

# BACHELOROPPGAVE

## Anerkjennelse av ettåringenes kroppslige uttrykk i barnehagen

av

Ingrid Dokk

Førskolelærerutdanningen  
PE 3-312  
mai, 2012

# Innhold

1.0 Innledning.....	1
2.0 Metode.....	2
2.1 Valg av metode.....	3
2.2 Observasjon.....	3
2.2.1 Videoobservasjon.....	3
2.3 Intervju.....	4
2.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide.....	5
2.4 Utvalg.....	6
2.5 Analyse og transkribering.....	6
2.6 Etske hensyn.....	7
3.0 Teori.....	8
3.1 Barns utvikling av selvfølelse.....	8
3.2 Kroppslig kommunikasjon.....	10
3.3 Anerkjennelse.....	11
3.4 Mestring.....	12
3.5 Affektiv inntoning.....	14
4.0 Presentasjon av empiri.....	15
4.1 Sekvens A – legge til rette for mestringsopplevelser.....	16
4.1.1 Sammendrag av førskolelærerens kommentarer til sekvens A.....	16
4.2 Sekvens B – affektiv inntoning.....	17
4.2.1 Førskolelærerens samlede kommentarer til sekvens B.....	18
4.3 Sammendrag av førskolelærerens svar knyttet til problemstillingen generelt.....	18
5.0 Drøfting.....	19
5.1 Sekvens A.....	19
5.1.1 Anerkjennelse ved å legge til rette for mestringsopplevelser.....	19
5.1.2 Faktorer som er avgjørende for å oppnå mestringsopplevelse.....	20
5.1.3 Validitet og reliabilitet.....	22
5.1.4 Hvilke føringer bør legges til grunn for små barns opplevelse av mestring.....	23
5.2 Sekvens B.....	24
5.2.1 Anerkjennelse barnet gjennom affektiv inntoning.....	24
5.2.3 Intersubjektivitet.....	26
5.2.3 Episodisk minne skaper forventninger for barnet.....	26
6.0 Avslutning.....	27

## 1.0 Innledning

Småbarn kommuniserer med omverdenen først og fremst gjennom bruk av kroppsspråket (Løkken, 2005). I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011), heretter omtalt som Rammeplanen, er det skrevet følgende om barn og deres uttrykk: “De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). Det står også at: “Hvordan barn opplever møte med andre mennesker, vil påvirke barns oppfatninger av seg selv” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17). Det betyr blant annet at personalet i møte med barn i barnehagen må anerkjenne deres kroppslige uttrykk slik at deres selvoppfatning styrkes. Den oppfatningen barnet har av seg selv vil ha stor betydning for dets videre læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). I denne oppgaven ønsker jeg ikke å rette fokus på personalet generelt, men på førskolelæreren spesielt. Grunnen til dette er at det er naturlig å sammenligne seg med førskolelæreren, siden jeg om kort tid vil inneha denne profesjonen selv. Jeg har valgt ut å se på ettåringene i barnehagen, det vil si barn i alderen ett til to år. Årsaken er at jo yngre barnehagebarnet er, desto mer bruker det kroppen til å uttrykke seg gjennom. Jeg har dermed kommet fram til følgende problemstilling for min oppgave:

*Hvordan kan førskolelærere anerkjenne ettåringenes kroppslige uttrykk ved måltidsituasjonene i barnehagen, slik at deres selvfølelse styrkes?*

Grunnen til at jeg har valgt måltidsituasjonene er at de “indeholder en kompleksitet af betydninger og relationer af både samfundsmæssig, kulturel, biologisk og psykologisk karakter” (Smidt, 2003, s. 49). Jeg har valgt å fokusere på det psykologiske aspektet som foregår i relasjonen mellom førskolelæreren og småbarnet. Formålet med oppgaven er å finne svar på min problemstilling, for dermed å øke min samspillskompetanse med ettåringer ved måltidene i barnehagen.

I denne oppgaven vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt å bruke videoobservasjon og intervju som metoder, og beskrive hvordan jeg gjennomførte undersøkelsene. Deretter vil jeg presentere teori som jeg vurderer som relevant for problemstillingen og empiri. I presentasjonen av empiri vil to ulike anerkjennelsesformer fremstilles. Den første sekvensen omhandler anerkjennelse ved å legge til rette for mestringsopplevelser. Den andre sekvensen handler om anerkjennelse ved bruk av affektiv inntoning. Jeg vil også presentere førskolelærerens kommentarer til sekvensene spesielt, og svar på problemstillingen generelt. Videre vil jeg knytte teori til empiri, og drøfte dette opp mot problemstillingen. I tillegg har jeg drøftet validitet og reliabilitet i forhold til de metodene som er blitt brukt. Helt til slutt vil jeg oppsummere oppgaven, og komme med noen tanker angående fremtidig arbeid i barnehagen.

Med hensyn til min førforståelse hadde jeg noe teoretisk kunnskap om anerkjennelse og selvfølelse fra tidligere, og kunnskap om hvordan disse elementene påvirker hverandre. Jeg var derimot ikke like klar på *hvordan* man kan anerkjenne *ettåringers kroppslige uttrykk* ved måltidsituasjonene i barnehagen, slik at deres selvfølelse styrkes. Jeg gjør oppmerksom på at jeg vil bruke begrepene selvpoppfatning og selvfølelse om hverandre. Lillemyr skriver det på denne måten: "Selvpoppfatningen omfatter hvordan barnet ser på seg selv, og hvordan det føler at det selv er (Lillemyr, 1990). Dessuten bruker Rammeplanen begge begrepene om hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17, 18, 33). Videre omtaler jeg førskolelæreren som "hun". Dette skyldes kun praktiske årsaker, i tillegg til at det er stor overvekt i andelen kvinnelige førskolelærere (Statistisk Sentralbyrå, 2011).

Jeg er blitt nødt til å gjøre noen avgrensninger i oppgaven. I presentasjonen av Sterns livstemaer har jeg valgt å legge mest fokus på kjerneselve (2-8 mnd.) og det intersubjektive selvet (7-15 mnd.). Ut fra alder ville det kanskje være mest naturlig å fokusere på det verbale selvet (15 mnd.-3 år). Men siden jeg ser på ettåringers kroppslige uttrykk mener jeg det er naturlig å fokusere på livstemaene som blir lagt til før det verbale selvet. Dessuten vil livstemaene som trer fram være gjeldende livet ut, slik at kjerneselve og det intersubjektive selvet vil være aktuelle, selv for et barn som nærmer seg to år. Videre brukes begrepet kroppslige uttrykk om gester, mimikk, blick, bevegelser og holdning (Løkken, 2004). Ved anerkjennelse og i dialektisk relasjonsteori påvirker partene hverandre gjensidig og skaper forutsetninger for hverandres utvikling (Schibbye, 2009). Men i drøftingsdelen har jeg stort sett valgt å fokusere på førskolelærerens anerkjennelse slik at barnets selvfølelse styrkes (enveis). Dette er i henhold til problemstillingen. Det kan også være verdt å merke seg at flere av temaene fra teoridelen kunne ha blitt drøftet opp mot begge sekvensene. Men på grunn av oppgavens begrensede omfang har temaene som oftest bare blitt drøftet i en av dem. Dessuten har jeg måttet være nokså selektiv i innhenting av teori på grunn av den begrensede plassen.

## 2.0 Metode

Tranøy (1986) i Dalland (2007, s. 81) definerer metode som "en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare". Valg av metode avhenger i stor grad av hvilke sider ved et fenomen man ønsker å undersøke. Det finnes i hovedsak to typer metoder: kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode dreier seg om å innhente data som målbare enheter. Dermed har man mulighet til å analysere tallmaterialet, slik som å finne gjennomsnitt og prosent av en større mengde. Spørreskjemaundersøkelse er et eksempel på en kvantitativ metode (Dalland, 2007). Kvalitativ metode forsøker å "fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle" (Dalland 2007, s. 82). Innenfor kvalitativ metode finnes blant annet intervju, observasjon og

dokumentanalyse. Nøyaktighet står sentralt ved innhenting av kvantitativt tallmateriale, mens fullstendighet er mer avgjørende i forbindelse med kvalitative data (Dalland, 2007).

## **2.1 Valg av metode**

Jeg valgte å bruke observasjon (ved bruk av video) og intervju som metoder ved innhenting av data. Årsaken til at jeg valgte disse to kvalitative tilnærmingene var at jeg var opptatt av subjektive opplevelser og samspillet mellom mennesker (Løkken & Søbstad, 2006). Før hovedundersøkelsen ble foretatt gjennomførte jeg en pilotundersøkelse. Erfaringene herfra tilsa at observasjon og intervju ville gi meg valide og reliable data for problemstillingen. Med validitet menes det at det som skal måles må være relevant for problemet som skal undersøkes. Reliabilitet dreier seg om at undersøkelsen må utføres på en pålitelig måte, og at det skal opplyses om eventuelle feilmarginer (Dalland, 2007). Dalland (2007) anbefaler å bruke minst to metoder ved en undersøkelse. Han hevder at: "Ved å kombinere observasjon og intervju kan observasjonen for eksempel gi de nødvendige forutsetningene for intervjuet. Intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir" (Dalland, 2007, s. 182). Når en bruker flere enn én metode kalles det metodetriangulering (Dalland, 2007).

## **2.2 Observasjon**

"Ordet observasjon kommer fra latin og betyr iakttagelse eller undersøkelse" (Løkken & Søbstad, 2006, s. 41). Rangeringsskalaer, tidsbruksstudier, løpende protokoll, loggbok, praksisfortellinger og feltundersøkelser er eksempler på ulike observasjonsformer (Løkken & Søbstad, 2006). Jeg valgte å bruke observasjon som metode for å se etter eksempler på hvordan førskolelæreren i praksis samhandlet med ettåringene ved måltidet i barnehagen. Observasjon kan fortelle hva folk gjør, noe som ikke nødvendigvis samsvarer med hva folk sier at de gjør (Dalland, 2007). Videre skiller Dalland (2007) mellom kvantitativ og kvalitativ observasjon. Ved kvantitativ observasjon er graden av strukturering høy. Observatøren har i utgangspunktet allerede bestemt seg for hva han/hun vil se etter. Jeg valgte derimot en kvalitativt orientert observasjon, der en er opptatt av å få et mest mulig fullstendig bilde av samspillet som foregår mellom mennesker (Dalland, 2007).

### **2.2.1 Videoobservasjon**

Videre valgte jeg å benytte video som observasjonsform til innhenting av datamaterialet, ved et måltid på en småbarnsavdeling. Det var flere grunner til dette. Først og fremst fanger et filmopptak opp mange detaljer i lyd og bilde som ellers ville ha gått tapt ved å bare observere der og da. Det foregår eksempelvis gjerne flere samspillsituasjoner på samme tid under et måltid i barnehagen. Det ville være vanskelig å få med seg alle disse detaljene. Ved å ta videoopptak kunne jeg spille av filmen flere ganger på pc'en min, og på den måten ble det enklere å analysere det observerte. Flere

avspillinger av situasjonene hindret at jeg som observatør overså noe eller trakk for raske konklusjoner (Løkken og Søbstad, 2006). Videoobservasjon egner seg også godt fordi det gjerne er lettere å se sammenhengen mellom verbal og nonverbal kommunikasjon. I studier av sosialt samspill mellom mennesker er dette svært sentralt (Løkken & Søbstad, 2006, viser til Johannesen, 1990). Ulempen med videoobservasjon er at deltakerne kan trekke seg når som helst under undersøkelsen (Dalland, 2007). Jeg kunne dermed risikere å stå igjen uten deltakere.

