikke hverdagssituasjoner. «Utrolige lærere» (2018) fremmer gjennom bruk av regler og konsekvenser, slik jeg ser det, at det finnes allmenngyldige svar. Jeg tenker at dialog med felles undring og refleksjon for å finne gode løsninger og forståelser er av betydning for å ivareta Rammeplan for barnehagens (2017) formål og verdier om likeverd, danning og medvirkning.

B3 viser til, slik jeg forstår det, at barna får medvirke i dialog og samarbeid om avtaler som går på hvordan de skal gjøre det med å endre barnets atferd. Dette kan relateres til «Utrolige lærere» (2018, s. 194) der det står om å involvere barna i utformingen av belønningssystemet sitt. På bakgrunn av uttalelser fra henne og de andre og boken «Utrolige lærere» (2018, s. 186-194) tenker jeg at avtalene for det meste handler om hvordan barna skal endre atferd gjennom å tilpasse seg og mestre krav som å sitte rolig med hendene i fanget gjennom utviklingsplaner og belønningssystemer. Da tenker jeg at barns medvirkning blir innenfor veldig smale rammer og at det er lite medvirkning.

6.2.3.3 Oppsummering.

B3 gir uttrykk for at medvirkning ikke har så mye med DUÅ / «Utrolige lærere» (2018) å gjøre, men at de jobber med medvirkning og at det ikke er noen begrensninger i DUÅ / «Utrolige lærere»

(2018) og det å jobbe med barns medvirkning. S1 gir, slik jeg forstår det, uttrykk for at det i DUÅ er lagt opp til at barn skal få utfolde seg, leke og bestemme over eget liv. Slik jeg leser «Utrolige lærere» (2018) er barns utfoldelse, lek, medbestemmelse og medvirkning i eget liv svært begrenset i DUÅ. Barns utfoldelse og medvirkning er begrenset gjennom strenge regler satt av de voksne, konsekvenser for ethvert regelbrudd, definerende ros som teknikk for atferdsendring, snevre valgmuligheter og ignorering. Lek, medvirkning og gjensidig samspill blir begrenset av de ansattes løpende og beskrivende coaching, ros, krav om egenhåndtering av følelsesregulering, belønningssystemer og utviklingsplaner. Det er interessant at vi ser det så forskjellig.

7. Avslutning.

Utsagnene til barnehagelærere og styrere viser til at deres forståelser av anerkjennelse og medvirkning ikke er tatt ut fra DUÅ. S1 gir uttrykk for at hun ikke ser at anerkjennelse kommer så godt fram i DUÅ, men at anerkjennelse sitter fast i ryggmargen på en som barnehagelærer. Sett i sammenheng med det styrere og barnehagelærerne sier om anerkjennelse og medvirkning, som både direkte og indirekte knyttes til Berit Bae: å se, forstå og bekrefte, og ta på alvor, forstår jeg det som at det sitter i ryggmargen hos alle sammen. Det er i denne oppgaven også vist eksempler på at barnehagelærere og styrere har forsøkt å blande Baes og Schibbyes forståelser med DUÅ/Utrolige læreres (2018) strategiske metoder som ros, teknikker for egenhåndtering av følelser, ignorering og coaching. To ulike forståelser som er uforenelige. Jeg er redd for at det som kan stå på spill ved å lese og anvende DUÅ, ikke lese og anvende Berit Bae og Anne-Lise Løvlie Schibbye, er å miste viktige forståelser av anerkjennelse og at anerkjennelse som holdning og væremåte viskes bort. Som Schibbye (2004, 2010) sier så må egen begrepsbruk overvåkes.