Ved pilotundersøkelsen presenterte jeg kameraet for barna i forkant av filmingen, etter anbefaling av Løkken og Søbstad (2006). Dette førte til at kameraet fikk stor oppmerksomhet under videoobservasjonen. Ved hovedundersøkelsen valgte jeg derfor å plassere kameraet diskret oppå en hylle, i nærheten av kjøkkenbordet. Videre erfarte jeg gjennom pilotundersøkelsen at kameraet ikke fanget opp kroppsspråket og blikket til de barna som satt med ryggen og hodet vendt bort fra kameraet. Derfor valgte jeg å innta en passiv tilskuerrolle mens filmingen foregikk, under hovedundersøkelsen. Jeg plasserte meg i motsatt retning av der kameraet filmet, og gjorde feltnotater. Det kan nemlig være en fordel å få notert ned det som ikke blir fanget opp av kameraet (Løkken & Søbstad, 2006). Disse justeringene fra pilotundersøkelsen bidro til å øke validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen. Det finnes ulik grad av hvor åpen eller skjult en observasjon kan være. Videoobservasjonen var delvis åpen. Det vil si at førskolelæreren visste delvis hva temaet for min problemstilling var, og hun var også klar over at jeg filmet. Dette svekket noe av reliabiliteten i undersøkelsen. Samtidig følte førskolelæreren seg sannsynligvis mindre usikker, fordi hun visste hva jeg holdt på med. Ettåringene var derimot ikke klar over hva som foregikk. Slik sett var videoobservasjonen skjult for disse. Jeg unnlot denne informasjonen for at kameraet skulle tiltrekke seg minst mulig oppmerksomhet fra barna, og dermed oppnå høyest mulig grad av reliabilitet. Samtidig så barna og de voksne at jeg satt på en stol delvis skjult bak en vegg og gjorde notater. På den måten foregikk det en delvis åpen observasjon (Løkken & Søbstad, 2006). Dermed fikk jeg langt fra like mye oppmerksomhet fra barna nå som under pilotundersøkelsen. På den måten økte graden av reliabilitet.

### **2.3 Intervju**

I tillegg til å observere mente jeg at det kunne være interessant å intervju den observerte førskolelæreren. Dermed kunne førskolelæreren med egne ord uttrykke opplevelsene, følelsene, holdningene og begrunnelsene i forhold til situasjonene på filmopptaket. Det ville med andre ord være spennende å innhente nyanserte beskrivelser av førskolelærerenes oppfatning og refleksjon over filmopptaket (Kvale & Brinkmann, 2009). Erfaringene fra pilotundersøkelsen tilsa at det ville være lurt å dele ut intervjuguiden til førskolelæreren et par dager i forkant, slik at hun kunne forberede seg.

Målet med intervjuet var tross alt ikke å avdekke informantens kompetanse, men å få mest mulig utfyllende svar knyttet til problemstillingen. På den måten økte også validiteten for undersøkelsen. Thagaard (2002) skiller mellom ustrukturert, halvstrukturert og strukturert intervju. Det ustrukturerte intervjuet preges av lite struktur. Det foregår nærmest en samtale mellom forsker og informant der temaet er bestemt på forhånd. I den andre ytterligheten er spørsmålene i det strukturerte intervjuet utformet på forhånd, og rekkefølgen på spørsmålene er fastlagt. Jeg valgte derimot å gjennomføre et halvstrukturert intervju med førskolelæreren. Det vil si at jeg fastla noen spørsmål på forhånd. Disse var jeg ikke nødt til å stille i noen bestemt rekkefølge. Samtidig kom jeg med oppfølgingsspørsmål, som følge av de svarene som informanten gav meg (Thagaard, 2002). Fordelen med et halvstrukturert intervju fremfor et strukturert intervju er at det er lettere å få til en dialog mellom intervjueren og informanten, i stedet for å skape et forhold der jeg stiller spørsmål og førskolelæreren kommer med svar (Dalland, 2007).

I det halvstrukturerte intervjuet foregikk det en interaksjon mellom meg som intervjuer og førskolelæreren som informant. Vi utvekslet synspunkter om et tema som opptok oss begge, nemlig samspillet med ettåringene ved måltidsituasjonene, og sammen konstruerte vi kunnskap. Vi var ikke likeverdige i den grad at jeg som intervjuer valgte ut tema, og definerte og kontrollerte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Under intervjuet valgte jeg å bruke en lydopptaker. Dermed kunne jeg konsentrere meg om å stille spørsmål, lytte ordentlig til svarene og ha blikkontakt (Løkken & Søbstad, 2006). Ulempen med bruk av lydopptaker er at den som skal intervjues kan føle seg hemmet. Denne følelsen forsøkte jeg å redusere ved å forklare informanten at det var bare å trykke på stoppknappen, dersom hun ønsket at uformelle kommentarer ikke skulle bli registrert. I tillegg gjorde jeg enkelte notater, for at jeg kunne lage nye spørsmål underveis (Løkken & Søbstad, 2006). En annen grunn til at jeg valgte å bruke lydopptaker var at erfaringene fra pilotundersøkelsen tilsa at lydopptakeren fungerte bra, fordi stemmene kom tydelig fram uten vesentlige forstyrrelser. Jeg ser i ettertid at jeg i stedet kunne ha brukt videofilmning under intervjuet, for å fange opp *både* lyd og bilde. Data om informantens kroppsspråk under intervjuet kunne ha vært interessant å analysere, noe som også ville ha styrket graden av reliabilitet for undersøkelsen.

### **2.3.1 Utarbeidelse av intervjuguide**

I henhold til Dalland (2007) kan det være lurt å starte intervjuet med faktaorienterte spørsmål som er lette å besvare. På den måten kunne jeg og førskolelæreren "snakke oss varme" før viktige temaer ble tatt opp. Intervjuguiden inneholdt spørsmål knyttet til to sekvenser fra videoobservasjonen, samt spørsmål knyttet til problemstillingen min generelt (vedlegg 1). Jeg synes det var interessant å få frem førskolelæreren synspunkter på de aktuelle filmsekvensene. I tillegg mener jeg at det var viktig å få fram førskolelæreren meninger knyttet til problemstillingen generelt, for å få fram helheten. I

utformingene av spørsmålene la jeg vekt på at de skulle være åpne, klare og ikke ledende. Dermed ville jeg få konkrete, utfyllende og pålitelige svar med bakgrunn i førskolelærerens egne meninger (Løkken & Søbstad, 2006).

## **2.4 Utvalg**

Jeg valgte å observere ett hvilket som helst lunsjmåltid i en barnehage i en mellomstor bygd på Vestlandet. Valg av måltid var dermed strategisk i forhold til fokuset i problemstillingen. Det deltok seks ettåringer og en førskolelærer, samt en assistent, under måltidet. Disse barna i alderen ett til to år ble valgt ut fordi de var de eneste ettåringene på småbarnsavdelingen, og som var valide for problemstillingen. Videre var det viktig at førskolelæreren på avdelingen deltok under måltidet fordi dette også var i henhold til problemstillingen. Det ble med andre ord foretatt et strategisk utvalg av observasjonspersoner, og dette er med på å øke validiteten i undersøkelsen (Dalland, 2007). Et slikt strategisk valg ble også foretatt i utvelgelsen av informant til intervjuet. Det er førskolelærere i praksisfeltet som har de beste forutsetninger til å svare på spørsmål angående samspillet mellom førskolelæreren og ettåringene. Selv ønsket jeg å knytte videoobservasjonen til intervjuet, derfor var det helt naturlig å intervjuer førskolelæreren som hadde deltatt der. Det kan muligens stilles spørsmålstegn ved reliabiliteten i undersøkelsen, ved at jeg foretok kun én observasjon og kun ett intervju i innhenting av data. Dette kan begrunnes med at målet med denne oppgaven ikke var å finne absolutte generaliserte måter førskolelærere anerkjenner barns kroppslige uttrykk på, men derimot å finne måter som førskolelæreren kan anerkjenne barna. Slike anerkjennelsesformer fant jeg under videoobservasjonen som varte i 43 minutter, med tilhørende kommentarer fra førskolelæreren. I tillegg satte jeg meg faglig inn i dette stoffet for å tilføre meg viktig kunnskap, men også for å kunne ha noe å drøfte min avgrensede empiri opp mot.

## **2.5 Analyse og transkribering**

Til å begynne med forsøkte jeg å analysere helheten av videoobservasjonen i mindre deler. Jeg så etter situasjoner der førskolelæreren anerkjente ettåringenes kroppslige uttrykk, for så å sortere disse situasjonene inn i ulike kategorier. Videre fant jeg et godt eksempel fra hver av de to kategoriene som skilte seg mest ut, og transkriberte disse. "Transkripsjon handler om å overføre noe fra et tegnsystem til et annet" (Løkken & Søbstad 2006, s. 74). I overføringen av lyd og bilde til en skriftlig tekst var jeg opptatt av å gjengi situasjonen så fullstendig som mulig, for å øke graden av reliabilitet. Transkriberingen av ettåringenes blikk var spesielt utfordrende. Det var ikke alltid like enkelt å se på opptaket hva barna så på. Dette løste jeg ved å tenke på hva de så i retning av, når jeg ikke helt presist kunne si hva eller hvem de så på. Dessuten hadde jeg feltnotater som også var til stor hjelp.



Da jeg transkriberte intervjuet med førskolelæreren var jeg opptatt av å gjengi samtalen så nøyaktig som mulig (se vedlegg). Dermed ble reliabiliteten styrket. Ved et par anledninger ble vi avbrutt av andre. Dette har jeg valgt å utelate, både av etiske hensyn og fordi avbrytelsene ikke var relevante for problemstillingen. Videre analyserte jeg materialet. I empiridelen valgte jeg å ta med førskolelærerens uttalelser som var mest relevant for problemstillingen, og som jeg ønsket å bruke videre i drøftingsdelen. Her er ikke førskolelærerens uttalelser ordrett, men mer et sammendrag av det mest relevante som kom frem gjennom intervjuet. En kan muligens stille seg kritisk til dette i forhold til reliabiliteten. Jeg valgte likevel å presentere empirien på denne måten, på grunn av oppgavens begrensede størrelse.

## **2.6 Etiske hensyn**

Før jeg foretok undersøkelser i barnehagen meldte jeg prosjektet mitt til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg 2). Videre innhentet jeg informert, frivillig samtykke fra både ettåringenes foreldre (vedlegg 3) og fra personalet som skulle være med i undersøkelsen (vedlegg 4). Et slikt samtykke innebærer at deltakerne sier seg villig til å være med på undersøkelsen etter at de har fått informasjon om hva det innebærer å delta i den, og etter at samtykket er gitt frivillig (Dalland, 2007). Dermed var det klare avtaler på hvordan innsamling av datamaterialet skulle foregå og hvordan det skulle brukes videre. Med hensyn til personvern ble alle sensitive opplysninger behandlet konfidensielt. Videre anonymiserte jeg personene fra videoobservasjonen og intervjuet, med fiktive navn. Dermed er det ikke mulig å knytte enkeltpersoner til opplysningene i denne oppgaven. Filmopptaket og lydopptaket slettet jeg etter at jeg var ferdig med å analysere og transkribere datamaterialet.

Jeg stiller meg likevel noe kritisk til den måten jeg innhentet data på. I følge Eide, Hognestad, Svenning og Winger (2010) er ansvarsforholdet mellom barn og voksne asymmetrisk. Dette gjelder ikke minst i forskningssammenheng der forskeren har en særlig mektig posisjon. Små barn er svært sårbare, og de har ingen forutsetninger for å vite hva det innebærer å være forskningsdeltaker. De har heller ingen store sjanser for å reservere seg mot forskning. Det innebærer at jeg som forsker må være reflektert over alle valg som gjøres i forskningsprosessen, og jeg må være spesielt oppmerksom på at barnas rettigheter og velbefinnende blir ivaretatt (Eide et al., 2010). Selv fortalte jeg ikke ettåringene hva som skulle foregå ved måltidet denne dagen, og jeg gav heller ikke barna noe reelt valg om å være med i undersøkelsen eller ikke. Spørsmålet er dermed om jeg var for opptatt av å innhente valide og reliable data, på barnas bekostning? Samtidig har små barn ingen forutsetninger for å informeres og involveres på lik linje med de eldre barna. Det vil derfor være en utfordring å være sensitiv og lyttende til ettåringenes ulike "stemmer" i forskningen. Forskning i barnehagen

handler om en erkjennelse om at forskning på barn er viktig, samtidig som en skal beskytte barna. Det viktigste er at barna erfarer at deres integritet blir ivaretatt og at deres subjektivitet blir bekreftet. En bør ikke la være å forske på små barn, for forskning bidrar til å øke kvaliteten i barnehagen. Men en må sørge for at barnas stemmer blir hørt i forskningssammenheng (Eide et al., 2010).

## 3.0 Teori

### 3.1 Barns utvikling av selvfølelse

Lillemyr (1990) hevder at selvet er kjernen i personligheten vår. Det er det integrerende element som binder ulike sider ved barns utvikling sammen til en helhet. Et vanlig brukt begrep om denne kjernen er selvoppfatning. Det omfatter barnets bevisste oppfatning av seg selv, slik som det ser på seg selv her og nå. Selvoppfatning er lært, men støtter seg på medfødte disposisjoner. "Med selvoppfatning menes alt barnet har av holdninger, viten og følelser overfor seg selv når det erfarer seg selv, vurderer seg selv, og opplever seg selv" (Lillemyr, 1990, s. 10). Det handler om barnets bevisste oppfatning av seg selv gjennom erfaringer og opplevelser i miljøet og i samspill med andre (Lillemyr, 1990).

Daniel Stern (f. 1934) har utviklet en banebrytende arbeidshypotese om utviklingen av selvet. Ved å se på det "normale" barnet forsøker han å beskrive spedbarnets subjektive opplevelse, slik den fremstår for oss. Stern hevder at barnet allerede fra fødselen av har en opplevelse av seg selv som subjekt, som atskilt fra omgivelsene. Denne indre erfaringen og selvbevisstheten forutsetter at barnet også kan oppfatte at andre har et selv, atskilt fra sitt eget (Askland & Sataøen, 2009). Utviklingen av selvet vil alltid være basert på samspillet med omsorgsgivere og andre. Gjennom sanser, følelser, handlinger og etter hvert bruk av symboler kommuniserer spedbarnet med sine omsorgspersoner allerede fra spedbarnsalderen av. Barnets "indre" opplevelse av et selv og "ytre" erfaring i relasjon med andre utgjør to søyler som identitetsutviklingen er forankret i. Dermed blir selvutvikling og relasjonsutvikling to sider av samme sak (Haugen, 2005).. Stern (2003, s. 15) definerer selvet som "barnets totale organisering av de erfaringene det gjør". I følge Stern (2003) skjer selvutviklingen hele livet. Men de tre-fire første leveårene er helt avgjørende fordi det foregår store forandringer i disse erfaringene, samtidig som barnet er prisgitt andre. Hans hovedprosjekt har derfor vært å utvikle en modell om "det subjektivt opplevende spedbarnet" (Stern, 2003, s. 14). Han har valgt å dele utviklingen av selvet inn i fem ulike livstemaer, ut fra barnets opplevelser av eget selv og sine omgivelser, og hvordan det samspiller med andre. Begrepet livstema blir brukt for å påpeke at utviklingen av selvet ikke foregår i stadier. Stern beskriver periodene når disse fornemmelsene av selvet kommer til syne. Men han forutsetter at selvopplevelsene fortsetter å utvikle seg parallellt

gjennom hele livet, selv om nye trer frem (Stern, 2003). Selvopplevelsen fram til barnet er ca. 15 måneder er preverbal og kroppslig. De tre første livstemaene som utvikles er det gryende selvet, kjerneselvet og det intersubjektive selvet. Her lærer små barn gjennom sansemessig, kroppslig aktivitet i relasjon til andre mennesker (Stern 2003).

I fornemmelsen av kjerneselvet (2-8 mnd.) har barnet evne til episodisk minne. Det vil si at når en hendelse er i ferd med å utvikle seg, vil barnet kunne ta fram en lignende hendelse. Slik ordner barnet verden på. Episodisk minne inkluderer handlinger, persepsjoner og affekter. Ved hjelp av det episodiske minnet kalles følelser og handlingsmønster fram. Kvaliteten i samspillet med andre er avgjørende for hvordan minnet forandrer og utvikler seg. Når barnet kjenner igjen bestemte handlinger skapes det forventning og det utløser handlingsmønster. Hendelsene skjer som oftest om igjen og om igjen. Dette blir etter hvert lagret som representasjoner av generaliserte episoder. Dette skaper forventninger for barnet om hvordan ting vil arte seg neste gang (Stern, 2003). Stern kaller dette representasjon av interaksjon som har blitt generalisert, RIG. Senere har han foretrukket å kalle det "måter å være sammen med på" (Stern, 2003, s. 36). Han ønsker med dette å legge større fokus på det opplevelsesnære (Haugen, 2005). Personen barnet er sammen med er av stor betydning for barnets selvopplevelse. Den regulerer barnets opplevelse av trygghet, tilknytning, spenning, oppmerksomhet, nysgjerrighet og følelsesintensitet. Det vil si at den andre er selvregulerende andre (Askland & Sataøen, 2009).

Når barnet er 7-15 måneder blir det intersubjektive selvet lagt til. Barnet opplever nå at det har et indre liv med følelser, motiver og intensjoner, og det forstår at andre har det samme. Videre oppdager barnet at det kan dele sine indre subjektive og mentale opplevelser. Det kan gjøres ved å formidle intensjoner slik at andre forstår. Mens Stern tidligere har hevdet at evnen til intersubjektivitet oppstår i nimmånedersalderen, er han nå overbevist om at barnet har denne evnen allerede fra fødselen av (Stern, 2003). Det intersubjektive selvet danner grunnlaget for intersubjektiv kommunikasjon. Det innebærer at barnet er i stand til å *dele* oppmerksomhet, intensjoner og følelser med andre. Det oppstår dermed intersubjektivitet. Gjennom felles oppmerksomhet vil det sosiale samspillet være konsentrert om å oppdage og utforske verden sammen med andre. Affektiv inntonning er et sentralt begrep ved intersubjektivitet, noe som blir omtalt senere i oppgaven (Haugen, 2005).

Fra ca. 15 måneders alder trer det verbale selvet fram. Barnet utvikler selvet ved at det nå er i stand til å snakke og mestre symboler. Ved treårsalderen starter det narrative selvet. Her utvikles selvet ved at barnet nå har evne til å fortelle (Haugen, 2005).

### **3.2 Kroppslig kommunikasjon**

Fenomenologi handler om "menneskets opplevelser, om hvordan mennesket opplever seg selv og andre mennesker i ulike situasjoner" (Løkken, 1996, s. 19). I denne tradisjonen legges det vekt på at vi mennesker alltid har en hensikt med det vi gjør, enten det er bevisst eller ubevisst. Vi handler med kroppen gjennom gester, mimikk, bevegelser og holdning, og kroppen er alltid rettet mot noe eller sikter hen mot noe. Fokuset i fenomenologien er de opplevelsene menneskekroppen får her og nå, uansett om vi er små eller store (Løkken, 2005).

Den franske filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) (ref. Løkken, 2005) omtales som en tenker innenfor fenomenologien. Hans teorier har fått stor innvirkning på de siste tiårs småbarnspedagogikk. I følge Merleau-Ponty er kroppen personlighetens subjekt, altså den levde og aktivt handlende menneskekroppen. Dette kroppssubjektet består av en helhet av tanker, følelser, sanser, motorikk og fysiologi. Det er gjennom kroppen at vi er til stede i verden og forholder oss til tingene rundt oss. Menneskets bevissthet tar dermed form gjennom kroppen (Løkken, 2005). Merleau-Ponty brøt med det rådende dualistiske synet, der kropp og bevissthet blir oppfattet som atskilte enheter. Det ble hevdet at selv om bevisstheten "bor" i en kropp, er vi ikke avhengig av kroppen for å tenke og erfare. Kroppen er dermed kun et redskap og objekt for erkjennelsen. Merleau-Ponty mente derimot at kropp og bevissthet er en uatskillelig helhet. Med kroppen sanser vi omgivelsene, som dermed utgjør vår bevissthet. Kroppen blir vårt utgangspunkt for hvordan vi opplever verden. De erfaringene små barn gjør med kroppen sin er med andre ord like verdifulle som de voksnes erfaringer (Løkken, 1996).

Videre hevdet Merleau-Ponty at kroppen er subjekt og objekt på samme tid. Vi ser og blir sett, vi hører og blir hørt. Samtidig kan vi være den som griper, og den som blir grepet. På denne måten er kroppen unik og den gir oss muligheten til selvrefleksjon. Denne bevisstheten utspiller seg som taus kunnskap som "jeg kan", både når det gjelder fysisk aktivitet, handlinger og bevegelser. Dette er i sterk motsetning til Descartes eksistensbevis: jeg tenker, altså er jeg. I følge Merleau-Ponty eksisterer vi ikke fordi vi tenker, men fordi vi er vår kropp (Duesund, 1995). Videre hevdet han at den umiddelbare erfaringen skjer gjennom kroppens persepsjon. Persepsjon handler om hvordan barnet informeres og opplever gjennom sansene og om hvordan barnet tolker sine sanseintrykk (Løkken, 2004). Med kroppsliggjort persepsjon og med en naturlig trang til å bevege seg driver barnet med meningsfulle handlinger i verden. Ut i fra tankene som Merleau-Ponty hadde kan man forvente at gestene som småbarna har omhandler en stum mening, som det er vår rolle som pedagog å observere, være oppmerksom, og sette ord på. For det er viktig at vi tillegger disse handlingene verdi (Løkken, 2005). Dette er også i henhold til Rammeplanen der det er beskrevet at: "Barnehagen må ta

utgangspunkt i barns egne uttrykksmåter. Personalet må lytte og prøve å tolke deres kroppsspråk og være observante i forhold deres handlinger, estetiske uttrykk og etter hvert deres verbale språk” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18).

### **3.3 Anerkjennelse**

Begrepet anerkjennelse er opprinnelig Georg Wilhelm Friedrich Hegels (1770-1831) begrep. Han unnlot riktignok å utarbeide noen definisjon. Men han hevdet at anerkjennelse innebærer ”en evne til å ta den andres perspektiv, å kunne sette seg inn i den andres subjektive opplevelse” (Schibbye, 2009, s. 259). Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009) tar utgangspunkt i Hegels dialektiske relasjonsteori. Hun hevder at aspekter som lytting, forståelse, bekreftelse, aksept og toleranse beskrives som bærende elementer i anerkjennelsesbegrepet. I barnehagen lar førskolelæreren ettåringen være ekspert på sin egen opplevelse fordi det springer ut av barnets egne erfaringer. Det betyr at førskolelæreren må akseptere barnets rett til sine egne følelser og opplevelser, og hun må tåle dem. Den voksne må beherske sin trang til å overprøve, bortforklare, vurdere eller frata ettåringens følelsesmessige opplevelse (Schibbye, 2009). Videre er det kun gjennom førskolelærerens selvrefleksivitet/selvavgrensning at førskolelæreren kan dele ettåringens opplevelse (og motsatt). Selvrefleksivitet innebærer selvavgrensning ved at man er i stand til å betrakte seg selv utenfor sitt eget selv, samtidig som man klarer å skille mellom egne og andres opplevelser. Gjennom sine egne erfaringer og følelser evner førskolelæreren å få tak i hvordan ettåringen opplever situasjonen. Samtidig er hun altså ydmyk for at hun ikke kan forstå barnets perspektiv fullt ut. På denne måten blir det mulig å dele opplevelser, og det oppstår intersubjektivitet (Schibbye, 2009).

Berit Bae (1995) ser på hvilken betydning relasjonene i barnehagen har for barns utvikling av god selvfølelse. I likhet med Schibbye (2009) mener hun at en forutsetning for anerkjennende kommunikasjon er likeverdighet mellom partene. Det betyr at den ene parten ikke skal se på seg selv som mindre eller mer verdt enn den andre. Anerkjennelse dreier seg altså ikke om en kommunikasjonsmetode, noe man kan bruke som en teknikk for å oppnå visse mål. Det dreier seg derimot om en væremåte i relasjon med andre preget av en ”grunnleggende holdning av likeverdighet og respekt” (Bae, 1995, s. 132). I en anerkjennende relasjon mellom ettåringen og førskolelæreren vil det foregå en gjensidig styrking av deres selvfølelse ved at de utvikler selvtilitt, selvstendighet, toleranse og medmenneskelig respekt (Bae, 1996). Disse kvalitetene er også i henhold til noen av Rammeplanens grunnleggende verdier: ”Personalet må møte barn på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro” (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 17). I relasjonen til ettåringen bringer førskolelæreren inn sitt voksne perspektiv, sin definisjonsmakt, sin modenhet og overlegenhet på de fleste områder. Små barn er vært prisgitt sine omsorgspersoner. Forholdet er

dermed asymmetrisk. Det er viktig at førskolelæreren er bevisst dette forholdet for å unngå misbruk av sin maktposisjon (Bae, 1995).