Jeg ser de skoleforberedende røttene og tradisjonen i DUÅ / «Utrolige lærere» (2018). Jeg ser utviklingspsykologiske ideer om hva barn ennå ikke har og er, men skal bli og at det krever atferdsendringer. Sett i sammenheng med «Utrolige lærere» (2018) og flere utsagn fra de andre barnehagelærerne som omhandler hvordan rosen blir brukt for å endre barns atferd og den ene barnehagelæreren som hadde forståelsen at det er jo det programmet er til for: det å snu om barn, samt mange utsagn fra de andre barnehagelærerne om at programmet endrer atferd eller at det ikke fungerer når det ikke endrer atferd, forstår jeg det som at atferdsendring blir forstått som en målsetting DUÅ har. Atferdsbegrepet har sitt utgangspunkt i atferdsanalyse og er knyttet til instrumentell betingning med teknikker for øking og demping av atferd som tenkes kommer innenfra barnet, uten å ta hensyn til kompleksiteter i relasjoner, samspill og miljø, slik jeg ser det. Det er ut fra denne tanken et program kan påstås å være «universalforebyggende» tenker jeg. Et syn

på barn som mangelfulle objekt som skal formes gjennom instrumentell betinging strider i mot Rammeplan for barnehagens samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag på alle områder som berører anerkjennelse, medvirkning, danning og demokratisk deltakelse. Jeg håper av de grunner at vi kan legge vekk atferdsbegrepet og heller snakke om væremåter, og at vår holdning til barn og deres væremåter er at de må møtes med en anerkjennende holdning og ikke atferdsendring gjennom instrumentelle teknikker. Og at barn ikke møtes med tanker om hva barn mangler og hva som må endres, men hva de kan og kan bidra med.

Jeg ser de sosialpedagogiske røttene og tradisjonen, med ideen om det kompetente barn, barndommens egenverdi og en helhetlig pedagogikk med lek, omsorg og læring, grunnlagt fra Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi og Friedrich Fröbel, levende i Rammeplan for barnehagen (2017) samfunnsmandat / formål og verdigrunnlag, i veiledningsheftet om medvirkning, og med Berit Baes teorier med fler, samt en holdning til barn som likeverdige og bidragende medmennesker, og verdier som skal leves i et her-og-nå perspektiv. Disse røttene, tradisjonene, teoriene, verdiene og Rammeplan for barnehagen (2017) kom også frem i barnehagelæreres og styreres utsagn. Jeg ser det slik at barnehagelæreres og styreres lesing og anvendelse av DUÅ, kolliderte med deres egne røtter, teorier og verdier. Jeg tenker at barnehagelærere og styrere har en plikt til å ta vare på den norske barnehagens sosialpedagogiske tradisjon der anerkjennelse, medvirkning og demokratisk deltakelse er sentrale verdier og inngår i barnehagens formålsparagraf i Lov om barnehager (2005).

Jeg håper min masteroppgave kan bidra til at barnehagelærere og styrere bruker Rammeplan for barnehagens (2017) verdigrunnlag og formål for å reflektere over ulike programmer som tilbys barnehagesektoren, i hvilken grad de støtter opp om samfunnsmandatet / formålet og verdigrunnlaget. Og reflektere over om det egentlig er behov for programmer når vi har dyktige, fagutdannede, reflekterte, profesjonelle styrere og barnehagelærere, og Rammeplan for barnehagen (2017) som gir tydelige føringer for arbeidet, men med rom for refleksjon og faglig skjønn. Og at barnehagelærere og styrere kan bruke disse argumentene når det i politiske dokumenter og fra kommuner anbefales og presses på med «evidensbaserte» og «universalforebyggende» programmer for å styre og måle barnehagens «kvalitet».

Litteraturliste:

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2013) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. opplag). Lund: Studentlitteratur.
- Amundsen, A.M. (2018) «De utrolige årene» og barns sosial kompetanse: en kvalitativ studie av barnehagelæreres opplevelser. (Bacheloroppgave. Avdeling for lærerutdanning og kulturfag, Høgskulen på Vestlandet.) Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmliui/handle/11250/2564260>
- Bae, B. (1996) *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Høgskolen i Oslo. Hio-rapport 2004 nr. 25. (Avhandling til graden Dr. Philos.) Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo 2004. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning: November 2004.
- Bae, B. (2011) Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I Korsvold, T. (Red.), *Barndom – barnehage – inkludering*. (S. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bae, B., Eide, J.B., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. (2006) Temahefte om barns medvirkning. Kunnskapsdepartementet.
- Brinkmann, S. Jacobsen, B. & Tanggaard, L. (2015). Fænomenologi, I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.), *Kvalitative metoder*. En grundbog (s. 217-239). (2. utgave, 3. opplag.) Hans Reitzels forlag.
- Chase, P. N. (2003). Behavioral Education. Pragmatic answers to questions about novelty and efficiency . I Kennon, A.L. & Chase, P.N. (2003). *Behavior Theory and Philosophy* (s.347-367). New York: Springer Science+Business Media.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London & New York: RoutledgeFalmer.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode*. (2. utgave.) Oslo: Universitetsforlaget.

De Utrolige Årene (u.å). Hentet fra <https://dua.uit.no/om/>

De Utrolige Årene (u.å). Årsmeldinger. Hentet fra <https://dua.uit.no/arsmeldinger/>

De Utrolige Årene (u.å). Hentet fra <https://dua.uit.no/skole-barnehage/>

Drugli, M.B. & Mørch, W. T. (2011). Behandling som hjelper mot atferdsproblemer. I *Psykologi*. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2011/05/behandling-som-hjelper-mot-atferdsproblemer>

Forente Nasjoners (FN) verdenserklæring om menneskerettigheter (2019). Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Fossum, S. & Mørch, W. T. (2005). «De utrolige årene»: Webster-Strattons foreldre-, barn- og lærerbaserte metode for behandling av små barn med atferdsforstyrrelser. I Schelderup, L., Omre, C. & Marthinsen, E. (Red.) *Nye metoder i et moderne barnevern* (s. 152-172). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Fossum, S. & Mørch, W. T. (2005.) “De utrolige årene”- empirisk dokumentert og manualisert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn. I *Psykologi*. Hentet den 24.02.19 fra <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2005/03/de-utrolige-arene-empirisk-dokumentert-og-manualisert-behandling-av>

Fraser, N. (2003). Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. I Fraser, N. & Honneth, A. (Red.) *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso.

Fraser, N. (2012). Anerkjennelse eller sosial rettferdighet. *Le Monde Diplomatique*. Hentet fra <https://www.lmd.no/2012/09/anerkjennelse-eller-sosial-rettferdighet/>

Fröbel, F. F. (1826, 1838, 1839, 1844) *Småbørnspædagogik. Udvalgte arbejder*. Ved Viggo Tønsberg (1980). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.

Gottvassli, K.Å. & Vannebo, B.I. (2016). Kvalitet som masteride i barnehagesektoren. I *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 2(1), (s. 17-31).

Gren, J. (1995). *Etikk i pedagogens hverdag*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2017) *Kritisk og begeistret. Barnehagelærerens fagpolitiske historie (2. opplag)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holm, L. (2019). Er dit barns språk alderssvarende? I Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.), *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern (s. 101-118)*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Honneth, A. (2007). *Kamp om Anerkjennelse*. Oslo: PAX forlag A/S.
- Krokstad, G. M. (2014). Hvilken innvirkning kan implementeringen av ”De utrolige årene” få for barnehagens praksis? (Masteroppgave. NTNU/DMMH). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/handle/11250/278313>
- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Mørch, W-T. & Handegård, B. H. (2012) *Teacher Report of Children's Problem Behavior on The Sutter–Eyberg Student Behavior Inventory—Revised (SESBI-R) in a Norwegian Sample of Preschool and School Children*, Scandinavian Journal of Educational Research, 56:2, 139-153. Hentet fra <https://dua.uit.no/evaluering-skole-barnehageprogrammet/>
- Kirkhaug, B. Drugli, M. B. Christian, A. K. & Mørch, W-T. (2013) *Association between parental involvement in school and child conduct, social, and internalizing problems: teacher report*, Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 19:4, 346-361. Hentet fra <https://dua.uit.no/evaluering-skole-barnehageprogrammet/>
- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Lydersen, S. & Mørch, W-T. (2013) *Associations between high levels of conduct problems and co-occurring problems among the youngest boys and girls in schools: A cross-sectional study*. Nord J Psychiatry 2013;67:225–232. Hentet fra <https://dua.uit.no/evaluering-skole-barnehageprogrammet/>
- Kunnskapsdepartementet (2005). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenbergii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/nyheter/2005/kunnskapsdepartementet-opprettet/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave, 4. opplag.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (2007) *Doing Interviews*. London: Sage.

Lexico (2020, 18. Februar) Hentet fra: <https://www.lexico.com/definition/validation>

Lov om barnehager (2005). Hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Løkken, G. (1996) *Når små barn møtes. Om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Løkken, G. (2004) *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.

Løvlie Schibbye, A-L. (1988) *Familien: Tvang og mulighet. Om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Løvlie Schibbye, A-L. (2004) *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie (2. opplag)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løvlie Schibbye, A-L. (2010) *Relationer. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løvlie Schibbye, A-L. (2013) Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner. I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (S. 37-47). Bergen: Fagbokforlaget.

Møller, L. (2012) *Anerkjennelse i praksis- og utviklingsstøttende relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS. (Oversatt av Sissa Grøtan).

Mørch, W-T. (2019, 26. november) Atferdsanalyse. I *Store Norske leksikon*. Hentet 30. mai 2020 fra <https://snl.no/atferdsanalyse>

OECD (2001) *Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Education and skills*. <https://doi.org/10.1787/9789264192829-en>

OECD (2006) *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264035461-en>

OECD (2012) *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>

- OECD (2015) *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*
<https://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- OECD (2017) *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Palludan, C. (2008). *Børnehaven gør en forskel* (4. oplag). København: Danmarks pædagogiske universitets forlag.
- Palludan, C. (2013). Anerkendelse: et analytisk begreb med et kritisk ærinde. I Greve, A., Mørreaunet, S. & Winger, N. (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 49-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersen, K-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og Profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Pettersvold, M. (2018). Barns motstand i et demokratiperspektiv. I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.), *Barndom i barnehagen. Motstand* (s.115-140). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2013). *Mestrer, Mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019) Problembarn og programinvasjon. I Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.), *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 7-36). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Phares, K. (2012) Hvor bevæger idegrunlaget i det nordiske familiearbejde sig hen? En kritisk diskursanalyse af forældreprogrammet «De utrolige år». I *Barn* nr. 4 (s. 57-72). Norsk senter for barneforskning.
- Recognition (2020). I *Lexico*. Hentet fra <https://www.lexico.com/en/definition/recognition>
- Recognize (2020). I *Lexico*. Hentet fra <https://www.lexico.com/en/definition/recognize>
- Seland, M. (2018). Uenig eller ulydig? Barns motstand i en lærende organisasjon. I Øksnes, M. & Samuelsson, M. (Red.), *Barndom i barnehagen. Motstand* (s.90-114). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Snildal, L. (2014). *"Så er vi ikke så slitne når vi går hjem": En kvalitativ studie om hvilken betydning skole- og barnehageprogrammet "De utrolige årene" har hatt for voksenrollen i barnehagen*. (Masteroppgave. NTNU).

Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmli/handle/11250/270054>

Svartdal, F. (2018, 8. juni). Betinging. I *Store norske leksikon*. Hentet 30. mai 2020 fra <https://snl.no/betinging>

Utdanningsdirektoratet (2017). Rammeplan for barnehagen. Oslo: Direktoratet.

Validation (2020). I *Lexico*. Hentet fra <https://www.lexico.com/definition/validation>

Webster-Stratton, C. (2018) *Utrolige lærere. Hvordan fremme barns sosiale, emosjonelle og faglige ferdigheter i skole og barnehage*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Webster-Stratton, C. (2012) *Incredible Teachers. Nurturing Children's Social, Emotional, and Academic Competence*. USA: Incredible Years, Inc.