### **3.4 Mestring**

Når barnet nærmer seg ettårsalderen øker behovet for utforskning av miljøet. Dette foregår i samspill med den motoriske utviklingen (Drugli, 2010). En viktig grunn til økt forskertrang er at ettåringen lærer seg å gå, og mulighetene for å bevege seg dit en ønsker øker betraktelig. Barnets koordineringsevne blir også bedre, og barnet kan utføre langt mer målrettede aktiviteter enn tidligere. I tillegg øker barnets hukommelsesevne, det forstår mer og det skjønner sammenhengen mellom ulike fenomener. Økt kompetanse fører til økt motivasjon for å lære og å mestre på mange nye områder. I samspill med barnet bør førskolelæreren ta utgangspunkt i noe barnet selv uttrykker at det er opptatt av, og veilede det til å utforske videre uten å ta over styringen (Drugli, 2010). På den måten anerkjenner førskolelæreren barnets uttrykk ved å legge til rette for mestringsopplevelser.

Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til White og Watt (1973) som skiller mellom indre og ytre kilde til selvoppfatning. Opplevelsen av å mestre miljøet eller være kompetent til en bestemt oppgave, betegnes som indre kilde til selvoppfatning. Mange erfaringer er derimot av en slik art at dersom individet skal kunne bedømme om det har lyktes eller mislykkes må det sammenligne seg med andre. Dette gir en ytre kilde til selvoppfatning. Skaalvik og Skaalvik (1996, s. 31-32) skiller mellom to sider ved mestringserfaringene til barnet: "reell mestring" og "opplevd mestring". Reell mestring er det vi kan se utenfra, det et barn faktisk gjør. Mens det barnet selv opplever at det har gjort, er den opplevde mestringen. Forventninger om mestring er ofte avgjørende for hvilken innsats en vil legge i oppgaven, hvor lenge en vil forsøke, og forventningene er først og fremst påvirket av den opplevde mestringen. Skaalvik og Skaalvik (1996) har utarbeidet en modell med den forventede, reelle og opplevde mestringen som en sirkulær prosess (vedlegg 5). Modellen er først og fremst beregnet på elever på grunnskolenivå, men den er også aktuell for andre barn som er en del av et læringsmiljø. Dette viser ikke minst Askland og Sataøen (2009) som omtaler modellen i "Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst", en bok som først og fremst er skrevet for studenter i førskolelærerutdanningen. De forventninger barnet har til seg selv vil få innvirkning på barnets reelle mestring. Barnets reelle mestring vil videre påvirke barnets opplevde mestring. Disse opplevelsene vil så spille inn på de forventningene barnet har til seg selv, og slik fortsetter det (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det pekes på tre forhold i konteksten som påvirker denne prosessen, og dermed barnets motivasjon og mulighet for å mestre: valg av oppgave, kriterier for mestring og attribusjon (ibid).

Det er først og fremst oppgavens egenart som er avgjørende for om barnet erfarer reell mestring og opplevd mestring, og som dermed vil styrke barnets selvopplevelse. Oppgaven skal ikke være for

vanskelig. Da vil det kunne føre til mangel på mestring og etter hvert til mangel på forventning om mestring. Slik vil barnets selvopplevelse svekkes. Oppgaven skal heller ikke være for enkel. Det vil ikke gi barnet en følelse av å øke sin kompetanse, selv om barnet kan oppleve seg som flink sammenliknet med andre. Forventning om mestring øker derimot når barnet mestrer ting det ikke mestret før, gjerne etter å ha anstrengt seg. Oppgaven må med andre ord tilpasses barnets forutsetninger (ibid). Videre kan kriteriene for mestring være relative eller absolutte. Med relative kriterier menes det at egne prestasjoner sammenlignes med andres (sosial sammenlikning). Med absolutte kriterier er mestringsnivået derimot definert på forhånd og prestasjonen måles opp mot dette. Det er lett å si at en skal sammenligne med seg selv. Men å vurdere sin egen framgang er vanskelig. Mye av det vi foretar oss blir gjort i sosiale sammenhenger, og ved å se på hva andre på samme nivå klarer sammenligner en gjerne egne prestasjoner med disse. Dessuten kan det være forskjell på de kriteriene som en selv vurderer sine prestasjoner ut fra, og de som blir brukt av andre, som for eksempel førskolelæreren (Askland & Sataøen, 2009). Attribusjon betegner det å årsaksforklare hendelser. Det finnes ulike måter å forklare prestasjoner eller resultater. For eksempel med innsats, strategi, evner, vanskelighetsgrad, flaks, heldige eller uheldige omstendigheter, god eller dårlig veiledning. Dersom barnet opplever at det ikke får til ting fordi det tror at det ikke har evner på området, gir det opp. Hele denne prosessen vil også påvirke og bli påvirket av selvoppfatningen til ettåringen. Det vil derfor være førskolelærerens oppgave å tilpasse de tre aspektene til barnets ferdighetsnivå slik at det opplever mestring (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette er i henhold til Rammeplanen der det er beskrevet at: "Barnehagen må gi det enkelte barnet støtte og utfordringer ut fra egne forutsetninger og bidra til et meningsfullt liv i fellesskap med andre barn og voksne" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Når ettåringen opplever mestring vil dets selvoppfatning styrkes (Skaalvik & Skaalvik, 1996). "Den som har et bilde av seg selv som en som kan, påtar seg gjerne nye utfordringer, mens den som kjenner seg som en som ikke kan, trekker seg heller tilbake" (Brodin & Hylander, 2004, s. 92).

I Rammeplanen står det at: "Barnehagens omsorgs- og læringsmiljø skal fremme barns trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 23). Det betyr at førskolelæreren må ha evne til å se, forstå og støtte ettåringene slik at det skapes en hverdag der barna opplever mestring og glede over livet. Synnøve Haugen (1998) påpeker at begrepet mestring kan være knyttet opp mot det barn klarer eller det førskolelæreren krever eller verdsetter. Det blir lagt vekt på ferdigheter som har status ut fra de voksnes perspektiv. Dermed er det en fare for at førskolelæreren har for stort fokus på selve målet, og overser prosessen som ligger til grunn for det. Mestringsopplevelser for ettåringen vil derimot være knyttet opp mot at den voksne anerkjenner, bekrefter, støtter og motiverer barnet mens det prøver. Mestringsopplevelser er ikke synonymt med

å få til noe. Det handler mer om opplevelser og samspill som styrker utviklingen av en sunn selvfølelse. På den måten føler barnet seg verdifullt for den det er. Det er derfor viktig at ettåringen føler seg respektert og verdifull i samspill med førskolelæreren (Haugen, 1998). Askland (2011) mener i likhet med Haugen (1998) at bekreftelse er viktig for at barnet skal føle seg sett og verdifullt. Førskolelæreren bør samtidig gi barnet begrunnelser for hvorfor utførelsen av oppgaven er bra eller mindre bra. En forutsetning er at førskolelæreren kjenner barnet og vet hva det kan forvente ut fra dets alder og modenhet. Dersom forventningen legges for høyt vil barnet oppleve oppgaven som uoppnåelig. Dersom forventningen legges for lavt vil barnet føle at det ikke blir tatt på alvor. I begge tilfellene vil barnets selvfølelse svekkes (Askland, 2011).

### **3.5 Affektiv inntoning**

Når barnet blir født er det utstyrt med en rekke biologisk gitte affekter. Disse affektene er grunnlaget for følelsene til barnet. Med affekt menes det rent kroppslige uttrykket til mennesket og dels det som foregår inne i kroppen når noen for eksempel blir sint, trist eller glad. Hver affekt har sitt særegne kroppsuttrykk, særlig eget ansiktsuttrykk. Fra fødselen av foregår det en interaksjon mellom barnet og omgivelsene som gir hvert enkelt barn unike opplevelser, og som berører affektene. Stadig nye opplevelser og mønstre av erfaringer vil gi flere assosiasjoner til barnet, og hver opplevde affekt vil dermed få en dypere betydning. På den måten blir barnets opplevelser stadig mer personlige og følelsene utvikles. Følelser består altså av de kroppslige biologiske affektene, og opplevelsene av affekter som finnes i bevisstheten (Brodin & Hylander, 2004). Videre er det ikke bare en årsak til at en affekt utløses. "Affekten kan enten bli utløst av en reaksjon inne i kroppen, av en ytre hendelse eller av en erindring om en tidligere erfaring" (Brodin & Hylander, 2004, s. 22).

Forskere er uenige om hvor mange grunnaffekter vi har og hva de kalles. Brodin og Hylander (2004) viser til den amerikanske psykologen Silvan Tomkins som i 1960-årene fremstilte teorien om menneskets ni grunnaffekter. Disse varierer i intensitet og kalles forskjellig ut fra ytterpunktene på skalaen innenfor hver grunnaffekt. To av dem, glede og interesse, oppleves som positive. Det betyr at de gir motivasjon til å nærme seg det lystfylte. Det som føles godt vil vi ha mer av. De affektene som oppleves som negative får derimot individet til å unnvike eller trekke seg tilbake. Disse utgjør redsel, bedrøvelse, sinne, skam, motvilje og avsky. Den siste grunnaffekten, forbauselse, oppleves som verken positiv eller negativ. Det som er avgjørende er om forbauselsen går over i en grunnaffekt som oppleves som positiv eller negativ (Brodin & Hylander, 2004).

Samspillet mellom ettåringen og førskolelæreren er preget av følelser. Ettåringens handlinger ledsages av ulike følelser som kommer og går, eller som går over i andre følelser. Førskolelæreren



kan smittes av disse følelsene gjennom barnets kroppsspråk, gester og mimikk. Andre ganger må førskolelæreren mer bevisst avlese ettåringens følelsestilstand (Brodin & Hylander, 2004). Samtidig er en forutsetning for følelsesmessig samspill at førskolelæreren kan identifisere seg med ettåringens følelsesuttrykk for å få informasjon om hvordan det har det. På den måten får førskolelæreren tilgang til barnets indre opplevelsesverden. Basert på dette kjennskapet vil førskolelæreren kunne forutsi ettåringens handlinger. En slik måte å møte barnets affekter på kalles *affektiv inntoning*. Førskolelæreren stemmer seg inn på barnets affektive bølgelengde for dermed å komme innenfor barnets opplevelsesverden (Schibbye, 2009). I Rammeplanen er det beskrevet at: "Barns følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor" (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 18). Men det finnes mange ulike måter å møte eller tone inn disse følelsene på, både verbalt og non-verbalt. I følge Stern er det viktig at omsorgspersonen ikke kun imiterer barnets følelsesuttrykk, men at det svarer barnet med et annet uttrykksmiddel enn det barnet viser. Dermed blir barnet forsikret om at omsorgspersonen ikke kun reproduserer samme ytre atferd, men at det deler den samme indre opplevelsen som barnet (Stern, 2003). Budskapet i følelsene som førskolelæreren sender fanges opp og former barnets opplevelse av seg selv. Denne selvfølelsen er selve grunnlaget for hvordan barnet møter verden på, og hvordan det lærer og utvikler seg. Ved at barnet smittes av de voksnes følelser oppleves det som en veiledning for hvordan det skal forholde seg i nye situasjoner. "Kan jeg le nå?" eller "får jeg lov til dette?" – tenker kanskje ettåringen. Førskolelæreren kan veilede barnet med sitt ansiktsuttrykk, vokalisering og verbale språk, med tonefall, tempo og stemmeleie. Dette kaller Stern sosial referering (Brodin & Hylander, 2004). Det er verdt å merke seg at begrepet inntoning "danner en bro mellom to individers indre verdener" (Schibbye, 2009, s. 73). Det betyr at barnet også toner seg inn på førskolelærerens affekter. Affektiv inntoning innebærer altså et subjekt-subjekt-forhold der begge individene påvirker hverandre gjensidig. Dermed er inntoning forenlig med en fenomenologisk og dialektisk forståelse. Affektiv inntoning trenger ikke nødvendigvis føre til intersubjektivitet. Men inntoning er likevel en forutsetning for intersubjektivitet der det utgjør det første elementet i en prosess som kan føre til intersubjektiv deling (Schibbye, 2009).

Førskolelærere kan altså anerkjenne 1-åringers kroppslige uttrykk ved å legge til rette for mestringsopplevelser og anerkjenne gjennom affektiv inntoning, slik at deres selvfølelse styrkes.

## 4.0 Presentasjon av empiri

Det er særlig to typer for anerkjennelse jeg fant gjennom mine undersøkelser: å legge til rette for mestringsopplevelser og affektiv inntoning. De to sekvensene som jeg presenterer her er to gode eksempler innenfor de ulike kategoriene. Etter hver sekvens har jeg valgt å legge til førskolelærerens

tilhørende kommentarer. Helt til slutt i denne empiridelen har jeg lagt ved førskolelærerens svar knyttet til problemstillingen generelt.

#### **4.1 Sekvens A – legge til rette for mestringsopplevelser**

Seks ettåringer, en førskolelærer og en assistent sitter rundt et langbord på kjøkkenet på småbarnsavdelingen. Alle barna sitter i bøylestol, mens de voksne sitter på kjøkkenstoler på hver sin side av bordet, mellom barna. På bordet står det oppskårne brødsiver i en brødkurv, diverse pålegg oppi en annen blå kurv, samt to melkekartonger. Alle barna har fått utdelt hver sin tutekopp med håndtak og hver sin plasttallerken. Martin (1,8) sitter ved siden av Berit (førskolelærer). Han har akkurat spist opp den første brødskiva si og levert den tomme tallerkenen sin tilbake til Berit. Berit henter en ny brødskive og smører smør på den. I mellomtiden har Martin fått tak i en av ekstraknivene som ligger på bordet foran brødkurven. Han studerer kniven nøye. "Hva vil du ha på brødskiva" spør Berit. Martin løfter blikket fra kniven og opp på leverposteboksen og peker på den. "Ja, men da prøver vi den" sier Berit. Så oppdager Berit at Martin har fått tak i en av knivene. "Vil du smøre på skiva di selv eller skal Berit gjøre det?" spør hun. Martin slipper ikke kniven, men peker i stedet nok en gang på leverposteboksen med den andre hånda. "Skal vi se.." sier Berit. Så tar ho hånda si over hånda til Martin og fører kniven ned i leverposteien slik at det kommer pålegg på kniven. "Slik, nå kan du smøre på" sier Berit mens hun legger bort boksen og sender Martin tallerkenen med den påsmurte brødskiva med smør. Martin tar kniven med leverposteiklumpen og legger den oppå brødskiva. Leverposteien løsner etter hvert fra kniven og Martin prøver å dra pålegget utover på brødskiva, men han får det ikke helt til. Berit skjenker i mellomtiden melk til barnet som sitter på den andre siden av henne. Deretter ser hun bort på Martin som stadig prøver å smøre leverposteien utover brødskiva. Øynene hans er svært konsentrerte. "Du er jammen flink til å smøre brødskiva di selv" utbryter Berit. Martin smiler så vidt, men er for opptatt med å se opp på Berit. Eller det vil si, det er nesten sånn at han stikker pålegget ned i brødskiva i stedet for å smøre utover, fordi han holder så langt ut på knivskaftet. Etter hvert legger han fra seg kniven, tar tak i skiva og fører den enden med leverposteiklumpen mot munnen sin. Han tar en bit og legger fra seg brødskiva på tallerkenen igjen. "Smakte det godt?" spør Berit. Martin løfter blikket opp mot Berit og nikker flere ganger mens han tygger på brødskiva. Deretter vender han blikket mot tutekoppen sin utpå bordet, løfter den opp og drikker fra den.

##### **4.1.1 Sammendrag av førskolelærerens kommentarer til sekvens A**

«I denne situasjonen prøver jeg å tolke Martin ved å se på kroppsspråket hans. Han gir jo ganske klart uttrykk for at han vil ha mer mat ved å sende tallerkenen sin til meg. Dessuten peker han på leverposteien. Det kunne jo tyde på at han ville ha leverpostei på den neste brødskiva. Men slik som med Martin som liker alt, kan en ikke være helt sikker på at det er det han virkelig vil ha, før han får

maten på bordet. Men denne gangen traff jeg. Jeg ser at Martin har fått tak i den ene kniven. Når jeg spør om han eller jeg skal smøre på brødskiva og han fortsatt holder kniven i hånda, tolker jeg dette som at han vil gjøre det selv. Dessuten er det noe med blikket hans i den situasjonen som sier meg at dette vil han klare selv, selv om jeg egentlig vet at han er litt liten for det. Jeg burde kanskje latt han få ta leverpostei fra boksen selv. Men jeg er så redd for at barna skal skjære seg på den skarpe kanten, så det var vel derfor jeg greip inn. Selv om Martin ikke klarer helt selv å smøre leverposteien utover skiva, så prøver han i alle fall. Dette har jo med at han får medvirke litt til å smøre brødskiva si selv. Dessuten tror jeg at han opplever mestring, og jeg gir jo han ros for at han er så flink. Det er jo viktig for utvikling av selvfølelsen. Det er jo ikke så nøye om han ikke klarer helt å smøre på brødskiva si selv, han får jo til litt av det. Jeg kunne kanskje ha delt ut kniver til alle barna med en gang måltidet startet. Da får de øve, medvirke og mestre enda mer. Jeg vet at vi har noen mindre barnekniver som de kanskje kunne bruke, og som gjør oppgaven litt enklere. »

## **4.2 Sekvens B – affektiv inntoning**

Litt senere ut i måltidet oppstår denne situasjonen. Sarah (1,10) sitter på den andre siden av bordet, litt skrått, i forhold til der hvor Berit (førskolelærer) sitter. Det nærmer seg slutten av måltidet og Sarah har kun noen få brødbiter igjen på tallerkenen sin. Hun tar en bit i munnen og begynner å riste på hodet. Så stopper hun opp og begynner å le. Assistenten som sitter ved siden av Sarah snur seg og ler også. Men så må hun snu seg tilbake igjen for å hjelpe barnet på den andre siden av seg. Sarah stikker forsiktig fingeren opp i munnen, før hun så tar den ut. Så begynner hun å riste på hodet igjen mens det tynne skulderlange håret hennes blafrer. Sarah ler og kikker bort på andre siden av bordet der Berit, Martin (1,8) og Tuva (1,11) sitter. Berit hjelper Tuva med å helle i melk i koppen hennes. Martin (1,8) begynner også å riste på hodet. Deretter går Berit, som sitter ved siden av Martin, og henter litt papir som henger på veggen bak han. Berit setter seg så tilbake på stolen sin og tørker Tuva, som sitter på den andre siden av henne, i ansiktet. Tuva ser bort på Sarah som fortsatt rister på hodet mens hun ler. Sarah ser bort på Tuva og Berit mens hun fortsetter med hoderistingen. Tuva bøyer seg fram og ser så bort på Martin, som også rister på hodet mens han smiler. Da begynner Tuva å gjøre det samme. Nokså fort gir Martin og Tuva seg. Berit hjelper så Tuva med å skjære av en gulostskive. Sarah derimot fortsetter å riste med hodet og le. Hun rister så hardt at hun dunker borti sidene på tripp-trapp-stolen med magen siden. Samtidig ser hun over bordet og bort på Berit. Så snur Berit seg og ser bort på Sarah der latteren og bevegelsene kommer fra. Berit smiler tilbake og sier ”er det så moro å riste på hodet?”. Så rister Berit selv på hodet og ler. Da stopper Sarah opp og følger nøye med. Kort tid etter gir Berit seg og da begynner Sarah å riste på hodet igjen noen få ganger. Så gir hun seg også. Blikket går ned på tallerkenen og hun tar opp en ny brødbit og stapper den i munnen sin.

### **4.2.1 Førskolelærerens samlede kommentarer til sekvens B**

«Jeg ser at Sarah brukte vel lang tid på å få oppmerksomheten min. Hun sitter og rister på hodet og ler, mens jeg er opptatt med å hente papir og hjelpe Tuva. Men når jeg ser filmklippet nå ser jeg at Sarah er blid og god, hun vil riste på hodet og hun ønsker min oppmerksomhet. Men egentlig ser jeg at hun er mett og begynner å bli nokså trøtt, for da blir hun litt urolig. Det er først når Tuva responderer på Sarah at jeg legger merke til Sarah og hennes uttrykk. Da blir jeg også med på hoderistingen. Det gjør jeg for å gi henne oppmerksomhet, vise at jeg ser henne og at hun er ok. Jeg anerkjenner henne for den hun er og jeg spør om det er gøy å riste på hodet. Jeg vil tro at det gir henne en god selvfølelse. Jeg ser også at jenta begynner å bli trøtt og at det snart er på tide og sove. Nå som jeg ser filmklippet i etterkant innrømmer jeg at jeg burde ha sett Sarah før. Jeg kunne ha beskrevet mer hva hun holdt på med, slik som for eksempel: "det ser ut som du har det gøy når du rister på hodet Sarah, det der må jeg også prøve" eller spurt henne hva som var så morsomt. Dessuten kunne jeg også ha anerkjent Martin og Tuva i den samme situasjonen, slik at deres selvfølelse også ble styrket. Det er så enkelt å si det når en ser det i etterkant. Men generelt prøver vi å legge oss på barnas nivå: Fordi vi har jobbet så mange år med de små skjer det nesten automatisk.»

### **4.3 Sammendrag av førskolelærerens svar knyttet til problemstillingen generelt**

«Når jeg skal registrere og tolke ettåringenes uttrykk ved måltidene er det særlig kroppsspråket og holdningene deres jeg ser etter. Det går spesielt mye i pekegeste og mimikk. Jeg forsøker å ta barnas perspektiv, det vil si sette meg inn i deres verden. Dessuten forsøker jeg alltid å gi positiv respons på ettåringenes kroppslige uttrykk. Det er viktig at de får anerkjennelse ved at jeg ser de og hører de. Jeg vil veldig gjerne at barna skal forstå meg og jeg forstå de. Med begrepet selvfølelse mener jeg at ettåringene skal tenke på seg som egne individ. Det tror jeg de har begynt med for lenge siden. Å oppleve mestring i ulike situasjoner, at en er flink og sterk, og får tro på at dette klarer jeg, er av stor betydning. Da vil barnet føle seg verdifullt. Hvis barnet klarer å bygge et slikt grunnlag tror jeg barnet har uendelig mange muligheter når det vokser opp. Derfor er det viktig å gi ettåringen anerkjennelse og positiv respons for det barnet gjør. Det gjelder å legge mer vekt på de positive sidene ved barnet enn de negative. Dermed vil barnet bygge opp en selvfølelse av at det er ok, at det er verdt noe, det klarer og det kan. Selvfølelse er en indre følelse av å være betydningsfull. "Jeg betyr noe for andre", "det er noen som liker meg", "det er noen som vet at jeg er her" eller "noen ser meg" – kan barnet tenke. Anerkjennelse henger på en måte sammen med den gode selvfølelsen. Ettåringen skal føle seg anerkjent for den det er. Når en som voksen anerkjenner barnet ser en også barnet. Dermed vil barnet føle seg dyktig ved at det får til noe og det vil føle seg verdifullt for andre i gruppa. Når ettåringen uttrykker noe med kroppen sin setter jeg kanskje ord på det barnet mener. Da viser jeg at

jeg har forstått barnet og at jeg har sett hva det vil. Det er for meg anerkjennelse. Videre irriterer det meg litt at barn skal kunne visse ting til en bestemt alder. Det viktigste er at ettåringen lever her og nå, har kontakt med positive voksne og får positive opplevelser. Det er også viktig at barnet erfarer å være en del av fellesskapet. I fellesskap lærer barna og det vil bidra til å styrke deres selvfølelse. »