Webster-Stratton, C. Reid, J. M. & Hammond, M. (2004). Treating Children With Early-Onset Conduct Problems: Intervention Outcomes for Parent, Child, and Teacher Training. I *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* (Vol. 33, No. 1, s. 105–124). Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/8671866_Treating_Children_With_Early-Onset_Conduct_Problems_Intervention_Outcomes_for_Parent_Child_and_Teacher_Training

Zahavi, D. (2017). *Fænomenologi*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Øksnes, M. (2011) Lekens inkluderende muligheter. Et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen. I *Korsvold, T. (Red.), Barndom – barnehage – inkludering*. (S. 173-194). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Østrem, S. (2019) «De Utrolige Årene» i barnehagen. I *Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.), Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 157-168). Oslo: Cappelen Damm AS.

Aabro, C. (2019) Evidens, pædagogik og politik – en småbørnspedagogisk vending. I *Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red.), Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 256-278). Oslo: Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1.

Intervjuguide barnehagelærere:

- Kan du beskrive din oppfatning av programmet «De utrolige årene»?
- Kan du si en praksisfortelling fra hverdagen med barna der du brukte noe fra programmet «De utrolige årene» og du ble positivt inspirert til å bruke mer av det?
- Kan du si en praksisfortelling fra hverdagen med barna der du brukte noe fra programmet «De utrolige årene» og du tenkte du ville gjort noe annet enn å følge programmet?
- Er det noe dere har tilpasset i implementeringen av programmet «De utrolige årene», det vil si noe dere har valgt å gjøre på litt andre måter og på hvilke måter?
- Hvordan reflekterer dere omkring anvendelse av programmet «De utrolige årene»?
- Kan du gi noen eksempler på typer refleksjoner, positive og kritiske, som gjøres?
- Hvis du ser på sammenhenger, altså temaer og forskjeller og likheter, mellom «De utrolige årene» og Rammeplan for barnehagen: Hva tenker du om det?
- Hvis du skal si noe om hvordan programmet «De utrolige årene» ivaretar barns rett til medvirkning slik det er beskrevet i Rammeplan for barnehagen, hva vil du si om det?
- Hva tenker du omkring barns uttrykk for motstand mot regler og beskjeder?
- Hvordan forstår du de to begrepene ros og anerkjennelse i relasjon til programmet «De utrolige årene»?
- Hvordan kom dere fram til valg av akkurat programmet «De utrolige årene» for deres barnehage?
- Er det noe mer du vil tilføye? -Hvordan opplevde du intervjusituasjonen?
- Er det noe jeg kunne ha gjort annerledes? -Har du noen spørsmål?

Informasjon før intervjuet startes:

- Samtykkeerklæring gjennomgås og underskrives.
- Jeg bruker båndopptaker. Du har rett til å få innsyn i, rettet eller slettet opplysninger om deg selv. Dersom du ønsker å lese det jeg skriver ned fra opptaket i ettertid så kan du det.
- Dersom du har spørsmål underveis, bare spør.
- Hvis du opplever underveis i intervjuet at du trenger å tenke litt, ta den tiden du trenger, ikke stress.
- Har du noen spørsmål før vi starter?

Vedlegg 2.

Intervjuguide styrere:

- Kan du beskrive din oppfatning av programmet «De utrolige årene»?
- Er det noe dere har tilpasset i implementeringen av programmet «De utrolige årene», det vil si noe dere har valgt å gjøre på litt andre måter og på hvilke måter?
- Hvordan reflekterer dere omkring anvendelse av programmet «De utrolige årene»?
- Kan du gi noen eksempler på typer refleksjoner, positive og kritiske, som gjøres?
- Hvis du ser på sammenhenger, altså temaer og forskjeller og likheter, mellom «De utrolige årene» og Rammeplan for barnehagen: Hva tenker du om det?
- Hvis du skal si noe om hvordan programmet «De utrolige årene» ivaretar barns rett til medvirkning slik det er beskrevet i Rammeplan for barnehagen, hva vil du si om det?
- Hva tenker du omkring barns uttrykk for motstand mot regler og beskjeder?
- Hvordan forstår du de to begrepene ros og anerkjennelse i relasjon til programmet «De utrolige årene»?
- Hvordan kom dere fram til valg av akkurat programmet «De utrolige årene» for deres barnehage?
- Er det noe mer du vil tilføye?
- Hvordan opplevde du intervjusituasjonen?
- Er det noe jeg kunne ha gjort annerledes?
- Har du noen spørsmål?

Informasjon før intervjuet startes:

- Samtykkeerklæring gjennomgås og underskrives.
- Jeg bruker båndopptaker. Du har rett til å få innsyn i, rettet eller slettet opplysninger om deg selv. Dersom du ønsker å lese det jeg skriver ned fra opptaket i ettertid så kan du det.
- Dersom du har spørsmål underveis, bare spør.
- Hvis du opplever underveis i intervjuet at du trenger å tenke litt, ta den tiden du trenger, ikke stress.
- Har du noen spørsmål før vi starter?

Vedlegg 3.

Vil du delta i forskningsprosjektet

"Erfaringer med bruk av De utrolige årene"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om styreres og barnehagelæreres erfaringer med bruk av programmet «De utrolige årene» i norske barnehager. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Gøril Gundersen og er student ved Master i barnehagepedagogikk, OsloMet-storbyuniversitet. Jeg ønsker å intervjuere styrere og barnehagelærere i deres barnehage for å få mer kunnskap om deres erfaringer med bruk av «De utrolige årene». Dataene vil bli brukt til å skrive en masteroppgave. Formålet med forskningsprosjektet er å finne ut om styreres og barnehagelæreres erfaringer med bruk av programmet «De utrolige årene» utviklet av Carolyn Webster-Stratton.

Problemstilling: Hvilke erfaringer har styrere og barnehagelærere gjort seg igjennom bruk av programmet «De utrolige årene» i norske barnehager?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet-storbyuniversitet v/ professor Anne Greve er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dere er en av flere barnehager som har fått forespørsel om å delta. Jeg har funnet dere ved å søke på internett etter barnehager som har «De utrolige årene» som satsningsområde.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse innebærer at du deltar i et intervju som vil vare i ca. en time. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er ikke nødvendig å oppgi personopplysninger, ditt eget navn eller andres, alder, navn på sted eller barnehage i intervjuet, bare om du er styrer eller barnehagelærer. Eventuelle eksempler må ikke være av en slik karakter at enkeltbarn gjenkjennes på en direkte eller indirekte måte. Det er kun jeg som student og min veileder som vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger om de likevel skulle komme frem på båndet.

For at uvedkommende ikke skal få tilgang til personopplysninger vil båndopptaker være innelåst. Ved transkribering av intervjuene vil ikke personopplysninger bli skrevet ned.

Det er kun utsagn som vil publiseres i masteroppgaven og om utsagnene kommer fra en barnehagelærer eller en styrer. Navn på personer, barnehage eller sted i landet vil ikke publiseres i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- 1) innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- 2) å få rettet personopplysninger om deg,
- 3) få slettet personopplysninger om deg,
- 4) få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- 5) å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslomet-Storbyuniversitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- 3) Oslomet-storbyuniversitet ved

Gøril Gundersen (student)
E-post: s118427@oslomet.no
Tlf: 40841515

Anne Greve (veileder)
Professor i barnehagepedagogikk
E-post: annegre@oslomet.no
Tlf: 67237552
95990942

- 4) Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen.
- 5) NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anne Greve (veileder)
Professor i barnehagepedagogikk
E-post: annegre@oslomet.no
Tlf: 67237552
95990942

Gøril Gundersen (student)
E-post: s118427@oslomet.no
Tlf: 40841515

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Erfaring med bruk av «De utrolige årene»», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- 4) å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 01.06.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)