## 5.0 Drøfting

### 5.1 Sekvens A

#### 5.1.1 Anerkjenne ved å legge til rette for mestringsopplevelser

I sekvens A legger Berit merke til at Martin har spist opp den første brødiskiva si og at han sender den tomme tallerkenen tilbake til henne. Hun legger også merke til at Martin får tak i en kniv og at han peker på leverposteiboksen. I følge Merleau-Ponty har disse synlige gestene en stum intensjon eller mening, og det er den observerende førskolelærerens oppgave å være oppmerksom og sette ord på barnas synlige gester (Løkken, 2005). Når det gjelder kniven som Martin har fått tak i og hans blikk, registrerer og tolker Berit kroppsspråket til at Martin vil smøre på brødiskiva si selv. I følge fenomenologisk tradisjon er det gjennom hennes kropp at hun er oppmerksom på Martins kropp, og gjennom egne handlinger forstår Berit Martins handlinger (Løkken, 2005). Dette kan på mange måter sammenlignes med Schibbys (2009) uttalelser om at det er bare gjennom kontakt med oss selv at vi kan forstå den andre. Berit kunne på den ene siden ha valgt å ta fra Martin kniven. For som hun sier er han egentlig for liten til å klare å smøre skiva si selv. Dermed kunne hun ha brukt sin makt til å frata Martins følelsemessige opplevelse. Men som Berit uttaler, forsøker hun alltid å ta barnets perspektiv, det vil si sette seg inn i deres verden. Derfor velger Berit i stedet å anerkjenne Martins kroppslige uttrykk ved å legge til rette for mestring. Dette er i henhold til Rammeplanen der det er beskrevet at: "Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden" (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 18). Berit tar utgangspunkt i noe Martin selv viser interesse for. Dette fører til økt motivasjon for utforskning og mestring (Drugli, 2010).

En forutsetning for anerkjennelse er i følge Schibbye (2009) å *lytte* til barnet. Lytting handler ikke kun om å høre det verbale budskapet. Førskolelæreren må kunne ta inn hele måten ting blir formidlet på, og for ettåringer gjelder ikke minst dette deres kroppsspråk. Dessuten er det vesentlig at førskolelæreren ikke har gjort seg opp egne meninger før lyttingen tar til, men er åpen og hele tiden bevisst på egne selvprosesser. Dermed gir en avkall på å kontrollere den andre og en våger å ta inn et budskap som kan gi angst (Schibbye, 2009). Berit forsøker å lytte til Martin ved å observere og tolke hans kroppsspråk. For som hun uttaler er det noe med Martins blikk og hans måte å holde kniven på

som sier henne at dette vil han klare selv. Hun er tilsynelatende bevisst sin egen førforståelse om at Martin sannsynligvis ikke vil klare å smøre brødskiva si selv, men lar ikke dette gå utover hennes handlinger. Videre viser førskolelæreren tilsynelatende en *forståelse* for at Martin vil smøre brødskiva si selv. I følge Schibbye (2009) innebærer forståelse at en prøver å forstå barnets opplevelsesverden og at en setter seg inn i barnets følelser. Dette er i tråd med Temaheftet om de yngste barna i barnehagen der det blir hevdet at man skal "gi den andre rett til sin egen opplevelse" (Sandvik 2006, s. 18). Gjennom tilgangen til sin egen subjektivitet forstår Berit Martins indre subjektive verden. Lytting og forståelse gir barnet *bekreftelse* på at det har rett til sin egen opplevelse, sine egne tanker og følelser. Bekreftelse må likevel ikke forveksles med enighet (Schibbye, 2009). Når Berit spør "vil du smøre på skiva di selv eller skal Berit gjøre det?" tolker jeg dette som en bekreftelse på at førskolelæreren egentlig har forstått hva barnet er opptatt av. Dette vises ikke minst ved at Berit deretter aksepterer og tolererer Martins tanker om å prøve selv, fordi han fortsetter å holde på kniven. Med *aksept og toleranse* menes det at en aksepterer den andres rett til sine følelser og intensjoner, en tåler dem og lar dem være (Schibbye, 2009).

### **5.1.2 Faktorer som er avgjørende for å oppnå mestringsopplevelse**

En kan stille seg spørsmålet om førskolelærerens anerkjennelse ved å legge til rette for mestringsopplevelser vil styrke barnets selvfølelse, uavhengig av om barnet klarer oppgaven eller ei? I følge Skaalvik og Skaalvik (1996) styres barnets mestringsopplevelse mye av valget av oppgave. Martins oppgave med å smøre brødskiva si selv virket noe krevende. Han har problemer med å smøre utover leverposteien. I stedet stikker han hele leverposteiklumpen dypere ned i brødskiva. Det oppstår en ubalanse mellom Martins ferdigheter og utfordringer i det at oppgaven tilsynelatende er for vanskelig. Videre vil kriteriene som legges til grunn være avgjørende for om barnet mestrer. Å smøre på en brødskive kan på den ene siden inneha et absolutt kriterie ved at pålegget skal bres utover i et jevnt og passe tykt lag over hele brødskiva. Ut fra dette kriteriet mestrer altså ikke Martin oppgaven. På den andre siden kan kravet til mestring være relativt ved at det finnes ulike forventninger til oppgaven. Det kan virke som at førskolelæreren ikke forventer at Martin skal klare å smøre på pålegget sitt selv. Men hun uttrykker at han i alle fall klarer å medvirke "litt" til å smøre på leverposteien. Hos førskolelæreren er det dette kriteriet som ligger til grunn for mestring og for at hun deretter roser Martin. Skaalvik og Skaalvik (1996) viser til White og Watt (1973) som hevder at noen erfaringer er av en slik art, at dersom individet skal kunne bedømme om det lykkes eller mislykkes, må erfaringene vurderes i en sosial sammenheng. Førskolelærerens ros fører trolig til at Martin føler at han har lyktes med oppgaven. Det lille smilet som Martin uttrykker når Berit roser han kan tyde på det, og dette gir en ytre kilde til god selvoppfatning. Videre er det vanskelig å vite hvilke forventninger Martin selv har til oppgaven. Dersom han har absolutte kriterier og tror at han vil klare

å smøre leverposteien utover hele brødskiva, vil han ikke oppleve mestring. Men det kan også tenkes at Martin har relative kriterier til oppgaven. Han forventer kanskje at han vil klare å holde i kniven, legge pålegget på brødskiva og smøre bittelitt utover. Neste gang Martin skal smøre på leverpostei kan det tenkes at han øker kriteriet for mestring ved å forvente å smøre pålegget utover halve brødskiva. Han kan deretter tenke at "hvis denne framgangen fortsetter, så kanskje jeg klarer å smøre utover hele brødskiva neste gang?". I henhold til White og Watt (1973) i Skaalvik og Skaalvik (1996) vil Martin, som her opplever å mestre miljøet ved å smøre litt leverpostei utover, styrke sin indre selvoppfatning. Optimist

Så kan en undre seg over spørsmålet: Kan ettåringer stille kriterier for mestring? Det er noe usikkert i hvilken grad de har evne til å tenke og vurdere bevisst. Det finnes relativt lite teori på området. Derfor kan en ikke si noe med sikkerhet. Men i henhold til Drugli (2010) har ettåringer en enorm forskertrang. Deres økte kompetanse på ulike områder fører til at deres motivasjon for å lære og å mestre også øker. Modellen til Skaaland og Skaaland (1996) er i utgangspunktet beregnet for barn på grunnskolenivå. Disse barna har sannsynligvis et bedre utgangspunkt for å vurdere kriterier for mestring. Men jeg mener likevel at det er interessant å analysere en ettårings oppgave med å smøre på brødskiva si i lys av denne modellen, for dermed å finne ut hvor sannsynlig det er at barnet opplever mestring og dermed styrket selvfølelse.

Videre vil utfallet av oppgaven være avgjørende for hvordan Martin attribuerer eller forklarer sine prestasjoner. Dersom Martin føler at han ikke klarte å smøre leverposteien på brødskiva, synes han kanskje oppgaven var for vanskelig, kniven var for stor eller at han var uheldig. Men hvis han føler at han mestret oppgaven er det mulig at han forklarer dette med evner, innsats eller flaks. "De forklaringene som gjør at barnet kan få forventning om mestring, også når de har problemer i øyeblikket eller gjør en dårlig prestasjon, er forklaringer som gir tro på at de selv kan gjøre noe for å endre situasjonen" (Skaalvik & Skaalvik 1996, s. 35). Dersom Martin opplever prestasjoner som et resultat av evner, er det lite han kan gjøre fra eller til. Men dersom årsaken til prestasjonene forklares med innsats eller strategi, oppfattes dette gjerne som mer kontrollerbare grunner. Martin kan øke innsatsen eller prøve nye strategier dersom han mener at han har mislykkes, eller fortsette med samme innsats hvis det har gått bra. Attribusjon kan bidra til eller styrke forventninger om mestring, for eksempel hvis barnet årsaksforklarer prestasjoner til innsats eller strategi (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Ut fra førskolelærerens observasjoner og måten hun anerkjenner Martins handlinger ved å si "du er jammen flink til å smøre brødskiva di selv" er mestringen her reell (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Videre vil den reelle mestringen påvirke Martins opplevde mestring. Dermed kan det antas at Martin selv

føler at han klarte å smøre på brødkiva si. Denne opplevde mestringen vil igjen påvirke Martins forventede mestring, og tro på at han vil klare oppgaven neste gang. Dermed vil sannsynligvis Martins innsats og utholdenhet øke, noe som igjen vil få innvirkning på den reelle mestringen. Det foregår altså en sirkulær prosess mellom de ulike typene av mestring. Prosessen både påvirker og blir påvirket av Martins selvoppfatning. Ut fra modellen til Skaalvik og Skaalvik (1996) er det altså tre faktorer som er avgjørende for om Martin opplever mestring og som videre påvirker hans selvoppfatning. Det dreier seg om valg av oppgave, kriterier for mestring og attribusjon.

### **5.1.3 Validitet og reliabilitet**

Ut fra de dataene som er innhentet kan det være vanskelig å avgjøre med sikkerhet om Martin føler mestring i denne situasjonen, og om hans selvoppfatning ble styrket. Ikke minst med tanke på hans kriterier for mestring og attribusjon. Således kan det settes spørsmålstegn ved metoden som er blitt brukt (videoobservasjon), og om den har lav grad av validitet for min problemstilling. Samtidig har jeg vanskeligheter for å se hvilken metode som eventuelt kunne ha avdekket Martins tanker og følelser. Det beste hadde vært å spørre Martin selv om han følte at han mestret oppgaven, og dermed styrket sin selvfølelse. Men et barneintervju hadde vært lite hensiktsmessig siden Martin ikke er i stand til å uttrykke seg verbalt. I stedet er jeg nødt til å koble mine data mot teori som finnes på området, for å få en forståelse av hvordan ettåringer tenker og utvikler seg generelt. Derfor står jeg fast ved at jeg har brukt riktig metode, ikke minst med tanke på de innhentede data som ellers har vært valide for min problemstilling. Jeg kommer til samme konklusjon når det gjelder intervjuet. Å intervju Berit, det vil si en informant med relevant utdanning og med flere års erfaring i arbeid med ettåringer, har høy grad av validitet for min problemstilling. Jeg ser i etterkant at jeg ikke burde ha stilt de mindre relevante spørsmålene. Men dette er erfaringer som en utrent "forsker" gjør. Ytterlige bemerkninger om validiteten i undersøkelsen er kommentert tidligere i oppgaven (2.1, 2.3, 2.4, og 2.6).

At en ikke med sikkerhet kan vite hva ettåringer tenker og føler, og dermed om barnets selvfølelse styrkes, svekker også graden av reliabilitet i undersøkelsen. Jeg har i stedet vært nødt til å gjøre en del antakelser, basert på fagstoff som omhandler arbeid med små barn. Videre beskrev jeg min førforståelse i innledningen, som jeg tok med meg inn i undersøkelsen. I følge Dalland (2007) vil jeg som forsker hele tiden anvende denne forståelsen som et verktøy i tolkningen av datamaterialet. Jeg har likevel forsøkt å være førforståelsen bevisst, slik at jeg ikke har leita etter bestemte "svar" på problemstillingen. Men jeg kan altså ikke helt utelukke at min førforståelse har påvirket mine funn i denne oppgaven, tvert i mot. Dermed reduseres graden av reliabilitet. Tidligere i oppgaven har jeg kommentert ytterlige aspekter ved reliabiliteten i undersøkelsen (2.1, 2.2.1, 2.3, 2.3.1, 2.4, 2.5, og 2.6).



#### 5.1.4 Hvilke føringer bør legges til grunn for små barns opplevelse av mestring

I følge Haugen (1998) legges det for stor vekt på de voksnes kriterier for mestring. Det de voksne roser og aksepterer legger nemlig føringer for hva som er bra i miljøet og kulturen. Mestring knyttet til de voksnes krav og verdier, kan være mer et nederlag for et barn enn en mestringsopplevelse. Førskolelæreren stiller derimot ikke særlig høye krav til Martin, for hun forventer ikke at han skal klare å smøre leverpostei på brødiskiva si selv. Førskolelæreren er likevel opptatt av at barna skal få gode opplevelser ved måltidsituasjonene. Hun mener at Martin får dette ved å gi han tillatelse til å smøre brødiskiva si selv. For som hun sier, har han gjerne lyst til å prøve selv, og han får jo også til litt av oppgaven. Dette mener hun vil styrke Martins selvfølelse og tro på seg selv. Førskolelæreren viser her en forståelse for hva og hvordan Martin tenker. I henhold til Haugen (1998) er det helt grunnleggende at førskolelærere forsøker å ta barnas perspektiv, for å støtte deres utvikling slik at de opplever mestring og glede. Til tross for Berits manglende krav til mestring velger hun likevel å støtte og oppmuntre Martin underveis. Først av alt hjelper hun han med å få leverpostei ut av boksen slik at han ikke skal skjære seg på den skarpe kanten. På den måten legger hun til rette for oppgaven. Etter hvert oppmuntrer Berit Martin underveis ved å si: "du er jammen flink til å smøre brødiskiva di selv". Haugen (1998) hevder at for barn er mestringsopplevelser først og fremst knyttet til at voksne bekrefter og støtter barnet mens det prøver, og at de motiverer det. Det er nettopp det Berit gjør i denne situasjonen. På denne måten dreier ikke mestringsopplevelser seg om "å kunne". Det handler mer om opplevelser og samspill som styrker barnets utvikling av en sunn selvfølelse. Berit anerkjenner Martin for å være et kompetent og akseptert menneske. Dette er avgjørende for at Martin skal oppleve mestring som fører til styrket selvfølelse.

Askland (2011) mener i likhet med Haugen (1998) at å gi barnet en mestringsfølelse handler om å gi barnet bekræftelse. Bekreftelsen er et synlig bevis på at den voksne ser barnet og verdsetter det for den det er. Samtidig mener han også at førskolelæreren skal prøve å begrunne hvorfor det barnet gjør er så bra, eller hvorfor det ikke går så fra. Når Berit sier "du er jammen flink til å smøre brødiskiva di selv" ligger det en begrunnelse i dette utsagnet, nemlig at Martin er flink *fordi* han smører brødiskiva si selv. I denne delen av formidlingen er det viktig at Berit vet hva som forventes av en ettåring. Dersom førskolelæreren alltid forventer mer enn det evnene eller utviklingen til barnet skulle tilsi, kan barnet etablere en kronisk følelse av nederlag og som følge av det få en negativ selvoppfatning. Legger førskolelæreren nivået til forventning for lavt, kan barnet oppfatte at førskolelæreren ikke tar det på alvor. Det vil si en person som ikke mener så mye med det hun sier (Askland, 2011). Berit har ingen forventninger om at Martin skal klare oppgaven med å smøre på brødiskiva si selv. Dersom det er realistisk ikke å forvente mer av Martin vil han unngå å etablere en

negativ selvoppfatning. Men Martin mener muligens at Berit har for lave forventninger til han. Hun burde i det minste forvente at jeg skal klare "litt" selv, vil Martin kanskje kunne tenke. Da vil ettåringen føle at han ikke blir tatt på alvor og hans selvoppfatning vil svekkes. Det er derfor viktig at førskolelæreren kjenner barnets muligheter og begrensninger, og setter mål for oppgaven etter dette. På den måten utvikler Martin en positiv selvoppfatning. Dette er også i henhold til Rammeplanen der det står: "Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer" (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21).

## **5.2 Sekvens B**

### **5.2.1 Anerkjenn barnet gjennom affektiv inntoning**

I denne sekvensen kommer smil og latter til uttrykk, som et spontant fellesutbrudd mellom barna. Det dyrkes fram et fellesuttrykk gjennom "smittende" aktivitet og kommunikasjon. Dette kalles flirekonsert (Løkken, 2004). (Jeg velger her å analysere situasjonen uten å følge dette faglige perspektivet videre). Sarah bruker sansene til å oppfatte omgivelsene rundt seg. Hun lukter og smaker på maten sin og hun stapper enda en brødbit inn i munnen for å spise. Samtidig beveger hun på hodet og kjenner trolig luften og blafringen av håret mot ansiktet. Det kan tenkes at hun også blir litt svimmel av hoderistingen. Dessuten ser og hører hun sin egen og andre barns smil og latter. Hun ser også bort på førskolelæreren med jevne mellomrom. I følge Merleau-Ponty (ref. Løkken, 2005) skjer menneskets umiddelbare erfaringer gjennom kroppens persepsjon. Det betyr at barnet informeres og opplever gjennom sansene, og deretter tolker sine sanseintrykk (ibid). Sarah tolker muligens sine sanseopplevelser til at: "Det er så gøy å riste på hodet og bli svimmel sammen med de andre barna". Disse antakelsene kan bekreftes av førskolelæreren som kjenner Sarah godt. Hun sier at Sarah virker blid og fornøyd i denne sekvensen. I tillegg er ho nok litt mett og trøtt. For da pleier hun nemlig å bli litt urolig rundt matbordet. Merleau-Ponty hevder at med kroppsliggjort persepsjon driver barnet med meningsfulle handlinger i verden (Løkken, 2004). Sarahs handlinger ved matbordet har altså en stum mening. Med hennes stadige forsøk på å få førskolelæreren oppmerksomhet kan det tenkes at Sarah har intensjoner om å formidle: "Jeg er nokså mett, og jeg er glad fordi det er så morsomt å riste på hodet og bli svimmel". Som førskolelærer har Berit et ansvar i å observere barnets kroppslige uttrykk og sette ord på dem (Løkken, 2005). Selv om det tar litt tid legger Berit etter hvert merke til Sarah, som kikker bort på henne mens hun rister på hodet og ler. Berit smiler tilbake og sier "er det så moro å riste på hodet?". Deretter begynner Berit selv å riste på hodet. I denne situasjonen anerkjenner førskolelæreren barnet gjennom affektiv inntoning. Berit toner seg inn på Sarahs affektive bølgelengde ved å sette ord på det Sarah gjør. Dermed blir Sarah forsikret om at Berit forstår den følelsen som ligger bak affekten som hun bruker (Brodin & Hylander, 2004). Dette er i overensstemmelse med Temaheftet om de minste barna i barnehagen: "Barna tolker slike

inntoning, og opplever at det blir sett og at følelsene forstås” (Sandvik 2006, s. 16). Budskapet i følelsene som Berit gir, fanges opp og former Sarahs opplevelse av seg selv (Brodin & Hylander, 2004). Den samme forsikringen hadde ikke forekommet dersom Berit bare hadde ristet på hodet. I følge Stern (2003) er det viktig at omsorgspersonen ikke bare imiterer barnets følelsesuttrykk. Barnet vil oppfatte dette som reproduksjon av ytre atferd, uten at omsorgspersonen nødvendigvis har hatt den samme indre opplevelsen. I stedet bør omsorgspersonen svare med et annet uttrykksmiddel enn det barnet viser. Schibbye (2009) sier på samme måte at førskolelæreren må “oversette” barnets budskap for å vise at det er samsvar mellom hennes følelser og barnets følelser. Det gjør Berit ved å bruke sitt verbale språk til å sette ord på Sarahs nonverbale handlinger. Førskolelæreren handler dermed i tråd med sine uttalelser om å sette ord på barnets følelser for å vise at det har forstått det og sett det. Sarah uttrykker her glede, en av Tomkins ni grunnaffekter (Brodin & Hylander, 2004). Gleden som oppstår er trolig en konsekvens av hoderistingen og alle de sansemessige opplevelsene som medfølger. Det kan virke som at Sarahs glede også vekker Berits glede. Brodin og Hylander (2004, s. 45) hevder at “å gjøre noen annen glad styrker ens egen glede”. Slik kan Sarahs glede forsterkes gjennom inntoning til Berit. Opplevelsen av gjensidig bekræftelse i et gledesfylt samspill legger grunnlaget for at både Sarah og Berit kan få en opplevelse av positiv selvfølelse (Brodin & Hylander, 2004).

### **5.2.2 Sosial referering**

I denne sekvensen rister altså Sarah på hodet mens hun smiler og ler. Samtidig kikker hun stadig bort på Berit for å få hennes oppmerksomhet. Det er mulig at Sarah søker veiledning på hvordan hun skal forholde seg i denne situasjonen. “Er det lov å riste på hodet og le ved matbordet?” uttrykker hun kanskje med sine handlinger og sin mimikk. Ved at Sarah smittes av Berits følelser opplever Sarah at hun blir veiledet at førskolelærerens kroppslige og verbale språk, såkalt sosial referering (Brodin & Hylander, 2004). Berit kan på den ene siden vurdere Sarahs hoderisting og latter som støy og uro. Dermed vil hun trolig bruke sin makt til å slå ned på handlingen. Sarah vil kunne tolke dette som at det ikke er lov å riste på hodet og ha det gøy ved matbordet, og hennes selvfølelse vil dermed svekkes. På den andre siden kan Berit anerkjenne Sarahs handlinger og godkjenne dem. Det er nettopp dette Berit gjør gjennom affektiv inntoning. På den måten vil Sarah tolke dette som at det er lov å riste på hodet og ha det gøy ved matbordet. Slik kan Sarahs selvfølelse bli styrket. I følge Stern (2003) vil manglende følelsesmessig inntoning etterlate barnet følelsesmessig isolert. Det vil derfor være vanskelig senere å regulere seg overfor følelser som ikke har blitt inntonet. Førskolelæreren velger å gi Sarah rett til sine egne følelser og opplevelser. Ved å anerkjenne barnets kroppslige uttrykk viser Berit på den måten en holdning preget av likeverdighet og respekt (Schibbye, 2009).

### 5.2.3 Intersubjektivitet

Schibbye (2009) hevder at førskolelærerens gjenkjennelse av affekten er en forutsetning for anerkjennelse. Gjennom egne erfaringer og følelser evner Berit å få tak i hvordan Sarah opplever situasjonen. Kan det hende Berit tenker “jeg vet at en blir svimmel av å riste på hodet, og jeg husker at dette er morsomt fra den gangen jeg selv var liten”? Videre hevder Schibbye (2009) at det kun er gjennom den voksnes og barnets selvavgrensning/selvrefleksivitet at de kan dele opplevelser. Stern (2003) hevder at barnet har denne evnen allerede fra fødselen av. Det betyr at Sarah opplever at hun har et indre liv med følelser, motiver og intensjoner. Samtidig forstår hun at andre (her Berit) har det samme. Ved å formidle sine intensjoner om at: “jeg er nokså mett, og jeg er glad fordi det er så morsomt å riste på hodet og bli svimmel” vil Berit forstå dette. Når Sarah deler sin oppmerksomhet, følelser og intensjoner med Berit oppstår intersubjektivitet. De deler oppmerksomheten om noe felles tredje, nemlig hoderisting, smil og latter. Følelsen av glede deles og de deler intensjoner ved å riste på hodet, slik at de blir svimle og får det gøy. Situasjonen sier noe om at det som foregår i mine tanker, kan ligne det som foregår i dine tanker så mye at vi på en eller annen måte kan kommunisere dette kroppslig. Slik er det mulig å være felles om subjektiv opplevelse, det vil si intersubjektivitet (Stern 2003). Temaheftet om de minste barna i barnehagen hevder at: “Småbarna er klare til de intersubjektive delingene av følelser, intensjoner og fokus med hverandre og med de voksne hele tiden” (Sandvik, 2006, s. 18). I henhold til Stern (2003) kan slike intersubjektive opplevelser bare forekomme dersom den har felles betydning for begge parter og ved at de bruker samme kommunikasjonsmiddel gjennom kroppsspråket. Men hvilken felles betydning har hoderistingen for Berit og Sarah? Gleden som oppstår betyr muligens like mye for dem begge. Videre uttrykker Berit seg verbalt ved å si: “er det så moro å riste på hodet?”. Men etter dette rister Berit også på hodet og ler, slik som Sarah gjør. Dermed kan det tenkes at Berit uttrykker: “jo visst er det moro å riste på hodet”. Sarah og Berit bruker på den måten samme kommunikasjonsmiddel seg i mellom, nemlig kropp- og ansiktsuttrykk. Stern (2003) mener at barnets oppfattelse av seg selv vil utvikles gjennom intersubjektiv deling. Berits affektive inntoning fører til at hun og Sarah deler oppmerksomhet, følelser og intensjoner. Slik intersubjektiv deling fører til at Sarahs selvoppfatning styrkes. Dermed vil hennes indre opplevelse av seg selv og ytre erfaring i relasjon med førskolelæreren stå i et dialektisk forhold til hverandre, og de skaper hverandres forutsetninger (Schibbye, 2009).

### 5.2.3 Episodisk minne skaper forventninger for barnet

Barnets utvikling av selvet baseres altså på samspillet med omsorgspersonen eller andre. Ved hjelp av episodisk minne vil bestemte handlinger skape forventninger og utløse handlingsmønstre hos barnet (Stern, 2003). Når Sarah rister på hodet og ler ved matbordet, anerkjenner Berit dette gjennom affektiv inntoning. Når denne hendelsen er i ferd med å utvikle seg, vil muligens Sarah ta

fram en lignende hendelse. Slik ordner Sarah verden. Det er godt mulig at Sarah har ristet på hodet og ledd under tidligere måltider på småbarnsavdelingen, og blitt anerkjent av førskolelæreren. Det episodiske minnet kaller fram følelser knyttet til tidligere erfaringer og det vil få innvirkning på hvordan Sarah vil handle nå (Stern, 2003). Hun "husker" kanskje selve handlingen, at når hun selv rister på hodet vil Berit riste på hodet. Det kan også hende at hun husker affekten som oppstår i handlingen, at den frembringer glede. I tillegg er det mulig at Sarah husker, ved hjelp av persepsjon, sammenhengen mellom handling og affekt. "Når jeg rister på hodet blir jeg glad. Da vil Berit også riste på hodet og bli glad" vil Sarah kunne tenke. Dette skjer mer eller mindre ubevisst (Stern, 2003). Denne evnen til å se årsakssammenheng, kommer av at barnets hukommelsesevne øker i ettårsalderen. I denne alderen øker også barnets evne til å se sammenhenger mellom ulike fenomener (Drugli, 2010). Derfor vil Sarah forvente lignende reaksjon fra Berit nå. Førskolelærerens respons vil likevel aldri være nøyaktig lik fra gang til gang. Små variasjoner i måten Berit samhandler med Sarah på vil føre til at minnet hele tiden forandrer og utvikler seg. Når hendelser skjer om og om igjen, blir de etter hvert lagret i minnet til Sarah som representasjoner av generaliserte andre (RIG) eller måter å være sammen med på (Stern, 2003). Dermed kan Sarah danne seg en forventning om hvordan ting vil arte seg neste gang. Stadig nye og gode opplevelser og mønstre av erfaringer i samspill med Berit vil styrke og utvikle Sarahs oppfattelse av seg selv (Stern, 2003). På samme måte vil gjentatte opplevelser av affekten glede stadig få en dypere betydning for Sarah. På den måten blir ettåringens opplevelser stadig mer personlige og følelsene utvikles (Brodin & Hylander, 2004). I følge Stern er måten omsorgspersonen styrer situasjonen på derfor av stor betydning. Han eller hun regulerer nemlig selvopplevelsen til barnet. Det vil si at den andre er en selvregulerende andre (Askland & Sataøen, 2009). Berit må altså være seg bevisst sin rolle som den selvregulerende andre, fordi hennes atferd vil påvirke Sarahs opplevelse av seg selv.

## 6.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å finne noen svar på *hvordan førskolelærere kan anerkjenne ettåringers kroppslige uttrykk ved måltidsituasjonene i barnehagen, slik at deres selvfølelse styrkes*. Jeg har rettet fokus mot det psykologiske aspektet som foregår i samspillet mellom førskolelæreren og ettåring ved måltidet i barnehagen. Anerkjennelse handler om å gi barn rett til sin egen opplevelse fordi det springer ut av deres egne erfaringer (Schibbye, 2009). Det dreier seg ikke en kommunikasjonsteknikk, men snarere en holdning preget av medmenneskelighet og respekt. Vi har sett at Martin og Sarah uttrykker seg med kroppene sine, gjennom gester, mimikk, bevegelser og holdninger. Dette kjennetegner ettåringers måte å uttrykke seg på. Kroppsspråket inneholder en stum mening, og det er helt vesentlig at førskolelærere lytter og prøver å tolke ettåringenes kroppsspråk og intensjoner i barnehagen, slik som Berit gjør her. På den måten tillegges handlingene

verdi (Løkken, 2005). Gjennom mine undersøkelser har jeg funnet to måter som førskolelærere kan anerkjenne på: ved å legge til rette for mestringsopplevelser og gjennom affektiv inntoning.

En kan ikke med sikkerhet vite hva ettåringer tenker og føler, og dermed om deres selvfølelse styrkes gjennom mestringsoppgaver. Men det er likevel utarbeidet ulike teorier på området. Skaalvik og Skaalvik (1996) mener at tre faktorer er avgjørende for å oppnå reel mestring og opplevd mestring, nemlig valg av oppgave, kriterier for mestring og attribusjon. Haugen (1996) hevder at det legges for stor vekt på de voksnes kriterier for mestring og på hva barn faktisk klarer. I stedet bør førskolelærere anerkjenne, bekrefte, støtte og motivere barnet mens det prøver. Det er nettopp dette Berit gjør når Martin skal smøre på brødskiva si selv. På den måten utvikler Martin den sunne selvfølelsen. Askland (2011) sier også at bekreftelse er viktig, fordi det er et synlig bevis på at førskolelæreren ser ettåringen. Samtidig bør førskolelæreren begrunne hvorfor det ettåringer gjør er bra eller mindre bra. Det gjør Berit når ho sier at Martin er flink, *fordi* han smører brødskiva si selv. En forutsetning for at førskolelærere kan komme med begrunnelser er at de kjenner barna og vet hva de kan forvente ut fra deres aldersnivå. Først da kan de tilpasse oppgaven til ettåringers alder og modenhet, og selvfølelsen deres vil styrkes (Askland, 2011).

Når førskolelærere skal anerkjenne ettåringer gjennom affektiv inntoning er det i følge Stern (2003) viktig at de bruker et annet uttrykksmiddel enn det barna uttrykker. Berit toner seg inn på Sarahs affektive bølgelengde ved å sette ord på Sarahs kroppslige uttrykk. Dermed blir ettåringen forsikret om at Berit forstår den følelsen som ligger bak affekten som brukes. I følge Brodin og Hylander (2004) vil budskapet i følelsene som førskolelæreren gir, fanges opp og forme barnets opplevelse av seg selv. Videre kan førskolelærere veilede ettåringer med sitt ansiktsuttrykk, vokalisering og verbale språk, med tonefall, tempo og stemmeleie. Dette kaller Stern sosial referering (Brodin & Hylander, 2004). Ved å anerkjenne ettåringers kroppslige uttrykk gir førskolelærere signaler om at barnas intensjoner er tillatt. Dette gjør Berit overfor Sarah, gjennom affektiv inntoning. På den måten styrkes barnets selvfølelse (Stern, 2003). Intersubjektivitet oppstår når førskolelæreren deler oppmerksomhet, følelser og intensjoner med barnet (Stern, 2003). Berit og Sarah opplever intersubjektivitet gjennom deres hoderisting, smil og latter. I henhold til Stern (2003) vil ettåringers oppfattelse av seg selv utvikles gjennom intersubjektiv deling. Videre hevder han at ved hjelp av episodisk minne vil stadig nye og gode opplevelser og mønstre av erfaringer i samspill med voksne styrke og utvikle ettåringers oppfattelse av seg selv (Stern, 2003). Dette skjer når Sarah opplever at hennes kroppslige uttrykk blir anerkjent av Berit, gjennom affektiv inntoning. På samme måte vil gjentatte opplevelser av affekter stadig få en dypere betydning for barnet (Brodin & Hylander, 2004).

Affekten glede, som Sarah her opplever, vil altså få en dypere betydning for henne. Slik blir ettåringens opplevelser stadig mer personlige og følelsene utvikles (ibid).

I arbeidet med denne oppgaven har jeg ikke hatt som mål å finne svar som kan generaliseres. Jeg har derimot vært opptatt av å tilegne meg ny kunnskap og nye erfaringer som kan hjelpe meg i arbeidet mot å bli en dyktigere førskolelærer. Det er viktig å være seg bevisst ansvaret en har for kvaliteten i samspillet med ettåringene, fordi det hele tiden påvirker deres selvfølelse. Utfordringen vil nå være å dele denne kompetansen med medarbeiderne i barnehagen. I henhold til Rammeplanen er jeg som pedagogisk leder pålagt å drive kontinuerlig opplæring og veiledning av personalet. Det innebærer å arbeide systematisk med undervisning, planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, refleksjon og kritisk vurdering av barnehagens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2011). Personalets kompetanseheving er den viktigste faktoren for å utvikle en kvalitativt bedre barnehage. På samme måte er min og medarbeidernes økte samspillskompetanse den viktigste faktoren for å skape en kvalitativt bedre hverdag for ettåringene i barnehagen.

## Litteraturliste

- Askland, L. (2011). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Askland, L., Sataøen, S. O. (2009). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bae, B. (1995). *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. I D. Skram (red.), *Det beste fra barnehage og skole*. Oslo: Tano
- Brodin, M., Hylander, I. (2004). *Selv-følelse – å forstå seg selv og andre*. Oslo: N.W. Damm & Søn
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B., Winger, N. (2010). *Små barns stemmer i forskning*. Barn. Nr. 3, s. 31-46
- Haugen, S. (2005). *Barnehagen – arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet*. I Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. (red). *Småbarnspedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s
- Haugen, S. (1998). *Omsorg og pedagogikk – kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lillemyr, O. F. (1990). *Barns selvutvikling ved overgangen barnehage/skole*. DMMH's publikasjonsserie. Nr. 1, s. 9-14
- Løkken, G., Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, G. (2005). *Toddleren som kroppssubjekt*. I Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M. (red). *Småbarnspedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as



- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Schibbye, A-L, L. (2009). *Relasjoner*. Oslo. Universitetsforlaget
- Schibbye, A-L, L. (1996). *Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?* Tidsskrift for Norsk psykologiforening. Nr. 33, s. 530-537.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano A.S.
- Smidt, S. (2003). *Børns måltider i daginstitutioner*. Barn. Nr. 2-3, s. 35-50
- Statistisk Sentralbyrå (2011). Hentet ut 7.mai 2012 fra <http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/arkiv/tab-2011-06-15-06.html>
- Stern, D., N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget