

Det er normalt å være *annerledes*: en utforskning av fenomenet
annerledeshet knyttet til en kvalitativ studie av en gruppe
barns opplevelse av *annerledeshet* i pedagogiske situasjoner

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk

for

Vegard Haug

Veileder: Tone Sævi

NLA Høgskolen, Bergen

Dato 21.05.2013

Sammendrag

Som mennesker er vi alle *annerledes* enn vår neste. Det er med andre ord normalt å være *annerledes*. Jeg har i denne avhandlingen søkt å forstå fenomenet *annerledeshet* som et eksistensielt fenomen som kommer forut for etnisk, kjønnsmessig, kulturell og funksjonsmessig forskjellighet, og hva det innebærer å være *annerledes* i en pedagogisk sammenheng. Slik jeg ser det gjennom min studie av filosofiske tekster av Levinas og Arendt, som begge tilhører den kontinentale tradisjonen, er *annerledesheten* et relasjonelt fenomen som kommer til syne i våre handlinger innad i en relasjon til den andre (Arendt 1958).

Gjennom *annerledesheten* har menneske mulighet til å handle på uendelig mange måter, og våre relasjoner med andre blir dermed ukalkulerbare (Levinas 1996; Biesta 2001).

Annerledesheten er slik grunnlaget for menneskets frihet og moral. Men for at barnet skal kunne realisere sitt potensiale for frihet, og ha mulighet til å finne sin livsform, er barnet avhengig av at den voksne trer inn i en pedagogisk relasjon, med intensjon om å være der for barnet og hjelpe det til å realisere sitt iboende potensiale. I den kontinentale tradisjonen er denne relasjonen selve utgangspunktet for å leve pedagogisk med barn (Dilthey 1971). Den pedagogiske relasjonen bygger på respekt og kjærlighet til barnet og hans eller hennes *annerledeshet*. Denne *annerledesheten* oppstår når den voksne erkjenner barnets personlige behov i det barnet kommer fremfor den voksne i sin sårbarhet og 'i kraft av' sin *annerledeshet* (Levinas 1993; Levinas 1996). Den pedagogiske kjærligheten setter pedagogen i stand til å ivareta barnets *annerledeshet* og til å opprettholde relasjonen til tross for prøvelser og utfordringer, ved at pedagogen viser barnet en tillit som er uten grunn, gjennom håpet som lever i kjærligheten til barnet.

Når jeg skulle forsøke å forstå fenomenet *annerledeshet* og opplevelsen av *annerledesheten* i pedagogiske situasjoner, var det for meg viktig å gi en stemme til barna og få del i deres opplevelse. Jeg valgte en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til fenomenet ettersom hermeneutisk fenomenologi, både vektlegger barns opplevelser som sentralt for å bedre pedagogisk praksis og ser "lived experience" som utgangspunktet for å forstå menneskelige fenomener (van Manen 1997). For å få del i barnas opplevelser valgte jeg å gjennomføre to fokusgruppesamtaler med åtte barn. Ut fra materialet valgte jeg ut noen av barnas opplevelser som jeg opplevde inneholdt små spor av *annerledeshet* i form av både direkte og indirekte uttrykk. I fortolkningsarbeidet etterstrebet jeg en hermeneutisk fenomenologisk arbeidsmåte for å forsøke å utforske meningen og dybden i disse uttrykkene, og for å prøve å få en forståelse for *annerledeshetens* uttrykk, dilemmaer og konsekvenser for pedagogisk praksis.

Dette innebar at jeg tolket materialet ut fra en hermeneutisk vekselvirkning mellom uttrykkenes deler og helhet, og utfra min teoretisk og erfarte forståelse av *annerledeshet* og barnas opplevelser av sin *annerledeshet*. Jeg har gjennom hele arbeidet lagt vekt på fenomenologiens fokus på skriving som forskerens muligheten ”to measure our thoughtfulness” (van Manen 1989:238). Gjennom å arbeide på en slik måte i møtet med barns ”lived experience”, åpnet det seg helt nye dører i min forståelse av hva det vil si å være barn, og hvordan de opplever sin egen *annerledeshet*. De lot meg få innblikk i sin verden ved at de delte av sine opplevelser. De gav gjennom sine opplevelser liv til min teoretiske forståelse av *annerledeshet* og den pedagogiske relasjonen, samtidig som deres opplevelser også utvidet og utdypet denne forståelsen. Ved å få dette innblikket i barnas verden ble det klart for meg hvor viktig det er for barn å få leve i en pedagogisk relasjon med en voksen eller lærer der de opplevde en trygg og kjærlig atmosfære som gir de rom og mulighet til, og tro på å være seg selv, og til å utforske sin egen *annerledeshet*. Det ble slik også tydelig hvor viktig det var å ivareta denne *annerledesheten* for at barna skulle ha mulighet ”to find his [or her] own life and form” (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Det ble klart for meg at det kun er gjennom vår kjærlighet til barnet og dets *annerledeshet* at vi som pedagoger har muligheten å handle på en oppmerksom, taktfull og pedagogisk måte, som både ivaretar det enkelte barns *annerledeshet* og pedagogikkens muligheter i møte med omverdenens kunnskap og kultur.

Forord

Det er nesten uvirkelig at arbeidet med min masteravhandling er over. Jeg tror jeg med hånden på hjertet kan si at dette har vært det mest interessante, utfordrende og lærerike året jeg har hatt som student. Arbeidet med denne avhandlingen har fra den første ideen til den ferdige avhandlingen vært en personlig reise på mange måter. Arbeidet med *annerledeshet* og den pedagogiske relasjonen har virkelig formet meg som person og pedagog, men viktigst av alt har dette arbeidet gitt meg mulighet til å sette ord på tanker og opplevelser som har vært med siden min egen barndom.

TAKK Gud for de evnene og talentene du har lagt ned i meg. Takk for at du gav meg ideen om å skrive denne avhandlingen, og takk for at du har vært med meg og styrket meg gjennom hele prosessen.

TAKK til de 8 barna som deltok i mitt prosjekt og delte av sine liv. Uten dere hadde jeg ikke forstått det jeg forstår og ser i dag. Tusen takk for tålmodigheten og åpenheten deres. Jeg er veldig glad for at akkurat dere ville gi meg et innblikk i deres liv gjennom de tankene og opplevelsene dere delte med meg. Tusen takk.

TAKK til hele min familie som gjorde det mulig for meg å skrive denne avhandlingen. TAKK til mamma og pappa som gav meg trygge og kjærlige rammer hvor jeg fikk lov til å finne meg selv, til å være meg selv. Takk for at dere alltid trodde på mine drømmer og gav meg tro på at jeg kunne klare det. TAKK til Sondre og Annbjørg fordi dere har vist meg hvilken verdi det ligger i å våge å være seg selv, i å våge å være *annerledes*. Uten dere og oppveksten vi har hatt sammen hadde ikke denne avhandlingen eksistert.

TAKK til veilederen min Tone, som allerede gjennom sine forelesninger på P300 åpnet øynene mine for hermeneutisk fenomenologi og hva pedagogikken egentlig handler om. Takk for alle de gode samtalene, hvor vi har diskutert og reflektert sammen. Takk for den utrolige troen, gleden og interessen du har vist for mitt arbeid. Takk for at du har utfordret meg til å ta nye steg, til stadig å søke dypere inn i fenomenet *annerledeshet*. Takk for måten du har sett meg på, og tatt i mot meg når vi har møttes. Du har gitt meg muligheten til å sette ord på mine tanker og opplevelser.

TAKK til Mats, min skrivekammerat gjennom dette året, som gjennom hele prosessen har vært en god samtalepartner. Takk for at jeg har fått lov til å dele gleder og frustrasjon med deg. Takk for alle gode, nyttige, morsomme, spennende, og dype samtaler vi har hatt i pausene. Takk for at du har trodd på mitt prosjekt.

TAKK til alle venner for at dere har holdt ut et år hvor dette arbeidet har tatt mye av min oppmerksomhet. Takk for at dere har vist en sånn interesse for det jeg har skrevet om og at dere har hatt en slik tro på prosjektet mitt. Det har virkelig vært en inspirasjon i prosessen.

Bergen, mai 2013, Vegard Haug

Innholdsliste

Sammendrag	3
Forord	5
Kapittel 1: Innledning	11
Hvorfor akkurat <i>annerledeshet</i>?	11
Formål med avhandlingen.....	12
Forskningsspørsmål	12
Presiserende underspørsmål	13
Fortolkende review.....	13
Begrunnelse for valg av litteratur	14
Pedagogen, den voksne og læreren – avhandlingens ordvalg.....	14
Den kontinentale tradisjonen	15
Dagens situasjon	16
Hensikten med de neste kapitlene	16
Kapittel 2: <i>Annerledeshet</i>.....	19
Innledning.....	19
Etymologi og betydning.....	19
Grunngivning for ordvalg	20
<i>Annerledeshet</i>.....	20
<i>Annerledeshet</i> som et aspekt ved alle mennesker	21
<i>Annerledesheten</i> oppstår i det ubeskrivelige som noe ubeskrivelig.....	22
<i>Annerledeshet</i> kommer til syne i handlingen og gir oss mulighet til å skape	23
<i>Annerledeshet</i> som følelsen av å være fremmed	25
<i>Annerledeshet</i> som styrke og sårbarhet.....	27
<i>Annerledesheten</i> blir synlig i lys av relasjonen.....	29
Foreløpig konklusjon	34
Kapittel 3: <i>Annerledeshet</i> og den pedagogiske relasjonen.....	35
Innledning.....	35
Å se <i>annerledesheten</i> pedagogisk.....	35
Hva vil det si å se pedagogisk ?	36
Det kraftfulle blikket.....	38
Pedagogiske grunnsteiner	40
Det usynlige barnet.....	41
Det pedagogiske blikket.....	42
Tillit.....	42
Håp	44
Kjærlighet.....	46
Den pedagogiske relasjonen.....	49
Den pedagogiske relasjonen retter seg mot barnet.....	51
Ansvaret i den pedagogiske relasjonen ligger hos den voksne	52
Den pedagogiske relasjonen søker det gode for barnet	52
Den pedagogiske relasjonen søker å opphøre	53
Pedagogiske øyeblikk	54
Foreløpig konklusjon	55
Kapittel 4: Metodekapittel	59
Kvalitativ forskning	59

Hermeneutisk fenomenologi	60
Lived experience	61
Fenomenologi	62
Hermeneutikk	63
Språk	65
Innsikt gjennom skjønnlitteratur	67
Fokusgruppeintervju	69
Forskningsetikk	72
Å forske med barn	72
Frivillig informert samtykke	73
Å ivareta barnet og dets <i>annerledeshet</i> i forskningssituasjonen	74
Søknad til NSD	76
Metodiske valg	77
Samtalens utgangspunkt	78
Voksenrollen i fokusgruppa	78
Forskningskvalitet	79
Fortolkning av intervjumaterialet	81
Kapittel 5: Presentasjon av intervjumaterialet	85
Innledning	85
Gjennomføring av samtalen	85
Transkriberingsprosessen	87
Temaer i samtalene med barna	88
Barna snakket om å bli sett	88
Barna snakket om å bli hørt	90
Barna snakket om gode opplevelser	91
Barna snakket om vonde opplevelser	91
Barna snakket om vennskap	92
Barna snakket om å lære	93
Barna snakket om å være seg selv	95
Muligheter og begrensninger i materialet	96
Kapittel 6: Utforskning av de gjennomlevde opplevelsens mening	97
Innledning	97
"Hvorfor skal vi liksom ikke være oss selv?"	98
Refleksjoner rundt opplevelsen	98
Det store dilemmaet	101
Å åpne opp for <i>annerledesheten</i>	105
Nærhet og distanse	107
"Heldigvis var det noen som brydde seg.."	110
Refleksjoner rundt opplevelsen	111
<i>Annerledeshetens</i> behov og om hva som står på spill	112
Blinded seeing	113
Oppmerksomhetens og kontaktens kraft	115
"Det er liksom ikke skikkelig innlevelse i det" / "Da tror du mer på deg sjøl"	119
Refleksjoner rundt opplevelsen	120
Hvilken plass har rosen i pedagogikken?	121
Rosens feller	122
"Jeg prøvde jo bare å være snill"	124
Refleksjoner rundt opplevelsen	124
Sårbarhet og følelsen av å være en fremmed	125
Sårbarheten som relasjonens utgangspunkt	127
Styrke	127

Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner	129
Innledning.....	129
Eksistensiell <i>annerledeshet</i>.....	129
Eksistensiell <i>annerledeshet</i> og sårbarhet.....	132
Pedagogikkens muligheter.....	133
Aktuelle temaer til videre forskning.....	134
Veien videre.....	135
Kilder	137
Vedlegg	143

Kapittel 1: Innledning

Hvorfor akkurat *annerledes*het?

Kanskje ble de første frøene til det som nå har blitt denne avhandlingen sådd allerede i min barndom. For det første vokste jeg opp med foreldre som virkelig gav meg lov til å utforske hvem jeg var innen for kjærlige og trygge rammer, og som gjennom sitt nærvær gav meg og søsknene mine tro på oss selv og de vi er. Et av disse søsknene er min bror som har hatt en ADHD-diagnose siden han startet på barneskolen, og han opplevde både lærere som tok seg tid til å forstå, og de som trodde de hadde løsningen på ”problemet” før de hadde møtt ham. Men de lærerne som så, gjorde underverker. Det var som å se en sommerfugl komme ut av puppen sin - et barn som blomstret av å kunne prøve ut de tingene han likte og interesserte seg for. Vi i familien opplevde hvordan små justeringer i skolehverdagen gjorde store utslag i prestasjoner og trivsel, bare fordi noen så, og tok gutten på alvor, og anerkjente og bekreftet han som en unik og *annerledes* person. Slike opplevelser har jeg i senere tid også fått oppleve som både assistent og lærer, men jeg har også opplevd situasjoner der det er barnets diagnose, og ikke barnet selv og dets behov som har vært fokus. Jeg har derfor ved slike anledninger spurt meg selv om hvorfor det ikke er et større fokus på å samtale med barnet, for å høre hva det selv har å si om sin situasjon og sitt liv.

Det som virkelig satt i gang frøenes spiring var mitt møte med Jacques Derrida og senere med boken til Gert Biesta¹ i forelesningene til Tone Sævi på P300. Her møtte jeg også på referanser til Hannah Arendt og Emmanuel Levinas. Disse snakket mye om vårt forhold til den Andre, og den radikale åpenheten for den andre som den Andre, som en helt unik person, som en aldri kan kjenne fullt ut. Møtet med disse tekstene og ideene gav meg et vokabular til å sette ord på tankene som hadde dannet seg på bakgrunn av mine opplevelser. Kombinasjonen av mine erfaringer, samt møtet med disse pedagogene og filosofene, satte meg derfor på tanken om å forsøke å utforske *annerledes*het som fenomen med utgangspunkt i barns opplevelse av seg selv og andre i skolesammenheng, og om hvordan vi som mennesker alle er unike personer.

¹ Biesta, G. J.J. (2010). *Good education in an age of measurement*. London: Paradigm Publishers.

Formål med avhandlingen

Jeg ønsker i avhandlingen å rette fokus mot den pedagogiske relasjonen mellom pedagog og barn og undersøke noen av de sentrale spørsmål knyttet til *annerledeshet* som aktualiseres i møtet mellom dem. Jeg ønsker å løfte frem barna, gjøre de synlige, både de man ser så alt for godt og de man nesten ikke finner. Jeg ønsker at avhandlingen skal gjøre det lettere for barna å være seg selv, føle seg sett, verdsatt, godtatt og velkommen, spesielt de som har med seg litt ekstra i bagasjen, slik at de skal få sjansen til å vise hvem de virkelig er. Når jeg vil undersøke fenomenet *annerledeshet* innenfor den pedagogiske relasjonen, er det også fordi jeg vil utfordre pedagoger til å se dette og anerkjenne barnet som unikt og *annerledes*, gjennom blant annet å ta seg tid til virkelig å bli kjent med barnet. Intensjonen er å bidra til en forståelse av viktigheten av å se og ivareta barns *annerledeshet*, en *annerledeshet* som man ikke prøver å tilpasse eller ta bort (Lippitz 2007). Jeg ønsker at barnas opplevelser skal eksemplifisere dette på måter som både viser betydningen av unikheter og *annerledeshet*, og inspirerer pedagoger til å se på nytt og til å ønske å ivareta barnas *annerledeshet*.

Tone Sævi skriver i ”*Den pedagogiske relasjonen- en relasjon annerledes enn andre relasjoner*” (2007) at det i dag foreløpig er lite litteratur i pedagogisk sammenheng knyttet til den pedagogiske relasjonen som nødvendig utgangspunkt for praksis, og dessuten en bevissthet om at partene i relasjonen er og må være forskjellige. Ut fra egen erfaring ser jeg at dette mangler også i lærerutdanningen min. Derfor ønsker jeg at den pedagogiske relasjonen skal være utgangspunkt for min utforskning av fenomenet *annerledeshet*.

Jeg ønsker også å belyse *annerledeshet* på bakgrunn av noen av de dilemmaene som oppstår i skolen når fokus i pedagogisk praksis er på vei bort fra et helhetlig syn på barnet og en forståelse av den pedagogiske relasjonen som en verdifull relasjon i seg selv.

Forskningsspørsmål

På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

Hva er annerledeshet og hvordan kan annerledeshetens uttrykk, dilemmaer og konsekvenser komme til uttrykk i barns opplevelse av pedagogisk praksis, i grunnskolen?

Presiserende underspørsmål

Hva er *annerledeshet*?

Hva er en pedagogisk relasjon?

Hva vil det si å ivareta barnets *annerledeshet* i den pedagogiske relasjonen?

Hvordan ser en gruppe barn seg selv i møte med pedagog og medelever i skolesammenheng?

Hvordan opplever og reflekterer de over forskjeller og likheter i relasjonene?

Fortolkende review

Jeg jobber i denne avhandlingen med å danne et bilde av *annerledeshet* og den pedagogiske relasjonen, innenfor en fortolkende tradisjon hvor jeg skriver med en hermeneutisk fenomenologisk intensjon. Gjennom både det å jobbe med et slikt tema blant annet med et utgangspunkt i filosofiske tekster av Arendt og Levinas, og med en slik metodisk intensjon, kreves det at jeg tilnærmer meg litteratur og forskning på fortolkende måte, hvor jeg forsøker å løfte frem de sporene som belyser *annerledeshet*. Hammersley skriver følgende: "[In qualitative reviewing] the emphasis is on the interpretive role of the reviewer to make sense of the findings of different studies to construct a holistic picture of the field" (Hammersley 2004:578). Min oppgave blir da slik Hammersley peker på, å konstruere et bilde av hva som kan finnes i fenomenet *annerledeshet* og den pedagogiske relasjonen. Dette forsøker jeg å gjøre gjennom å lese tekster som både direkte og indirekte omhandler denne tematikken, og på en fortolkende måte løfte frem spor som gjennom sitater og egne refleksjoner til sammen kan danne små puslebrikker i et bilde av temaet i denne avhandlingen. I tillegg til at et fortolkende review danner et bilde av tematikken, er dette arbeidet også med på å knytte avhandlingen inn i en større forskningsmessig og samfunnsmessig sammenheng som bidrar til å begrunne og tydeliggjøre avhandlingens fokus og aktualitet. Ved å tilnærme meg tekstene og forskningen på en slik måte søker jeg samtidig å etterleve det Eisenhart her peker på: "[A] good interpretive reviews (like good ground swells) would heave up "what we have already learned" (the wall), not settle it; they would reveal previously hidden or unexpected possibilities" (Eisenhart 1998:394). Eisenhart synliggjør slik en intensjon som gjennomsyrrer denne avhandlingen ved at fortolkning først å fremst handler om å løfte frem de skjulte sporene som finnes i tekster, forskning og opplevelser, som har evnen til å forandre og gi nytt liv til vår forståelse av verden (Gadamer 1986). Jeg har derfor søkt i kapittel 2 og 3 som henholdsvis omhandler *annerledeshet* og den pedagogiske relasjonen gjennom fortolkende review å danne et bilde av tematikken som har evnen til å forstyrre og forandre leserens

oppfatninger omkring temaet ved å løfte frem tidligere skjulte spor som kaster nytt lys over temaet.

Begrunnelse for valg av litteratur

Når jeg så skal skrive et fortolkende review, er det umulig innenfor de rammene som er gitt for en masteravhandling å rekke over hele forfatterskap eller alt som finnes om det enkelte emnet. Jeg har av den grunn vært nødt til å gjøre noen avgrensninger med tanke på utvalg av litteratur. Dette kommer spesielt til uttrykk i kapittel 2 som omhandler fenomenet *annerledehet* hvor jeg hovedsakelig har bygget mitt fortolkende review på filosofiske tekster av Levinas og Arendt. Å avgrense et fortolkende review om et fenomen til kun to forfattere, og til de tekstene og utdragene som er relevant for denne avhandlingen, kan virke begrensende og oppfattes som en risiko, ettersom jeg ikke har hatt tid til å sette meg inne i hele deres forfatterskap. Men slik jeg ser det har dette vært en nødvendig avgrensning for å kunne ha tid til virkelig å sette seg inn i og forsøke å gå i dybden på hva disse filosofene skriver om *annerledeshet* i sine tekster. Jeg har forsøkt å få den nødvendige dybden og innsikten til å løfte frem spor "[and] reveal previously hidden or unexpected possibilities" (Eisenhart 1998:394), gjennom å arbeide grundig med de tekstene jeg har tatt utgangspunkt i. Når det er sagt er denne avgrensingen et valg jeg har gjort i samråd med min veileder Tone Sævi, som har god kjennskap til både Levinas og Arendts forfatterskap. Sævi har på den måten fungert som en veileder i min lesning og forståelse av tekstene, og som en 'kvalitetssikring' på det arbeidet og de tolkningene som har dannet grunnlaget for den teksten som jeg har skapt i møte med tekstene til Levinas og Arendt.

Pedagogen, den voksne og læreren – avhandlingens ordvalg

I de to etterfølgende kapitlene som vil omhandle *annerledeshet* og dens plass i og konsekvenser for pedagogiske praksis, vil jeg omtale den voksne som pedagog ettersom disse kapitlene er et fortolkende review og slik beskriver en ideell pedagogisk verden. Jeg ønsker slik at dette ordvalget skal gjenspeile at den voksne gjennom sine handlinger opptrer pedagogisk og dermed er pedagog. I kapittel 6 og 7 vil jeg derimot veksle mellom å bruke den voksne og lærer, ettersom disse kapitlene skildrer en praktisk og reell virkelighet hvor vi som voksne ikke alltid makter å handle pedagogisk til tross for at det er dette vi ønsker. Jeg ønsker

også at dette ordvalget skal gjenspeile at avhandlingens innhold er relevant for alle voksne og lærere som står i en pedagogiske relasjon til barn.

Den kontinentale tradisjonen

Den kontinentale (europeiske) tradisjonen, er et viktig grunnlag for mitt forskningsspørsmål, fordi relasjonen mellom pedagog og barn, her omtalt som den pedagogiske relasjonen, regnes som en grunnstein i pedagogisk sammenheng i denne tradisjonen (Spiecker 1984; Sævi 2007). Denne relasjonen er en personlig relasjon, hvor både pedagogen og barnet er unike individer som er uerstattelige, og der meningen med relasjonen ”uansett hva resultatet i relasjonen skulle bli[...] ligger [...]i relasjonen selv” (Sævi: forthcoming a). Den kontinentale tradisjonen er med sin bakgrunn i den gresk/jødiske tenkning, en tradisjon som har vært svært opptatt av moralske spørsmål, vedrørende hva som er rett og galt, det gode liv, og det frie selvets ansvar for egne handlinger (Mollenhauer 1996). Den har også sett menneskets livsverden og erfaringer som en sentral kilde til kunnskap og danning (Mollenhauer 1996). Den hermeneutisk fenomenologiske tenkningen, som har vært den rådende filosofiske retningen i etterkrigstidens Europa, har vært opptatt av levd liv og den pedagogiske livsverden, hvor innblikk i barns opplevelser, blir sett som en nøkkel til å forbedre pedagogisk praksis(Sævi 2007; van Manen 1997).

I den kontinentale tradisjonen ser man pedagogisk virksomhet som oppdragelse, undervisning, danning og selvdanning, som først og fremst er rettet mot barnet. Men også den voksne dannes og endres i møte med barnet. Pedagogen søker å hjelpe det virksomme barnet som man som et utgangspunkt står i en kjærlig relasjon til, med å finne frem til det gode liv, ”his own life and form” (Nohl i Spiecker 1984:204). Men fordi alle mennesker i den kontinentale tradisjonen blir sett som frie og innehar en *annerledeshet*, som jeg skal se nærmere på i de neste avsnittene er det på forhånd umulig å spesifisere det gode for barnet eller et garantere resultater av den pedagogiske virksomheten og barnets danning (Wivestad 2007). For samtidig med barnets danning, søker denne pedagogikken å ivareta barnets frihet, *annerledeshet* og *unikhet* slik det ble født. Som jeg ser det er pedagogikken en finner i den kontinentale tradisjonen opptatt av å gi rom til dilemmaer, aporier og antinomier (Sævi forthcoming a) , nettopp fordi menneske i sin *annerledeshet* har del i det Levinas omtaler som det uendeliges ide (Levinas 1996). Slik kan pedagogisk praksis bidra til å se barnet som fritt, fordi uendeligheten skaper en avgrunn mellom hvert menneske som ikke kan fylles (Levinas

1996). Sævi peker på at ”I møtet mellom voksen og barn, mellom generasjonene er det bare den pedagogiske relasjonen som kan ivareta både denne kompleksiteten og den motsetningsfulle forskjelligheten som skaper mening i levd liv” (Sævi forthcoming a).

Dagens situasjon

Tendensene i dagens skole har de siste tiårene dreid bort fra et helhetlig syn på barnet, og den pedagogiske relasjonen som en relasjon i seg selv blir ikke nødvendigvis sett på som utgangspunktet i pedagogikken. Denne dreiningen har ført til at man i skolen i større grad har måttet fokusere på resultater, og det blir lagt vekt på en form for perfektjonering av skolen gjennom måling og effektivisering (Biesta 2010), og relasjonen mellom voksen og barn har i større grad blitt et middel for å oppnå gode resultater (Sævi forthcoming a). Det har også dukket opp ulike standardiserte tester som Nasjonale prøver, TIMMS og PISA, for å kunne sammenligne, konkurrere, og skaffe seg oversikt over den enkelte skole, klasse og elevs svakheter, slik at disse kan ’luke bort’. Dette ser ut for å skje blant annet fordi skolen i større grad blir preget av en markedsøkonomiske tankegang, hvor troen øker på at forskningsresultater kan gi oss løsninger på alle mulige utfordringer og problemer. Biesta peker på at dette har ført til en pedagogikk som søker å være forutsigbar og kalkulerbar, uten rom for risiko, hvor det kreves at skolen er etterrettelig overfor staten, og leverer det produktet som blir forventet av samfunnet (Biesta 2006). På den andre siden fører denne muligheten til å styre og velge, til at ansvaret for egen læring øker hos eleven, slik at eleven igjen må være etterrettelig overfor læreren som har gitt eleven det som var ønsket. Det er altså tendenser til at pedagogikken i dagens skole er på vei i en helt annen retning, enn slik man ser pedagogikk i den kontinentale tradisjonen. Og istedenfor å åpne opp for dilemmaer, aporier og antinomier, er det i dag heller i økende grad et ønske om å luke vekk pedagogikkens dilemmaer, hvor barnet må leve i en falsk frihet av valgmuligheter.

Hensikten med de neste kapitlene

I løpet av de neste sidene ønsker jeg å ta fatt i fenomenet *annerledeshet* og gjennom en utforskning av fenomenet gi dere et riss av *annerledeshetens* mange aspekter. Jeg skal blant annet se på hvordan *annerledesheten* er noe et hvert menneske har del i, hvordan *annerledesheten* kommer til syne som en del av det å handle, og hvilken avgjørende plass *annerledesheten* spiller i mellommenneskelige relasjoner. Dette vil jeg først og fremst gjøre med utgangspunkt i bøker og tekster av filosofene Emmanuel Levinas og Hannah Arendt, som på hver sin måte bidrar til å vise viktigheten av menneskets *annerledeshet* og slik også

ivaretagelsen av den andres *annerledeshet*. Jeg ønsker også gjennom dette risset av *annerledesheten* å vise hvordan *annerledesheten* slik den er forstått i denne avhandlingen med bakgrunn i den kontinentale tradisjonen, fordrer og har behov for en pedagogikk som har plass til dilemmaer, aporier og antinomier for å kunne ivareta barnets *annerledeshet*, frihet og unikhet på en best mulig måte. Biesta omtaler en slik pedagogikk som ”A pedagogy of interruption [...] a pedagogy that aims to keep the possibility of interruptions of the ”normal” order open” fordi denne pedagogikken ”is not a ”strong” pedagogy[...] and acknowledges the fundamental *weakness* of education” (Biesta 2010:91). På bakgrunn av dette stiller også oppgaven seg kritisk til pedagogikkens situasjon i dagen skole, hvor markedskreftene har gjort sitt store inntog og har satt effektivitet, måling og etterrettelighet som rettesnorer for en pedagogikk som søker en problemfri og strømlinjeformet skole uten plass for dilemmaer og brudd på ”the normal order”.

Kapittel 2: Annerledeshet

Innledning

Når jeg nå skal begi meg inn i utforskningen av fenomenet *annerledeshet*, har jeg valgt å starte med en etymologisk utredning av ordet. Dette betyr at jeg i denne delen søker å finne ”ordenes avstamning, opprinnelse, slektskapsforhold og betydningshistorie” (Hovdhaugen og Gram Simonsen 2013), med andre ord, ordets grunnbetydning. Det er vanlig og helt sentralt å begynne med dette i en tekst som jobber innenfor eller med en hermeneutisk fenomenologisk intensjon, fordi fenomenene en undersøger ofte med tiden har mistet sin opprinnelige fylde og tilknytning til levde mening (van Manen 1997:58). En etymologisk utforskning vil da hjelpe oss til å se hva som opprinnelig ligger i ordet og fenomenet. Videre vil jeg som tidligere nevnt gå inn i ulike aspekter ved menneskets *annerledeshet*, hovedsakelig ved hjelp av litteratur fra blant annet Emmanuel Levinas, Hannah Arendt, som på hver sin måte vil bidra til å belyse hvor sentral *annerledesheten* er ved det å være menneske ved at *annerledesheten* legger grunnlag for å se mennesket som fritt, samt grunnlaget for mellommenneskelige relasjoner og samhandling. Dermed blir også *annerledesheten* moralens grunnlag. Ved å løfte frem disse ulike aspektene ved *annerledesheten* søker jeg slik også bidra til å vise hvorfor *annerledesheten* er så viktig å ivareta i en pedagogisk sammenheng.

Etymologi og betydning

Ordet *annerledes* brukes i nettutgaven av bokmålsordboka om noe som er på en annen måte, forskjellig, eller ulikt². *Annerledes* er også beskrevet som noe positivt i form av at noe kan være ”på en annen (bedre) måte”, eller at noe skiller seg positivt ut³. Opphavet til *annerledes* er det proto indo-europeiske ordet *an-tero* som er en variant av *altero*, som har gitt opphav til det latinske ordet *alter* og de engelske ordene *other*⁴ og *alterity*. Betydningen av *alter* er: den andre, da i betydningen som en annen av samme beskaffenhet (natur), en ny, et annet jeg (Johansen, Nygaard og Schreiner 1998). *Annerledes* har også delvis synonyme ord som unikhhet og forskjellighet (Gundersen 1964). *Forskjellig* blir beskrevet slik: variert, litt av hvert, og ulik. *Unik* blir beskrevet som noe det finnes bare ett eksemplar av, enestående⁵.

² <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=annerledes&bokmaal=+&ordbok=bokmaal> (10/10/12)

³ <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=annerledes&bokmaal=+&ordbok=bokmaal> (10/10/12)

⁴ (http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=other&searchmode=none, (10/10/12)

⁵ *Forskjellig*: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=forskjellig&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
Unik: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=unik&bokmaal=+&ordbok=bokmaal> Begge hentet (10/10/12)

Grunngivning for ordvalg

Grunnen til at jeg har valgt *annerledeshet* og ikke unikhet eller forskjellighet som ”mitt” fenomen, handler om at jeg mener at dette ordet på grunn av sin etymologiske tilknytning til de engelske ordene ”other”, ”otherness”, og ”alterity”, knytter meg sterkere til ord som i den kontinentale tradisjonen blir brukt i diskursen om den andre (the other). Samtidig betyr alterity: the state of being other or different, og rommer dermed også forskjellighet, ettersom different både kan bety forskjellig og *annerledes*. Ordene *annerledes/annerledeshet* er også slik jeg oppfatter det, ord som i vår dagligtale ofte oppleves som noe negativt. Og jeg ønsker derfor gjennom mitt ordvalg at min avhandling skal bidra til å vise *annerledeshetens* positive sider, og slik bidra til å et mer positivt syn på *annerledeshet*. Dette vil jeg gjøre gjennom å utforske fenomenet *annerledeshet*, for å vise at *annerledeshet* er noe normalt som alle føler på, et fenomen en som menneske er helt avhengig av, og som bidrar til å fylle vår verden med mening.

Det kan her innvendes at jeg heller kunne tatt i bruk unikhet som også er hyppig brukt i litteratur av både Levinas og Arendt. Grunnen til at jeg ikke har valgt dette er nettopp fordi jeg opplever at man slik mister noe av tilknytningen til den andre i selve ordet. Unikhet er mer koblet til enkeltmennesket, ikke til det mellommenneskelige. Ordet *Annerledeshet* får slik frem et poeng, nemlig at *annerledesheten* oppstår i relasjonen og i samhandling med den andre, og er slik et relasjonelt fenomen. Dette er noe de andre ordene ikke klarer å fange på samme måte. Samtidig uttaler Levinas i kapitlet *Dialogue on Thinking-of-the-other* ”When I speak of uniqueness, I am also expressing the otherness of the other” (Levinas 1998:205). I de kommende avsnittene om *annerledeshet* er unikhet sterkt, om ikke uløselig knyttet til *annerledeshet*, og kan derfor ikke helt utelukkes, men er en del av betydningen i fenomenet *annerledeshet*.

Annerledeshet

Jeg vil i de følgende avsnittene prøve å si noe om hva *annerledeshet* er. Samtidig vil jeg søke å etterleve Kristevas råd: ”Let us not seek to solidify, to turn the otherness of the foreigner into a thing” (Kristeva 1991:3). Sævi og Eikeland gjør i sin artikkel *Beyond rational order: Shifting the meaning of trust in organization studies* en viktig distinksjon når det gjelder å beskrive noe som et begrep eller fenomen. Her peker de på at et begrep er ”a kind of idea or thought formed after consideration of instances a category, or according to an established idea

of what a thing ought to be” (Sævi og Eikeland forthcoming). Forstått på en slik måte har begrep evnen til å fange og kontrollere det som beskrives, abstrahere det og symboliserer det ofte på en teoretisk representativ måte. Fenomenet på den andre siden “indicates a thing or fact perceived as an immediate object of perception, or a notable fact or occurrence” og er ofte “the name of a momentary perceived sense or experience, rather than of a reflected consideration” (Sævi og Eikeland forthcoming). En slik måte å se fenomenet på fører med seg å arbeide ut ifra at det man beskriver er noe ukontrollerbart, noe man ikke evner å beskrive fullstendig. Jeg vil av den grunn prøve å undersøke og belyse *annerledeshet*, som et fenomen, som et begynnende maleri med store tomme flater av lerret på alle sider. Jeg vil forsøke å danne et inntrykk av fenomenet *annerledeshet*, som viser hvordan jeg forstår det uten at jeg på noe måte vil påberope meg et fullstendig eller utfyllende bilde.

Annerledeshet som et aspekt ved alle mennesker

Når en hører ordet *annerledes* eller ser at noen er *annerledes*, tenker en ofte på noe eller noen som skiller seg ut, som kanskje har sære interesser, et uvanlig liv, en diagnose eller en funksjonshemming. Men er det egentlig sånn? Er det bare noen som er *annerledes*? Hvordan oppfattes vi av dem? Hvis de er *annerledes* enn oss, er vel også vi *annerledes* enn og for de? Levin sier i sin artikkel *Annerledeshet og interaksjon* i boka *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk* at “Vi er alle *annerledes*. For noen er *annerledesheten* mer synlig en for andre. Mens alle har *sin* *annerledeshet*” (Levin 2010:177). Slik sett er *annerledeshet* og følelsen av å være *annerledes*, en følelse alle kjenner på fra tid til annen, men også noe en opplever til stadighet hos andre. Engebretsen og Solvang peker i samme bok på at vår *annerledeshet* blant annet kommer til syne gjennom vår kommunikasjon med andre: “Som språkbrukere og meningsprodusenter er vi alle *annerledes*; vi konfronteres kontinuerlig med vår egen sårbarhet og fremmedartethet” (Engebretsen og Solvang 2010:14). Slik blir det tydelig at *annerledesheten* er noe vi hele tiden bærer med oss som en del av vår personlige tale og meningsutveksling. Dermed oppleves *annerledesheten* som noe svært personlig, både av oss selv og andre. Denne følelsen fører til at personlige møter med den andre alltid vil inneholde *annerledeshet* og gjennom *annerledesheten* også sårbarhet, nettopp fordi vår *annerledeshet* står på spill som jeg snart skal vise at er en del av vår eksistens. Når jeg her legger vekt det personlige møtet, bygger dette på min forståelse av Lingis tekst *The community of those who have nothing in common* der han peker på at en som menneske både har et personlig språk og et felles språk. Dette felles språket består av “døde” høflighetsfraser

og konvensjoner hvor jeg som person kunne vært byttet ut med hvem som helst. Mens det personlige språket brukes i situasjoner hvor det ikke finnes noe ”riktig” svar, hvor den eneste muligheten er å forholde seg til den andre personlig, og slik også svare personlig. På den måten er jeg uerstattelig og unik i denne situasjonen, både på grunn av min *annerledeshet* og mitt ansvar overfor den andre (Biesta 2010:86-90).

Annerledesheten oppstår i det ubeskrivelige som noe ubeskrivelig

Som menneske forstår vi verden omkring oss ved å beskrive, navngi og forklare det vi ser og opplever. Dette betyr at det som oppleves fremmed og *annerledes* i verden som omgir oss må oppgi sin *annerledeshet* fordi vi har ”grepet det”, gjennom begrepet og beskrivelsen. Dette ”er selve det Sammes⁶ måte” å være på. En ufarliggjør det fremmede og ukjente gjennom våre beskrivelser og merkelapper (Levinas 1996:28). Men denne formen for *annerledeshet* er en formell *annerledeshet* som tilhører verdens ting, og betegner bare forskjeller, som at en hare og en kanin er to forskjellige dyr (Levinas 1996:27-29). Den andres *annerledeshet* er derimot ikke formell, men er ”en andethed der er før ethvert initiativ, før den Sammes imperialisme [...] der ikke begrenser det samme” (Levinas 1996:29), og derfor noe som kommer forut for våre begreper. Jeg’et og den Andre grenser altså ikke til hverandre, og mellom disse er det et skille som ikke kan overvinnes, eller fylles igjen (Levinas 1996:26). Dette gjør at jeg’et og den andre ikke på noen måte er like, eller det samme. Jeg kan ikke være deg og du kan ikke være meg; vi overlapper hverandre ikke på noe måte. Levinas peker på at dette skillet oppstår fordi mennesket som væren er en del av uendeligheten ved at ”dets idé sættes i mig” (Levinas 1996:16). En uendelighet som her blir forstått som en idé om at ”det uendelige overskrider den tanke, der tenker det” (Levinas 1996:15). Dette kan bety at et hvert jeg, og dermed også den Andre ”rumme[r] mer, end man evner” det vil si at den andre ”hvert øjeblik [kan] sprænge rammerne for det tænkte indhold”, nettopp fordi pluraliteten er en del av uendeligheten (Levinas 1996:17). Menneskets eksistens består av den grunn alltid i å være mer enn det som går an å fatte, og dermed umulig å få helt fatt på. Det vil alltid være noe som unnslipper vår beskrivelse. Det er i dette rommet, som alltid unnslipper våre forsøk på å beskrive og konseptualisere, at den andres *annerledeshet* oppstår; i det ubeskrivelige som noe ubeskrivelig. Arendt beskriver umuligheten av å beskrive den andre fullstendig slik:

⁶ Levinas bruker det Samme og det Andet, synonymt med Jeg’et og den Andre i *Totalitet og uendelighed* (1996), dette kan en blant annet se på midten av s.29 der han sier ”Det absolut andet, det er den andre”

”The moment we want to say *who* somebody is, our very vocabulary leads us astray into saying *what* he is [...] we begin to describe a type or ”character” [...] with the result that his specific uniqueness escapes us” (Arendt 1958:181). Arendt viser slik menneskets trang til å beskrive den andre, men og umuligheten av dette fordi den andres *annerledesheten* unnslipper våre begreper som et resultat av *annerledeshetens* natur slik Levinas har vist i dette avsnittet. Dermed konstituerer *annerledesheten* seg gjennom adskillelsen fra den andre, i kraft av vår *annerledeshet* som et aspekt ved et hvert menneske, som grunnlaget for menneskets frihet ved at det ikke begrenses av den andre og eksisterer før den andres imperialisme (Levinas 1996:302). For Wild mener at menneskets frihet har tre distinkte sider: ”A free act must be independent and self-originating”, ”freedom is activity” og ”A free act is indeterminate. There must be other alternatives” (Wild 1967:252). Og slik jeg ser det muliggjøres en slik frihet nettopp i kraft av menneskets *annerledeshet* og del i det uendeliges idé. Ved at menneske på den måten har mulighet til å handle selvstendig med en uendelig variasjon av handlingsmåter, som på forhånd ikke kan forutsees av andre. Dette begrunner også den kontinentale tradisjonens syn på menneske som grunnleggende fritt.

Det er altså et grunnlag for å forstå *annerledeshet* som noe vi oppfatter og opplever både hos oss selv og den andre gjennom handlinger i relasjonene til andre rundt oss. Men det kan se ut som *annerledeshetens* natur og måten vi opplever den på fører til at vi ikke klarer å sette ord på hva denne *annerledesheten* egentlig innebærer, og tyr i stedet til typebeskrivelser og karakteristikk som fører til at den andres *annerledeshet* unnslipper oss, slik Arendt viser (Arendt 1958). Dermed har vi en tendens til å sette den andre inn i båser og kategorier som aldri fullt ut vil kunne beskrive han eller henne, og slik sett kan komme til å ende opp med å begrense den andres utfoldelse som et fritt menneske.

Annerledeshet kommer til syne i handlingen og gir oss mulighet til å skape

Action would be an unnecessary luxury[...]if men were endlessly reproducible repetitions of the same model[...]Plurality is the condition of the human action because we are all the same, that is, human, in such a way that nobody is ever the same as anyone else who ever lived, lives, or will live. (Arendt 1958:8)

Slik viser Hannah Arendt i sin bok *The human condition* (1958), viktigheten av *annerledeshet* og mangfold som et grunnlag for handling og samtale. Senere i boken utdyper hun begrepet ”the human condition”, og peker på at ”Human plurality [...] has the twofold character of

equality and distinction” (Arendt 1958:175). Dette betyr at hvis vi ikke var likemenn, ville vi ikke kunne forstå hverandre, og heller ikke kunne legge til rette for fremtidige generasjoner. Noe som ville resultere i at for eksempel undervisning og utdanning ville vært nytteløst fordi vi uten likheten ikke ville vært i stand til å forstå hva våre barn ville trenge. På den andre siden ville handling og språk vært overflødig, slik hun viser i sitatet som innleder avsnittet, hvis vi ikke samtidig var forskjellige fra andre. Gjennom disse sitatene bidrar Arendt også med å tydeliggjøre betydningen av fenomenet *annerledeshet* ved at hun peker på at menneskene både er like, gjennom at de er mennesker, men og forskjellig fra alle andre, og slik sett et annet jeg av samme beskaffenhet som de andre.

Arendt peker på at vår *annerledeshet* blir synliggjort gjennom våre *begynnelser*: ”with every birth [beginning] something uniquely new comes into the world” (Arendt 1958:178). Vi må altså være aktive i denne prosessen ved å handle, slik at vår egen *annerledeshet* og unikheter kan avdekkes for oss selv og for våre medmennesker. Levinas viser at ”Den måde, det Andet viser sig på ved at overskride *det Andets idé i mig*, kalder vi ansigt”, og denne overskridelsen skjer ved at den Andre ”udtrykker sig” og gjennom sitt uttrykk henvender seg til meg personlig på en personlig måte ved å ”udbrede hele sit ”indhold” i sin ”form” ” (Levinas 1996:42). Det tydeliggøres slik at Levinas også legger vekt på handling, for at et menneske skal kunne komme til syne som den han/hun er. Men det er også verdt å legge merke til den sårbarheten som skinner igjennom i dette sitatet. Ved at Levinas vektlegger ”ansiktet⁷”, som i seg selv kan oppfattes som sårbart fordi det ikke på egenhånd har evne til å forsvare seg, peker han samtidig på ansiktet som den kroppsdel som evner å formidle våre følelser. Sårbarheten kommer også frem ved at Levinas vektlegger at hele den andres innhold utbredes i ansiktets uttrykk; et ansikt en må forholde seg til, enten ved å se bort eller ønske det velkommen. Dermed ligger hele ansvaret for den andre og hans/hennes ansikt, hos en selv. Den andre har i sin henvendelse satt seg i den mest sårbare situasjon ved å avdekke seg selv, og ber om å bli tatt imot. Samtidig lyser det også en positivitet og styrke ut av *annerledesheten* ved at en som menneske gjennom vår *annerledeshet* er satt i stand til å bringe nye begynnelser inn verden. Slik jeg ser det, har vi på den måten mulighet til å forme, bevege, og sette vårt eget preg på verden omkring oss. Levinas skriver ”Den Andens ansikt overskrider hele tiden det plastiske billede, han efterlader” (1996:42) og Arendt følger opp

⁷ Ansiktet, som Levinas her omtaler er ikke menneskets fysiske ansikt, men et slags mentalt ansikt som kommer til syne i vårt indre og som evner å vedvare selv når møtet er over.

med ”The fact that man is capable of action means that the unexpected can be expected from him, that he is able to perform what is infinitely improbable” (1958:178). Igjennom disse to sitatene og foregående avsnitt ser jeg et riss av et positivt menneskesyn som ser menneskets muligheter fremfor begrensninger og som søker å åpne opp for å gi mennesket mulighet til utforske sine egen grenser fremfor å være fanget av grenser pålagt av andre. Det er også med bakgrunn i idéen om at mennesket hele tiden overskrider våre forventninger og ikke kan fanges i begreper og konsepter at Levinas legger grunnlaget for sin kritikk av humanismen, som han mener har laget et rammeverk som påstår å inneholde en norm for hva det vil si å være menneske (Biesta 2010:79). Det er derfor helt sentralt at man som pedagog innser sitt ansvar i møte med barnet, som en ny skapning med muligheten for å bringe noe nytt inn i verden, og legger til rette for at han/hun kan begynne på nytt igjen og igjen. Dermed legger vi også til rette for at barnet kan utvide og utforske sine egne grenser. Nettopp fordi *annerledeshet* er en kvalitet man ikke kan redusere og konseptualisere til noe man kan forstå, er det pedagogisk avgjørende at vi ikke i utilbørlig grad prøver å tilpasse eller begrense barnet, ved å gjøre det likt andre, såkalt ”normalt”.

Annerledeshet som følelsen av å være fremmed

Levinas peker på at jeg selv er fremmed for seg selv, for selv ikke selvet kan fullt ut beskrive seg selv. Han sier: ”Det jeg som tenker, hører nemlig seg selv tenke eller foruroliges over sin egen dybde og bliver en anden for sig selv” (Levinas 1996:26). Det er her viktig å påpeke at Levinas beskriver dette som en annen form for *annerledeshet*, fordi jeg og det samme fortsatt sammenfaller, men at den allikevel er grunn for en opplevelse av fremmedhet. Med andre ord, er det hele tiden mulig å være fremmed for seg selv, slik som den andre er fremmed for seg selv og meg, nettopp fordi det uendeliges idé er en del av menneske. På denne måten oppdager vi stadig nye sider ved oss selv eller den andre i møte med nye situasjoner. Alle har vi vel sett for oss en situasjon vi enten snart skal inn i, eller teoretisk tenker at vi kan møte på, som for eksempel en ulykke, og endt opp med i etterkant av å ha opplevd den på forhånd gjennomtenkte situasjonen, å sitte som et spørsmålstegn fordi en selv ikke handlet slik en trodde på forhånd, enten i positiv eller negativ forstand. Slik kan en oppleve fremmedhet overfor seg selv, eller bli ”skremt” av sider man ikke visste at man hadde. Jeg er *annerledes* enn det jeg trodde. Kristeva mener at ”we are [all] foreigners to ourselves, and it is with the help of that sole support that we can attempt to live with others” (1991:170) Slik jeg forstår Kristeva her, peker hun på at denne følelsen av å til tider være fremmed for seg selv hjelper

oss til å kunne leve med andre fordi vi gjennom våre egne opplevelser med egen fremmedhet, har evnen til å kunne møte den andre som også er en fremmed for oss. Jeg mener også at utsagnet peker på at våre egne opplevelser setter oss i stand til å føle empati for personen vi møter, og dermed til en hvis grad kunne forstå hvordan vår neste opplever å møte et fremmed menneske.

Men vi kan også erfare fremmedhet gjennom *annerledesheten*. Jeg kan ha en følelse av å ha kommet til et nytt land, en ny planet, hvor de ikke snakker samme ”språk” eller deler min kultur. Vi har nok alle opplevd denne følelsen på ferie, hvor vi prøver å gjøre seg forstått eller ytre noen forsiktig gloser på landets språk, og som etter mye om og men ender opp med et spørrende blikk og to hevede skuldre. Kristeva peker på at denne følelsen også kan opptre i eget land, i situasjoner hvor vi er i nye sosiale settinger eller skal lære noe nytt. Dette er situasjoner som en finner mange av i skolen. ”He feels other when he has poor grades- when he is bad, alien to the parents’ and teachers’ desire. Likewise, the unnatural ”foreign” languages, such as writing or mathematics, arouse an uncanny feeling in the child” (Kristeva 1991:189), Lippitz beskriver skolen som et sted full av ”new experiences [that] lead children to feel alienated and insecure” (Lippitz 2007:79). En lignende følelse kan også komme når vi handler overfor et menneske i tro om at handlingen skal oppleves god, eller at handlingen vil frembringe en gitt følelse hos den andre. Når dette ikke skjer, kanskje heller det stikk motsatte, sier Arendt :”[this] is because of this already existing web of human relationships, with its innumerable, conflicting wills and intentions” (Arendt 1958:184), men også fordi vi som mennesker bærer på en *annerledeshet* som er ubeskrivelig og ubegripelig, i den forstand at den ikke kan fanges og kontrolleres. Dette fører til at vi ikke kan kontrollere utfallet av våre handlinger, selv om en i sitt hode har sett for seg hva som vil skje. Nettopp fordi vi ikke kan kontrollere den andres *annerledeshet* eller ta høyde for motstridene intensjoner. Dermed kan det til tider oppleves som om en ikke snakker samme ”språk” som den andre, og at man er fremmed på et sted som innehar en annen måte å kommunisere på enn den en er vant til.

Akkurat som vi kan oppleve oss fremmed overfor oss selv og andre, er det også slik at andre kan oppleves fremmed overfor oss i kraft av sin *annerledeshet*. Vi kan heller ikke beskrive og kategorisere den for dem. Levinas omtaler den andre som ”en fremmed som forstyrrer hjemmet” (Levinas 1996:29). For som jeg var inne på tidligere, har mennesket evnen til stadig og kontinuerlig å ødelegge bildet og forstillingen som er dannet om personen, fordi personen har del i uendeligheten. Dermed kan vi forstå denne forstyrrelsen, som en hendelse som

inntreffer hver gang våre forventninger overgås, ved at den andre kommer til syne for oss gjennom tale og handling. Når dette hender blir mine tanker om verden, om menneskene som lever i den, og ikke minst om personen som står fremfor meg utfordret til å forandres. Den andre stiller spørsmålsteget ved mine handlinger og oppfatninger, men samtidig gir den andre meg mulighet til å lære nye ting både om meg selv og om han eller henne, nettopp fordi vi er *annerledes* for hverandre. Levinas sier: ”Kun det absolutt fremmede kan belære oss” (Levinas 1996:67).

Som jeg har forsøkt å vise kan *annerledeshet* oppleves som noe fremmed på to ulike måter. Det kan være som en følelse som kommer innenfra, ut i fra våre egne begynnelse, som kanskje ikke resulterer i det vi forventet. Vi kan også møte situasjoner med andre mennesker i nye omgivelser eller situasjoner vi opplever som nye og fremmede. Men *annerledeshet* kan også oppleves som noe som kommer utenifra i form av at den andre handler på en *annerledes* måte, en måte som overgår våre forventninger, og som går utenfor våre ’rammer’.

Annerledeshet som styrke og sårbarhet

I et intervju i Dagbladet knyttet til anti-mobbekampanjen ”Stå sammen”, peker Jacob Oftebro på en viktig dualitet i *annerledesheten*:

Når vi er barn og unge tror vi at skolen er hele verden. Det er så viktig å være en av de kule, og vi er redde for å skille oss ut fra andre. Først i ettertid skjønner du at nettopp det som gjorde deg *annerledes* den gangen, er styrken din når du skal ut i arbeidslivet. (Oftebro:2012 i Dagbladet)

Annerledesheten hos mennesket består altså både i styrke og sårbarhet, nettopp fordi det er *annerledesheten* som skiller oss fra andre og gjør oss i stand til å komme med noe nytt, til å påvirke og forme. *Annerledeshetens* styrke ligger i at den virker som en motkraft i den pedagogiske relasjonen, en motkraft som opptrer som noe fremmed, og forstyrrer pedagogen i sitt eget hjem som Levinas peker på. Barnets *annerledeshet* er en motkraft som roper at jeg er ikke deg, jeg vil være meg. Dermed øver barnet motstand mot å bli det samme som alle andre, å bare være en i mengden, og uttrykker slik et ønske om å bli ønsket velkommen og tatt vare på. Et eksempel på dette finnes i dette avsnittet fra Thomas Bernhards selvbiografiske roman *Der Keller* hentet fra *Glemte sammenhenger* (1996):

Gjennom mange år tenkte jeg hver morgen når jeg våknet, at jeg var nødt til å bryte opp fra den veien som mine foreldre som mine forvaltere hadde påtvunget meg, men jeg hadde ikke kraft til det. Så i mange år gikk jeg på denne veien, motvillig og under store hode- og nerveanspennelser, helt til jeg ganske plutselig hadde kraft til å bryte fra denne veien[...]en slik omvendning er bare mulig ved den aller høyeste anstrengelse [...] Jeg ville i den motsatte retningen. (Thomas Bernhard i Mollenhauer 1996:118-119)

Som pedagoger har vi mulighet til å bekrefte og styrke barnet, eller vi kan overse, begrense eller ødelegge barnas mangfold og tro på sin mulighet til å finne sin egen vei og til å bidra og forme verden med sitt vesen. Slik jeg ser det gjennom Bernhards fortelling krever det å finne sin egen vei, bevege seg ”i den motsatte retningen”, mot og styrke fra barnets side fordi denne bevegelsen avhenger av at vi avdekker vår *annerledeshet*, fordi denne *annerledesheten* er en viktig del av hvem vi er, og hvordan vi oppfatter oss selv. Øyeblikk der *annerledesheten* vår kommer frem kan derfor bli av stor betydning for oss. Dette handler om at vi i slike situasjoner handler personlig og dermed står naken og sårbar overfor den andre. I en slik situasjon gir vi av oss selv, vi har handlet som et Jeg overfor den Andre, og på denne måten bærer uttrykket vårt noe av vår *annerledeshet* i seg. Arendt sier at når vi handler er vi ”its subject in the twofold sense of the word, namely its actor and sufferer” (Arendt 1958:184). Dette innebærer at den som brakte ’begynnelsen’ inn i verden både er den som står som handlende subjekt bak handlingen, men også er den som må ta i mot konsekvensen av handling i form av den andres respons, som både kan være positive og negative, imøtekommende og avvisende. Arendt bidrar slik til å understreke sårbarheten som ligger i vår *annerledeshet*.

Som jeg har vært inne på tidligere kommer den andre i følge Levinas til syne i form av et ansikt. I sin bok *Den annens humanisme* (1993) beskriver Levinas den andres ansikt flere steder som det nakne og ribbete ansikt, som kommer til syne foran oss ved at den andre, henvender seg til oss, i tale eller handling, og gjennom denne avslører sin *annerledeshet* (Levinas 1993:23, 56, 57). For meg blir det nakne og ribbete ansiktet et bilde på at den andre gjennom sin personlige henvendelse, viser seg som den han eller hun er. Han eller hun er uten en maske eller noe form for ”sminke”, står frem i all ærlighet og oppriktighet, og kaller på vår

omsorg, bekreftelse og mottakelse. For hvis ansiktet hadde eller kunne skjult noe, ”ville ansiktet kunne forveksles med en maske, som nettopp forutsetter et ansikt” (Levinas 1993:66). Denne nakenheten viser oss også sårbarheten. Ved at han eller hun kommer til syne uten noe form for dekke, uten noen mulighet til å beskytte seg, i kraft av sin *annerledeshet*. Levinas beskriver ansiktets nakenheten med det franske ordet /*misère*/ som blant annet kan bety /ynkelighet/, /elendighet/, /nød/, /fattigdom/ (Elligers 1995). Den sårbarheten som viser seg i ansiktet håper på anerkjennelse og bekreftelse, men frykter også å bli avvist. Vi har ingen mulighet til å unnsnippe denne henvendelsen fra den andre. Levinas sier: ”ansiktets nærhet betyr en uavviselig ordre- en befaling som opphever bevissthetens råderett” (Levinas 1993:57). Vi har altså bare to valg overfor den andres ansikt: Det er fornektelse eller bekreftelse. Ansiktet kaller og bønnfaller oss om en kjærlig og uegoistisk handling som kommer forut for bevisstheten, forut for tanken, og håper at en ofrer seg selv for den andre, som en bror eller søster, for å ta i mot den andre i hans/hennes *annerledeshet*. Ansiktet kaller på oss i situasjoner når vi står overfor et medmenneske, enten et barn eller en voksen, som henvender seg til oss, direkte eller indirekte. Henvendelsen kan komme fordi han eller hun ønsker å vise noe av seg selv, kanskje fordi personen trenger hjelp eller vi ser han eller henne i en farlig situasjon. Vi blir i slike situasjoner den andres ”gissel”, og handler konkret for å møte, anerkjenne, beskytte eller bekreft, han eller hun som kalte på oss før tanken om ansvar dukker opp. Sævi peker på at situasjoner hvor ”Den voksne er rettet mot barnet for å hjelpe han eller henne til å vokse opp, og handler overfor barnet ut fra en intensjon om det beste for barnet” er virkelig pedagogiske (Sævi 2007:115). En slik handling er i sannhet godhet, fordi man forut for bevisstheten, gir den andre det den trenger, uten å tenke tanken ”nå gjør jeg dette for å være god”. Arendt sier at: ”Goodness can exist only when it is not perceived, not even by its author; whoever sees himself performing good is no longer good” (1958:74). Det er i dette møtet hvor *annerledesheten* blir synlig, men fortsatt ubeskrivelig, og hvor møtet med den andres ansikt i all sin nakenhet og sårbarhet kaller oss til en relasjon hvor jeg først og fremst er ansvarlig for den andre, hvor jeg ønsker den andres beste, at den pedagogiske utfordringen om ivaretagelse av *annerledesheten* ligger.

Annerledesheten blir synlig i lys av relasjonen

Gjennom de foregående avsnittene, har det hele veien vært små, men tydelige spor på relasjonen mellom to mennesker, og at det er i denne relasjonen fenomenet *annerledeshet* oppstår som noe jeg kan erfare, uten at jeg av den grunn alltid kan sette ord på hva som er

annerledes. I den etymologiske utforskning av ordet *annerledes* kom det frem at *annerledeshet* er et relasjonelt fenomen. *Annerledeshet* handler om å være et annet jeg, av samme beskaffenhet eller natur som det første, og derfor kan *annerledesheten* bare bli synlig i det vi trer inn i en relasjon til andre mennesker. Den blir synlig, men skapes derimot ikke i dette øyeblikk. Slik jeg ser det bærer en helt fra fødselen med seg denne *annerledesheten*, men i relasjonen med den andre, trer vi inn i et lys som synliggjør vår *annerledeshet* for oss selv og den andre. Dermed er opplevelsen av *annerledeshet* noe som oppstår i en relasjon til andre. Vi erfarer gjennom å være sammen og handle overfor den andre at vi tenker, opplever, formidler og erfarer verden rundt oss *annerledes* enn den andre. Arendt sier: "The disclosure of the "who" through speech, and the setting of a new beginning through action, always fall into an already existing web [of human relationships] (Arendt 1958:184). Her peker Arendt på at alle våre ord og handlinger, alltid finner et nett av menneskelige relasjoner. Dermed er vi avhengige av relasjoner til andre mennesker for å komme til syne som personer. Wild beskriver "openness to the worlds of others [...] [as] an essential aspect of liberty" (Wild 1967:258). Denne åpenheten overfor den andre er viktig av flere grunner. For det første peker Levinas på at det bare er det absolutt andre som kan undervise oss, og at vi gjennom møte med den andre blir klar over evner vi ikke visste om (Levinas 1996:67). Gjennom vår tilsynekomst for hverandre blir derfor også vår egen *annerledeshet* synlig for oss selv og andre som noe erfarbart, men likevel ikke fullt ut beskrivelig. Og bidrar slik til forståelsen av seg selv som *annerledes* og muligheten for å handle selvstendig øker, og den medfødte frihet kan dermed realiseres. For det andre får vi også gjennom en åpenhet overfor den andres *annerledeshet* et grunnlag for samhandling. For uten medmennesker og relasjoner til disse ville vi være isolert, og slik Arendt peker på "to be isolated is to be deprived of the capacity to act" (Arendt 1958:188). Dermed ville vi uten relasjoner til andre være uten evne til å oppleve vår egen og andres *annerledeshet* og frihet. Som jeg allerede har vært inne på er muligheten til å handle grunnleggende for å kunne være fri og ha del i friheten. Slik blir det tydelig at *annerledeshet* og frihet er tett bundet sammen ved at friheten forutsetter et mangfold av mennesker man kan inngå i en relasjon med hverandre, som skapes ved at mennesket har del i *annerledesheten* og det uendeliges idé. Men vår relasjon til den andre har en mye dypere mening enn kun en identifiseringsprosess, som dermed bare hadde gjort meg avhengig av den andre i et begrenset tidsrom. Nettopp fordi vår *annerledeshet* synliggjøres i relasjonen med andre, møtes et begjær i menneske, sier Levinas (Levinas 1993;1995;1996). Men hva er så dette begjæret?

Levinas beskriver et begjær etter relasjonen med den andre som ligger i mennesket fra hjertet begynner å slå. Dette begjæret etter den andre, har sitt grunnlag i at vi begjærer ”noget helt Andet , mod det absolut Andet”(Levinas 1996:23). Og ved at dette annet synliggjøres ved vår *annerledeshet*, gjennom handlinger innad i en relasjon, øker og mates dette umettelige begjæret. Det spesielle med dette begjæret er nettopp at det er umettelig og at begjæret ”begjærer noget, som ligger uden for alt det, der kan blot fylde det”, nettopp vår *annerledeshet* (Levinas 1996:24). Dette begjæret kan derfor ikke stilles, noe som fører til at dette begjæret først og fremst driver oss til å være ’for’ den andre, gjennom å ivareta den andre, for i andre rekke å kunne møte vårt eget begjær. ”Det er som godheden – det Begærede fylder ikke godheden, men udhuler den” (Levinas 1996:24). Begjæret har slik sett likhets trekk med nestekjærligheten og er slik et utgangs for relasjonen med den andre fordi vårt begjær vender oss mot den andre i godhet, og ikke i ren egoisme for å tilfredsstillе egne behov, slik en tradisjonelt forstår begjæret. For Levinas er det den andre og relasjonen til den andre som gir livet meningen og det er denne relasjonen som er meningen med livet (Levinas 1993:55). Den andres synliggjøring av sitt innhold og sin *annerledeshet* i form av et ansikt, henvender seg til meg i sårbarhet og nakenhet i en bønnfallelse om å ta han i vel i mot. Gjennom en slik handling viser den andre meg en tillit som er uten grunn (Biesta 2006). Dette vil si at personen som trer fremfor meg som et ansikt, ikke kan vite hvordan jeg vil forholde meg til hans henvendelse fordi vi begge er frie mennesker som har del i det uendeliges idé. Han har med andre ord ikke et grunnlag for sin tillit, annet enn å håpe og tro at jeg hører hans rop og møter han med en respons som har det gode for han som intensjon. Dette er den eneste formen for tillit som kan eksistere, fordi hvis man vet hvordan personen man henvender seg til reagerer er det ikke behov for tillit. Løgstrup sier følgende om tillit: ”trust is a possibility of possibility maintenance. Distrust is a possibility of possibility suspension” (Løgstrup 1996:24). Slik får jeg, gjennom den andres tillitsfulle handling, ansvaret for å opprettholde situasjonens potensiale noe jeg bare kan gjøre ved svare med tillit til den andre. Den andre tvinger meg gjennom sin henvendelse til meg, til å stille spørsmål ved min måte å handle på. Dermed bringer han eller hun mitt ego ut av balanse og tvinger meg til å forholde meg til han eller henne og handle forutfor bevisstheten, forut for tanken. Levinas skriver:

”At sætte spørgsmålstejn ved det Samme[...]sker ved hjælp af det Andet. At sætte spørgsmålstejn ved min spontanitet i den Andens nærvær kalder man etik. Den Andens fremmedhet- at han ikke kan blive mig, mine tanker, min ejendom – fuldendes netop ved at sætte spørgsmål ved min spontanitet, som etik. (Levinas 1996:34)

Slik blir det tydelig at menneskets *annerledeshet* og synliggjøringen av denne i det øyeblikket den andre kommer fremfor meg som et ansikt, og relasjonen mellom Jeg'et og den Andre er selve grunnlaget for at det Levinas omtaler som etikk og den etiske relasjonen, som vi blant annet finner i den pedagogiske relasjonen, skal kunne oppstå. Bauman vil på sin side omtale dette som grunnlaget for moralen ettersom han ser dette som "the aspect of human thought, feeling and action that pertains to the distinction between right and wrong" (Bauman 1993:4). Han plasserer seg slik på samme linje som Levinas selv om de bruker ulike ord. Grunnen til at Bauman er kritisk til å betegne dette som etikk, handler om at han ser etikken som en del av moderniteten der man søkte normative regler og en universell etikk. Dette fører til at etikken fraskriver mennesket sitt personlige ansvar, og beskytter det mot anklagelser hvis de etiske spillereglene blir fulgt. Etikken strekker seg slik ikke alltid langt nok, og fordi de etiske reglene er ment å være normative og universelle, er de heller ikke personlige nok til å ansvarsfullt møte behovene til den andres ansikt som kommer fremfor oss. "Re-personalizing morality means returning moral responsibility from the finishing line (to which it was exiled) to the starting point (where it is at home of the ethical process)" (Bauman 1993:34). Dermed bør vi heller se moralen som et utgangspunkt i vårt samvær med andre fordi man stadig opplever den andre som et ansikt som kommer fremfor oss i sin *annerledeshet* og sårbarhet gjennom personlige handlinger som bærer i seg *annerledesheten*, og understreker slik at moralen er "rooted in the very way we humans are" (Bauman 1993:34-35). Grunnlaget for moralen ville slik forsvinne hvis ikke *annerledesheten* var et aspekt ved alle mennesker og kom til syne i våre personlige handlinger i relasjonen med andre mennesker. Levinas peker derfor på at: "Moralen begynner, når friheten i stedet for at retfærdiggøre sig selv føler sig vilkårlig og voldelig [overfor den andre]" (Levinas 1996:78) På den måten stiller moralen i vår relasjon til den andre slik spørsmålsteget ved min frihet og spontanitet. En frihet som i utgangspunktet gir menneske alle muligheter til handling, som kan være gode men som også kan skade og begrense den andre, en frihet som kan gi oss dekning for våre handlinger. I vår frihet blir vi dermed utfordret til å frivillig handle ansvarlig og dermed også moralsk overfor den andre fordi vi i ansiktet som kommer fremfor oss, opplever den andres nød. Wild peker nettopp på dette at "to become really free, we must also be free for something, and, to use a word that we now often oppose to freedom, responsible" (Wild 1967:260-261). Å være virkelig fri handler da om at vi ved vår *annerledeshet* har del i friheten, og at vi frivillig velger å være 'for' den andre og slik handler moralsk ved å ta ansvaret som er knyttet til vår frihet ved å svare på den andres rop. Uten *annerledesheten* som et aspekt ved mennesket som konstituerer vår frihet og den personlige relasjonen til den andre ville vi dermed vært ute av

stand, og uten behov for å handle moralsk. ”It is for the very sake of justice as a concern for the otherness of the other that we can never decide once and (literally) for all what justice is” (Biesta 2001:48). Vi må altså alltid forholde oss personlig til personen og ansiktet som kommer fremfor oss om vi skal ha en mulighet til å yte den andre og dens *annerledeshet* rettferdighet. Fordi ”Once you relate to the other as the other, then something incalculable comes on the scene, something which cannot be reduced to the law” (Derrida i Biesta 2001:49), og vi kan av den grunn aldri vite hva som er rett før vi står midt i situasjonens sentrum, i nuet hvor valget må tas.

Et sentralt poeng jeg har lyst til å trekke frem her er likheten mellom det å handle etisk og å handle pedagogisk, slik at man ser hvor sammenvevd og nært knyttet de er. På den ene siden har jeg forsøkt å vise at det å handle etisk, dreier seg om å sette den andres behov foran sine egne, for å møte hans eller hennes behov. Å handle etisk handler som Levinas sier om å ”sætte spørsmålsteget ved min spontanitet i den Andens nærvær”, og slik tre ut av sin egen komfortsone, glemme seg selv og kun å ha den andre for øye uten tanke på konsekvensene for seg selv (Levinas 1996:34). På den andre siden har jeg forsøkt å vise at pedagogikk handler om ”the loving relationship of a mature person with a ”developing” person, entered into for the sake of the child so that he can discover his own life and form” (Spiecker 1984:203-204), hvor pedagogens handlinger alltid bærer med seg ”en intensjon om det beste for barnet” (Sævi 2007:115). Slik jeg ser det flytter både pedagogikken og etikken, slik Levinas forstår den, fokuset vekk fra selvet og over til den andre som inntar førsteprioritet, noe som forutsetter at vi er åpne og følsomme overfor hva den andre har behov for. Slik smelter etikken og pedagogikken sammen, og forutsetter dermed at en pedagogisk handling må være etisk for å være pedagogisk. Det foregående viser at vi som mennesker søker å leve i en relasjon med den andre, og at vi er avhengige av hverandre gjennom hele livet med et ønske og en trang til å være for den andre. ”Å stå ansigt til ansigt er den endegyldige situation” (Levinas 1996:74). I det den andre trer fremfor meg som et ansikt, opplever jeg et ansvar, for å møte den andres ”nød”, og det er her jeg’ets unikheter trer frem ved at ingen andre kan ”stilles til ansvar i mitt sted” (Levinas 1993:58), og hvor jeg i min frihet frivillig må velge å være for den andre, og slik handle moralsk, ved å gi mitt svar på den andres rop med et ønske om å ivareta den andres *annerledeshet* og frihet.

Foreløpig konklusjon

Gjennom de foregående avsnittene ser jeg at *annerledesheten* har to sentrale sider, hvor man på den ene siden gjennom vår *annerledeshet* blir satt i stand i våre relasjoner til andre, slik Arendt beskriver det, til å bringe noe nytt inn i verden ved at vi skiller oss fra andre, ved at ingen noen gang har vært, er eller vil bli lik akkurat den vi er (Arendt 1958). Og at *annerledesheten* slik er grunnlaget for vår frihet, og kilden for styrken til å bevege seg ”i motsatt retning” (Mollenhauer 1996:1996). På den andre siden fører denne *annerledesheten* til at vi kan føle oss fremmed overfor den andre, fordi våre handlinger ikke resulterer i det vi tror, eller at ukjente settinger flytter oss utenfor våre hjemlige grenser, slik at vi opplever å være i et fremmed landskap, hvor kunnskapen jeg har ikke oppleves som tilstrekkelig. Begge disse sidene av *annerledeshet* knytter *annerledeshet* til sårbarhet, både fordi vi er våre handlingers tofoldige subjekter, slik jeg har skrevet om tidligere, og fordi handlinger som *annerledesheten* er en del av oppleves personlig, hvor noe står på spill, der en enten godtas og ønskes velkommen med vår *annerledeshet*, eller stoppes og begrenses på en slik måte at vi ikke oppleves som velkommen. Samtidig ligger det også en sårbarhet i det å oppleve seg som fremmed, fordi en opplever seg selv som en minoritet.

Pedagogen Wilfred Lippitz peker også på umuligheten av å beskrive et menneske fullt ut, han sier: ”Not determining, and not being able to determine that which children themselves are, opens up the actual possibility of pedagogy” (2007:91). Han viser slik at et stort ansvar hviler på pedagogens skuldre i møte med barnet. Og Derrida fortsetter: ”Once you relate to the other as the other, then something incalculable comes on the scene” (Biesta 2001:49). Lippitz og Derrida bidrar slik til å belyse at moralen har sitt grunnlag i *annerledesheten* og relasjonen til den andre og at etikken, slik Levinas forstår den, og pedagogikken derfor er sammenvevd. Samtidig kan jeg her ane en liten advarsel fra Derrida, ved at han her indirekte sier at det er mulig å forholde seg til den Andre som en som er det samme som meg, ved at vi ved å forholde oss til den andre som det samme setter han eller hun inn i en boks som passer mine begreper, og dermed hindre den andre i utfolde seg som den han eller hun virkelig er.

Avslutningsvis er det viktig å se at denne *annerledesheten* jeg har prøvd å lage et riss av i dette kapitlet er en *annerledeshet* som finnes i alle mennesker, som en del av vår eksistens, som en del av det å være menneske. Jeg har lyst til å avslutte med et sitat fra Levin: ”Vi er alle *annerledes*. For noen er *annerledesheten* mer synlig en for andre. Mens alle har *sin* *annerledeshet*” (Levin 2010:177)

Kapittel 3: Annerledeshet og den pedagogiske relasjonen

Innledning

Jeg har i den foregående delen sett på ulike aspekter ved menneskets *annerledeshet* og hvilke betydningen denne annerledesheten har i mellommenneskelige relasjoner. Jeg vil derfor i denne delen prøve å sette annerledesheten inn i en pedagogisk sammenheng for tydeligere å vise den pedagogiske betydningen av *annerledesheten*. Videre vil jeg ved hjelp av utdrag fra Tove Jansons fortelling *Det usynlige barnet* og pedagogiske tekster fra blant annet Max van Manen og Tone Sævi se nærmere på hva det vil si å se pedagogisk, og prøve å belyse hvorfor tillit, håp og kjærlighet er grunnleggende forutsetninger i den kontinentale tradisjonens forståelse av pedagogikk. Disse trekkene ved det pedagogiske liv har jeg valgt å kalle pedagogiske grunnsteiner, fordi jeg mener de legger et grunnlag for å leve pedagogisk med barnet i den pedagogiske relasjonen. Slik vil avsnittet som omhandler den pedagogiske relasjonen hjelpe oss til å sette disse grunnsteinene inn en pedagogisk sammenheng og slik tydeliggjøre og understreke viktigheten av disse aspektene for å kunne leve pedagogisk med barnet. Grunnen til at jeg har valgt å bruke en skjønnlitterær tekst for å eksemplifisere de pedagogiske grunnsteinene, er fordi "Literature, poetry, or other story forms serve as a fountain of experiences to which the phenomenologist may turn to increase practical insights" (van Manen 1997:70). Og kan dermed hjelpe oss til å lettere forstå ulike aspekter ved pedagogikken, gjennom små situasjoner, som det er vanskelig å forklare like presist med få ord. Mollenhauer peker på at slike historier om relasjonen mellom pedagog og barn er "Pedagogikkens elementære erfaringsmateriale er i bunn og grunn slike fortellinger" (Mollenhauer 1996:93). En grundigere redegjørelse for min bruk av skjønnlitteratur vil du finne på s.64-67 i metodekapittelet.

Å se *annerledesheten* pedagogisk

Hvordan kan vi som pedagoger respektere våre begrensninger når det gjelder å forstå barnet, og innse at barnets *annerledeshet* er uangripelig og kanskje også ofte uforståelig, men uten at den dermed skal fjernes? Hvordan kan vi anerkjenne og ivareta barnets *annerledeshet* gjennom en form for tillit som er uten grunn, som inneholder en risiko fordi "the unexpected can be expected" (Arendt 1958:178), men samtidig ha en tro på, et håp om og tillit til at barnet vil forvalte det du har gitt det godt, på veien mot det gode? (Biesta 2006: Lippitz 2007). Og slik søke å være åpne for pedagogikkens mange dilemmaer, aporier, antinomier,

som stiller større krav til hvordan man lever pedagogisk med barna. Pedagogene Biesta og Lippitz peker på at vi må vurdere å legge bort den formen for humanisme som Levinas kritiserer (Biesta 2001; Biesta 2010; Lippitz 2007), en form som setter grenser for mennesket og møter den andre slik at ”man end ikke legger merke til hans øjenfarve” (Levinas 1995:81) Karakteristikker yter ikke rettferdighet overfor den andre. Vi kan derfor kun yte barnet rettferdighet, ved hver gang å gi nye muligheter til å handle annerledes. Dette er en pedagogisk holdning som gjelder i møte med alle barn, men som kanskje er særlig pedagogisk utfordrende når det gjelder barn med spesielle behov som på en måte er åpenbart ”annerledes”. Det er da pedagogisk avgjørende at vi ser barnet i sin helhet, bakenfor diagnoser og andre merkelapper, slik at vi lar barnet selv få lov til å male sitt eget selvportrett i vårt indre. Løgstrup beskriver vår nærhet og vårt ansvar til barnet ved at ”den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget av dets liv i sin hånd” (Løgstrup 1991:37).

Hva vil det si å se pedagogisk ?

Hva vil det si å se pedagogisk? Handler det å se pedagogisk om mer enn bare det å se med sine fysiske øyne? Og hvilke sammenhenger finnes mellom det å se og det å anerkjenne? Max van Manens bok *The tone of teaching* og Tone Sævis doktoravhandling *Seeing disability pedagogically* deler mange gode tanker rundt dette emne. Både van Manen og Sævi peker på at det å se barnet er noe av kjernen i pedagogisk virksomhet, nettopp fordi vi er avhengig av å se barnet, for å kunne handle med en intensjon om det gode for akkurat *det* barnet (van Manen 2002:25-26; Sævi 2005:11). Dette henger sammen med at det å se er et uttrykk for å forstå. Gadamer peker på at ”understanding is [...] a basic structure of our experience of life. We are always taking something as something” (Gadamer 1970:87). Å søke forståelse og det å forstå er måten vi er på i verden, og slik sett forstår jeg her det å se som mer enn bare å se med våre fysiske øyne. Men å se barnet pedagogisk og at barnet opplever seg sett er også viktig som et grunnlag i den pedagogiske relasjonen. Vi må med andre ord kunne oppleve ansiktet som henvender seg til oss, for å kunne handle, og på den måten bidrar det pedagogiske blikket til å ”constitute the personal and moral encounter between teacher and student” (Sævi 2005:11), i likhet med Levinas sin beskrivelse av vårt etiske ansvar for den andre i et tidligere avsnitt.

Å se eleven handler om mer enn å bare bruke våre fysiske øyne til å se med. Van den Berg sier ”To see is to hear. To hear is to see” og ”all the senses are connected” (van den Berg

1977:61,64). Dette viser oss at å se handler om å bruke alle våre sanser. For er det ikke ofte slik at når vi spør om å få se på noe, spør vi egentlig også om å få ta og føle på gjenstanden. En enkel hverdagsaktivitet som brødbaking kan eksemplifisere dette. Når jeg elter deigen er det ofte ganske vanskelig å finne ut om jeg har eltet lenge nok bare ved å bruke øynene, jeg er derfor nødt til å bruke fingrene for å kjenne på konsistensen til deigen, for å vite om glutennettet har blitt sterkt nok til at deigen vil heve godt. Når det er tid for å finne ut om et brød er ferdig, handler dette for meg like mye om å kjenne etter lukten av nystekt brød, som å høre etter den hule lyden når jeg dunker på undersiden av brødet, eller å se om fargen på skorpen er fin og gyllen. Gjennom dette eksemplet, blir det klart at sansene alltid arbeider sammen, og at vi erfarer og 'ser' verden ved å bruke flere sanser av gangen. Men det er viktig å legge merke til en vesensforskjell fra å se ting til å se et annet menneske, fordi det andre menneske ser tilbake, kommuniserer, og svarer på mitt blikk. Et blikk som krever mer enn våre sanser, som krever at tanken og hjertet er involvert for å gi mening til den andres blikk, for å prøve å forstå hva han eller hun vil si med eller uten ord. Å "se" et barn handler derfor om å bruke alle våre sanser, samt hode og hjerte til å erfare barnet. Men hvordan ser vi så barnet pedagogisk? Van Manen sier at det å se et barn pedagogisk handler om at den voksne er "a child-watcher who guards and keeps in view the total existence of the developing child" (van Manen 2002: 26). Dette kan vi forstå som en todelt oppgave ved at man på den ene siden ønsker å beskytte barnet mot det som kan skade, mens vi på den andre siden ser barnet som fritt og ønsker å utfordre han eller henne med intensjonen om at barnet vil lære, og slik gjennom sin egen selvdanning vokse opp til sitt potensiale. En slik oppgave kan vi kun ha muligheter til å klare ved at vi har en relasjon med barnet, som gir oss mulighet til å forstå det unike barnets opplevelse av verden omkring seg. Van Manen utdyper dette videre slik: "Being seen is more than being acknowledged. For a child it means experiencing being seen by a teacher. It means being confirmed as existing, as being a unique person and a learner." (van Manen 2002:31). Implisitt i dette leser jeg at en viktig del av det å erfare at man blir sett, handler om å bli sett av noen som betyr noe for deg, en signifikant annen, en pedagog du står i en relasjon til. Dette tydeliggjør også det pedagogiske blikkets to sider, hvor den ene siden handler om å se hva eleven har behov for, og på den andre siden om å gi eleven dette på en måte som gjør at eleven opplever å bli sett. Å se pedagogisk handler om mer en bare observasjon. "Because we are what we can see (know, feel, understand), seeing is already a form of praxis- seeing the significance in a situation places us in the event, makes us part of the event" (van Manen 1997:130). For når vi ser pedagogisk, møter vi stadig et ansikt som lydløst roper på svar. Å se pedagogisk handler da både om å se barnet og dets behov, og gjøre

sitt beste for å svare på barnets behov, slik at barnet opplever å bli sett. På samme måte som pedagogen ser gjennom å bruke flere sanser, kan barnet også oppleve å bli sett på flere måter. Dette betyr at han eller hun kan oppleve å bli sett, ved å bli spurt når hun rekker opp hånden, at pedagogen ser når noe er galt, gir et oppmuntrende klapp på skulderen eller hilser med et vennlig håndtrykk når skoledagen starter eller avsluttes. Å bli sett pedagogisk handler slik om at den ansvarlige voksne, pedagogen, svarer ansvarlig og tillitsfullt på barnets begynnelse, som i sin tillit har blottlagt sin *annerledeshet*, og på den måten ikke bare anerkjenner, men bekrefter barnets eksistens og ønsker det velkommen som en betydningsfull og unik person som har muligheten til å bringe nye begyndelser inn i verden. Van Manen understreker videre viktigheten av dette: "Every child needs to be noticed. To be noticed means "to be known" (To notice derives from noscere, to know)" (van Manen 2002: 29). Men som jeg snart skal komme inn på ligger det helt spesielle muligheter i blikket, som gir det den sentrale plassen det har i pedagogisk praksis. For meg handler dette om at øynene er et vindu til sjelen som har mulighet til å vise spor av vårt indre vesen. "Blikket forteller oss om den andres indre, om hans eller hennes sjel" (Van Manen 2002:160). For er det ikke slik at man ved å veksle blikk med et annet menneske til tider kan oppfatte små glimt av skuffelse, sorg, sinne eller glede i den andres øyne, uten at personen med ord har fortalt oss dette? På den andre siden er også mitt blikk den andres vindu, og "Gjennom øynene kan vi tale til den andre hverandre om ting som ordene ikke greier å formidle fullt ut" (van Manen 2002:160). Det kan slik se ut til at det er en sammenheng mellom blikket og måten Levinas beskriver ansiktet, ved at den andre kommer fremfor oss som et ansikt. Kan det være slik at det er blikket og det å se de den andre som åpner opp muligheten for den andre å komme fremfor oss som et ansikt?

Det kraftfulle blikket

Spiecker peker i sin artikkel *The pedagogical relationship* på at blikk-kontakten mellom mor og barn har en svært viktig funksjon, ved å være en sentral brikke i startfasen av relasjonen mellom mor og barn (Spiecker 1984). Og viser slik at blikk-kontakten står for en stor del av kommunikasjonen i denne relasjonen før barnet utvikler språk, og bidrar til å knytte relasjonelle bånd mellom mor og barn. Sævi uttrykker det på denne måten "Seeing into the eyes of another human being could be the beginning of something; a relation, a meaningful conversation, a memory" (Sævi 2005:60). Det blir slik tydelig at det å møte et blikk åpner for en begynnelse på noe nytt, men ikke minst bekrefter det blikket og det å se barnet som grunnlag for å tre inn i en relasjon til barnet. Slik blir det også tydelig at å møte blikket til en

annen, åpner opp muligheten for den andre til å komme fremfor oss som et ansikt en må forholde oss til. Jeg vender slik tilbake til tillit og Løgstrup som gjør oss oppmerksom på at: ”trust is a possibility of possibility maintenance. Distrust is a possibility of possibility suspension” (Løgstrup 1996:24). Løgstrup viser oss slik at det må være tillit mellom de menneskene som veksler blick for at muligheten som åpner seg gjennom blikket skal kunne opprettholdes og realiseres. Denne tilliten må være ”uten grunn” (Biesta 2006), og handler om at før vi kjenner barnet, og fordi barnet har evnen til stadig å bringe noe nytt til verden som vi ikke kan forutse, må ha tillit til barnet. Tillit handler altså om å ha en tro på og et håp om at barnet vil handle med gode intensjoner, uten at det finnes noen garantier. Det kan ikke kalles tillit hvis vi vet hva som vil skje. Vi trenger med andre ord ikke å ha tillit til en fange eller slave, fordi fangen eller slaven ikke har noe valg, men må gjøre som han eller hun blir fortalt, fordi eieren eller sjefen står med makten. Barnet er derimot fritt, og har alle muligheter til å nekte, eller ta andre valg enn det vi kunne forutse. Bollnow (1989) og Mollenhauer (1996) peker begge på at uten at barnet viser pedagogen tillit og lar han eller henne tre inn i sitt liv er pedagogikk en umulighet (Bollnow 1989; Mollenhauer 1996:23). Men det er ikke barnet som bærer ansvaret for relasjonen av den grunn. I situasjoner hvor barnet kommer fremfor pedagogen som et ansikt, og ber og håper på omfavelse, har barnet tillit til pedagogen, som har ansvaret for svare tillitsfullt på henvendelsen. På samme måte har barnet mulighet til å vise pedagogen tillit, når pedagogen henvender seg til barnet. Barnet viser altså først og fremst pedagogen tillit ved å være til stede og delta, og at barnet ikke har ansvaret for å vise tillit men mulighet til dette. Slik er det altså vårt ansvar som pedagoger å skape en atmosfære som legger til rette barnets tilsynekomst. Hvis vi ikke svarer på blikket i slike møter ansikt til ansikt med tillit til den andre, vil aldri intensjonen eller mulighetene som lå i blikket og i henvendelsen kunne opprettholdes, og dermed stoppe opp og forsvinne. Slik sett kan en si at øynene som vi møter i blikket som sendes tilhører ansiktet som henvender seg til oss i sin nakenhet.

Men det ligger også andre sterke krefter i blikket og i det å se pedagogisk, nettopp fordi dette møtet ansikt til ansikt, er av en så personlig og eksistensiell art, som jeg har vært inne på i de tidligere avsnittene. Sævi sier følgende: ”The human glance has the power to strengthen, fortify, and verify the existence of other human beings, therefore it is at the deepest levels an existential and personal experience of living in the world alongside others” (Sævi 2005:61) Igjen ser jeg tegn på at blikket har evnen til å kommunisere uten ord, men jeg vil også si at blikket som Sævi omtaler her også omtaler mulighetene som ligger i forståelsen av å se

pedagogisk som innebærer blikket og tanken for å prøve å forstå barnet, men også handlingen og svaret på barnets henvendelse. Det ligger altså enorme krefter i det å se et barn pedagogisk ved at man handler med intensjoner om det beste for ansiktet som kom fremfor deg. Og disse mulighetene og kreftene blir spesielt viktige i forbindelse med *annerledeshet*, som jeg har vist at både gjør oss sårbare, men samtidig gir oss en styrke, og egentlig er vårt fremste kjennetegn som personer, idet det skiller oss fra hverandre. Pedagogen som da står i en relasjon til barnet, har et ansvar for å skape en atmosfære som legger til rette for at barnet kan komme til syne gjennom sine handlinger, som i følge Bollnow er en atmosfæren preget av tillit og kjærlighet og håp overfor barnet (Bollnow 1989). Og som jeg har vist har pedagoger mange måter å kommunisere den kjærligheten, tilliten og det håpet pedagoger har til barnet gjennom det pedagogiske blikket

Som jeg pekte på i Thomas Bernards historie (se s.27), er den styrken og motkraften som ligger i *annerledesheten* svært sterk og vil presse seg frem selv om den blir forsøkt undertrykt. Men det å komme til syne krever også mye mot, noe som fører til at det står mye på spill for barnet i slike situasjoner. På den andre siden er slike situasjoner risikable fordi vi som mennesker har del i det uendeliges idé, og at man derfor ikke vet hva som vil komme til syne. Derfor krever det også mot og trygghet fra pedagogens side å leve pedagogisk med barna på en slik måte at det er mulig å komme til syne i en god atmosfære. Den andre pedagogiske utfordringen er å ha en sensitivitet og taktfullhet overfor barnet, som hjelper oss å se barnet pedagogisk og slik kunne handle med en intensjon om å hjelpe barnet mot det gode.

Pedagogiske grunnsteiner

Jeg har i de siste avsnittene forsøkt å vise at det menneskelige blikket og det å se et barn pedagogisk er et grunnlag for å kunne gå inn i en relasjon med barnet, men også at det å se barnet pedagogisk er viktig for i det hele tatt kunne leve pedagogisk med barnet. Jeg vil nå trekke frem historien om *Det usynlige barnet* (1994) som er skrevet av Tove Janson fordi slike historier kan hjelpe oss å se hva det vil si å se og leve pedagogisk med barn. Samtidig vil historien også introdusere oss for andre grunnsteiner i pedagogisk sammenheng, samt selve utgangspunktet i pedagogikken slik pedagogikk blir forstått i den kontinentale tradisjonen.

Det usynlige barnet

I denne boken møter vi Mummitrollet og familien hans en våt høstkveld i det de får besøk av Totikki som har med seg det usynlige barnet Ninni. Totikki forteller at grunnen til at hun har blitt usynlig, er fordi hun har bodd hos ”en tante som hadde tatt seg av henne enda hun ikke var glad i henne” (Janson 1994:82). Hun blir straks tatt inn i familien hvor mummimamma, behandler henne vel så godt som sine egne barn, og tydelig gir henne tid og rom til å være seg selv. ”Kan dere begripe hvordan vi skal få henne synlig igjen, utbrøt mummipappa bekymret. –Burde vi gå til en doktor? –Det tror jeg ikke, sa mummimamma. –Kanskje hun gjerne vil være usynlig en stund” (Janson 1994:83). Mummimamma legger Ninni, og neste dag har føttene hennes blitt synlig. Men My er utålmodig, rampete og slenger med leppa ”Du må sannelig se nokså fæl ut siden du må gjøre deg usynlig”, og føttene til Ninni blekner med engang(Janson 1994:87). Tingene blir heller ikke bedre i det Ninni er uheldig å knuse en krukke med eplemos. Men mummimamma evner å se Ninni og hennes rop om hjelp, og snur situasjonens fortegn. ”-Jaha, sa mummimamma. –Det var akkurat den krukken som vi pleier å gi til humlene. Nå slipper vi å bære den ned på engen. Og mormor sa alltid at skal det vokse noe opp av jorden, så må man gi den en presang om høsten” (Janson 1994:87). Ninnis føtter, ben og kjolekant, kommer til syne i det mummimamma er ferdig med å snakke. Om kvelden syr Mummimamma en ny kjole til Ninni. Neste morgen er hun synlig opp til halsen og sier sine ord når hun takker for kjolen. ”Dagene gikk, og Ninni hadde fremdeles ikke noe ansikt. De vente seg til alltid å se hennes rosenrøde kjole vandre etter mummitrollets mamma. Så snart mummimamma stanset, holdt bjellen opp å klinge, når hun gikk videre, satt den i gang igjen” (Janson 1994:91). Men en dag når de drar på tur til havet skjer det noe.

”Mummimamma satte seg på bryggen og kikket ned i vannet. –Fy så kaldt det ser ut, sa hun [...] og la til at det var veldig lenge siden det hadde skjedd noe spennende. Mummipappa blunket til mummitrollet, skar en forferdelig grimase og begynte langsomt å snike seg bort til mummimamma bakfra. [...] Men før han hadde rukket helt frem, hørtes et hyl, et rødt lyn før over bryggen, mummipappa skrek som en gris og mistet hatten i vannet. Ninni hadde boret de små usynlige tennene sine i mummipappas hale.[...] Ninni stod på bryggen med et rasende lite fjes med oppstopper under en rød pannelugg. Hun freste til mummipappa som en katt. –Du *våger* ikke å kaste henne ned i det store nifse havet! skrek hun. –Hun synes, hun synes! skrek mummitrollet.” (Janson 1994:92-93)

Det pedagogiske blikket

I historien *Det usynlige barnet* finner flere steder der det pedagogiske blikket er skildret på en god måte. Allerede første kvelden blir det synlig hvordan mummimamma ser Ninni. For i det mummipappa blir utålmodig, og vil finne en løsning på ”problemet” så fort som overhode mulig. Har mummimamma sett Ninnis stumme rop om hjelp, og mener hun bare trenger tid, rom og kjærighet for å bli trygg nok til igjen å vise seg. Så når kvelden kommer bruker mummimamma tid med Ninni på sengekanten før hun skal legge seg og viser på den måten at hun både ser henne og er betydningsfull for Mummimamma. I neste scene er det også et eksempel på at mummimamma ser Ninni pedagogisk, ved at hun avverger en potensielt ubehagelig situasjon for Ninni i det hun mister krukken med eplemost. Mummimamma vet at tanten ikke har vært snill, og at det nettopp var slemme og ironiske kommentarer når Ninni gjorde noe feil som gjorde Ninni usynlig. Derfor vil hun unngå at mummitrollet eller My kommer til med noen slengbemerkinger. Situasjonen avverges og snus til noe positivt når mummimamma forklarer at det ikke gjorde noe at hun mistet ”akkurat den krukken som vi pleier å gi til humlene. Nå slipper vi å bære den ned på engen. Og mormor sa alltid at skal det vokse noe opp av jorden, så må man gi den en presang om høsten” (Janson 1994:87).

Gjennom disse to episodene blir det tydelig for meg hvordan mummimamma er ”a child-watcher who guards and keeps in view the total existence of the developing child” (van Manen 2002: 26). For slik som jeg ser det har hun i sine handlinger hele tiden det gode for Ninni som mål ved at hun forsøker å avverge situasjoner som er skadelig for barnet, samtidig som hun har en intensjon om at Ninni skal få vokse ved å få hjelpe til. Mummimamma ser at Ninni trenger tid og omsorg for igjen å kunne bli synlig og gjør dette på en konkret måte som Ninni legger merke til, og som gjennom historien bidrar til at Ninni stadig tar nye skritt.

Tillit

Tilliten mellom Ninni og Mummimamma som blir synlig i små glimt gjennom hele historien er også sentral i pedagogisk praksis. For som Løgstrup pekte på er tilliten mellom menneskene som er involvert i situasjonen avgjørende for å opprettholde mulighetene og intensjonenes potensiale i den aktuelle situasjonen (Løgstrup 1996:24). En tillit som jeg tidligere har vist må være uten grunn, men som jeg senere skal vise har kjærigheten som grunnlag. Denne tilliten handler om at før vi kjenner barnet, fordi barnet har evnen til stadig å bringe noe nytt til verden som vi ikke kan forutse, må ha tillit til barnet. Det er også sentralt at denne tilliten som er uten grunn går begge veier for at intensjonene og mulighetene skal opprettholdes, for hvis ikke den voksne eller barnet svarer på en tillitsfull henvendelse fra den

andre er handlingens intensjon i beste fall utsatt, men kanskje også være ødelagt. I historien kommer mummimammas tillit til Ninni til uttrykk i situasjonen hvor mummipappa er utålmodig etter en løsning på problemet med det usynlige barnet, men mummimamma svarer rolig tilbake ” –Kanskje hun gjerne vil være usynlig en stund” (Janson 1994:83). Her ser jeg tydelig at mummimamma har tillit til Ninni og ikke stresser med noe. Mummimamma lar Ninni vite at hun kan føle seg trygg, og gir henne rom til å være seg selv, og all den tiden hun trenger for å bli synlig igjen. Ninni svarer tilbake med tillit ved å la Mummimamma bli en del av livet sitt, ved å la mummimamma hjelpe henne til å bli synlig. Lenger ute i historien blir det tydelig at båndene mellom mummimamma og Ninni har vokst seg sterke og tette. Ved at de andre i Mummidalen ”vente seg til alltid å se hennes rosenrøde kjole vandre etter mummitrollets mamma. Så snart mummimamma stanset, holdt bjellen opp å klinge, når hun gikk videre, satt den i gang igjen” (Janson 1994:91). Ninni viser her sin tillit gjennom å holde seg nær til mummimamma, fordi hun her vet at det er trygt og godt, og at mummimamma vil beskytte henne mot farer, som slik blir mummimammas tillitsfulle gjensvar på den tilliten Ninni har vist henne. Dette hjelper oss til å se barns tillit som noe som først og fremst formidles gjennom handlinger istedenfor ord, og viser oss slik at barns tillit viser seg gjennom det å være til stede på skolen, svare på spørsmål og lytte til det pedagogen forteller. Jeg kan også se for meg, at mummimamma på denne måten lar Ninni få et innblikk i mummimammas livsverden, og slik deler kunnskap med Ninni som gjør at hun kan tilegne seg kunnskap om livet. Tilliten som finnes mellom mummimamma og Ninni blir virkelig understreket når Ninni i den siste scenen blir helt synlig i det hun bekrefter den tilliten mummimamma har vist henne ved å tillitsfullt prøve å beskytte mummimamma, i det hun står i fare for å bli dyttet på havet, ved å bite mummipappa i halen og skrike: ” –Du *våger* ikke å kaste henne ned i det store nifse havet!”. Ninni kommer altså til syne og blir synlig for alle i det øyeblikket hun ser mummimammas ansikt og opplever at hennes stemme og handling kaller på for å verne om en hun er glad i. Ninni blir synlig gjennom å handle som en unik person, hvor ingen andre enn henne kunne tatt hennes plass, og gjennom handlingen kommer hun til syne og avdekker noe av sin *annerledeshet*. Den gjensidige tilliten som hele tiden blir bekreftet fra begge sider, er med på å opprettholde og virkeliggjøre intensjonen og potensiale som ligger i situasjonen og i relasjonen mellom Ninni og mummimamma. Men denne gjensidigheten mellom pedagogen og barnet er sjelden noe som er tilstede til en hver tid, for noen ganger kan tilliten av ulike grunner settes på prøve, for eksempel hvis et barn man har vist tillit, velger å handle på tross av denne tilliten. Vi opplever da et pedagogisk dilemma, hvor utfordringene når det kommer til å leve pedagogisk med barnet blir større, fordi pedagogen ensidig må opprettholde en

relasjon med barnet som han eller hun i øyeblikket kanskje ikke ønsker å befinne seg i og som pedagogen heller ikke kan tvinge barnet til å ta del i. For selv om pedagogen er voksen og vet at barnet i et slikt tilfelle virkelig trenger tillit, omsorg og kjærlighet, er dette vanskelig å holde fast på i en situasjon. Nettopp fordi pedagogen i sitt liv med barnet har gitt av seg selv, og slik synliggjort sin egen *annerledeshet* for barnet, og dermed satt seg selv i en sårbar situasjon som førte til en ydmykelse. Men det er her håpet virkelig kommer til sin rett, som en viktig del av det å leve pedagogisk med barn, fordi det ligger i håpets natur å utholde vanskelige tider på tross av at personen som håpet er knyttet til selv motarbeider pedagogen og hans eller hennes intensjoner. Dermed hjelper håpet pedagogen bærer i seg for barnet til å se forbi problemene.

Håp

Gabriel Marcel beskriver håpet slik: "Hope is indefatigable" (Marcel 1967:278). Marcel ser altså på håpet som en utrettelig kraft som virker i menneskesinnet, som har evnen til å overse, til å være blind for repetisjoner og gjentatt fall. Håpet er med andre ord kraften som alltid tror at det vil gå på neste forsøk uten hukommelse for tidligere utfall. Håpet gir oss slik evnen til å være tålmodig overfor barnet som ikke får det til tross for at det prøver, eller overfor barnet som ikke ønsker å samarbeide. Slik blir det klart for meg at håpet er viktig i en pedagogisk sammenheng fordi håpet på den ene siden hjelper oss til å holde utålmodighet og frustrasjon under kontroll. Samtidig som håpet på den andre siden hjelper oss til å holde motet oppe, til å se forbi øyeblikkets vansker, og istedenfor fokusere på barnets potensiale og uendelige muligheter. Nettopp fordi vi har et håp og en tro på at vi før eller siden vil komme igjennom utfordringen bare vi holder fast på omsorgen til barnet og fortsetter å vise barnet den omsorgen og kjærligheten en har for barnet. I *Det usynlige barnet* er mummimamma og mummipappa her store kontraster, for som jeg ser det tar det ikke lang tid før mummipappa blir utålmodig og tviler på at de noen gang kommer til å finne noe løsning på problemet. Mummimamma derimot tar det helt med ro og sier "–Kanskje hun gjerne vil være usynlig en stund" (Janson 1994:83). Og viser slik at hun har et håp om at alt en gang vil bli som det var. Periodene der en har behov for håpet blir dermed en form for aktiv venting, der håpet hjelper oss til å holde utålmodighet og frustrasjon i sjakk, og en handler overfor barnet med en intensjon om at utfordringene barnet eller relasjonen står overfor vil løse seg. I historien om det usynlige barnet ser en at det etter en stund tar lang tid for Ninni å bli helt synlig, noe som fører til frustrasjon hos mange av de som bor i huset til mummitrollene, men fordi

mummimamma bærer på et håp overfor Ninni, viser hun Ninni tålmodighet og bare fortsetter å vise henne omsorg med en tro på at det en gang vil skje noe og at Ninni må få den tiden hun trenger for å bli synlig igjen.

Marcel peker videre på at: "One can only speak of Hope when this interaction exists between the one who gives and the who receives, this transmutation which is the mark of all spiritual life" (Marcel 1967:283). Det er altså en uløselig sammenheng mellom håpet og pedagogikk, ved at håpet kun kan eksistere mellom en som gir og en som mottar, og gjennom denne handlingen blir forvandlet. Og i lyset av *annerledesheten* og måten man forstår pedagogikk i den kontinentale tradisjonen på og er jo dette noe som foregår begge veier ved at både pedagog og barn forandres og dannes i møtet med den andre, selv om denne forandringen først og fremst skjer hos barnet. Det andre aspektet ved håpet som her blir tydelig for oss, er at håpet er knyttet til det å være 'for' den andre, å dele av sitt eget i håp om at det vil hjelpe den andre. I en pedagogisk sammenheng ønsker man altså å dele av sin livskunnskap, sin omsorg, sin kjærlighet slik at man kan være et forbilde for barnet, ved å stå sammen med barnet gjennom hans eller hennes danning.

"If Hope is generative of action this is perhaps primarily because it creates or implies a communion" (Marcel 1967:282) Sett i lyset av det pedagogiske synet i den kontinental tradisjonen blir det slik klart at håpet skaper handling, ved at vi handler på det håpet vi har for barnet gjennom det potensialet vi ser i barnet fordi håpet hjelper oss til å tro at det alltid finnes en vei. Håpet hjelper oss også til å gå inn i relasjonen fordi vi vet at det finnes et håp og et potensiale i barnet som det er vårt ansvar som pedagog å ivareta, samt hjelpe barnet til å utvikle. Det blir slik tydelig at "Hope[...] is centered on the "we" and not on the "I" (Marcel 1967:284), ved at pedagogikken tar plass innenfor en relasjon hvor den voksne først og fremst er for og sammen med barnet i dets danning og selvdanning. Marcel omtaler denne relasjonen med ordet 'communion' som betegner en nær og personlig relasjon, som bygger på "a bond of love" (Marcel 1967:282). Dette hjelper meg til å se hvorfor, og understreker også at håpet er grunnleggende uegoistisk ved at det bygger på en kjærlighet overfor den andre personen. Slik blir det tydelig for meg at håpet og kjærligheten sammenfaller. Kjærligheten overfor den andre hjelper oss da på den måten til å holde håpet oppe når situasjonen ser håpløs ut, fordi vi forstår at måten vi ser situasjonen på er avgjørende for hvordan den andre oppfatter situasjonen. Som pedagoger betyr dette at vi må holde fast på håpet i vanskelige pedagogiske situasjoner, som for eksempel i en situasjon hvor et barn strever med å lese, fordi vi har en

kjærlighet overfor barnet, og vet at hvis en gir opp, vil barnet alene ikke makte å holde motet oppe til å stå alene å kjempe. Håpet er med andre ord avhengig av kjærligheten for å kunne være sterkt nok i vanskelige situasjoner hvor både barnet og pedagogen opplever situasjonen som vanskelig. Slik at pedagogen blir i stand til å først og fremst fokusere på barnet, på hans eller hennes behov og uendelige potensiale, og se bort i fra sine egne behov og egoistiske følelser som utålmodighet, irritasjon og sinne.

Kjærlighet

Som den siste men kanskje aller viktigste, fordi den fungerer som et slags grunnlag og kanskje som utgangspunkt for de tre foregående aspektene har vi kjærligheten. For mens det pedagogiske blikket ser barnet og dets behov, bidrar kjærligheten til at vi ønsker å hjelpe barnet og styrker håpet og fornyer tilliten til barnet. Slik sett er vi avhengig av kjærligheten i en pedagogisk praksis. Spranger sier at "Genuine education can only subsist in the element of love. It creates an ambience of affection" (Spranger 1958:536). I fortellingen om Ninni, det usynlige barnet, er det kanskje vanskelig å peke på noen direkte øyeblikk der kjærligheten trer tydelig frem. Men allikevel er det ikke vanskelig å merke at mummimammas måte å være på gir oss et inntrykk av en kjærlighet som er tilstede fra aller første møte, for hun verken kjenner eller ser Ninni, noe som skaper en god atmosfære i huset til mummitrollene. Grunnen til at det kanskje ikke kan pekes på noen eksakte øyeblikk kan ha sammenheng med at en handling som i sannhet er god, bare kan eksistere "when it is not perceived, not even by its author; whoever sees himself performing good is no longer good" (Arendt 1958:74). Og derfor vil også kjærligheten som driver handlingen kun oppleves direkte av den handlingen er rettet mot, mens andre kun indirekte kan forestille seg kjærligheten som ligger bak, fordi den ønsker og har behov for å være skjult. Så vi kan kun forstille oss at grunnlaget for mummimammas avgjørelse om at Ninni, som hun verken ser eller kjenner, kan få lov til å bo i mummihuset for å bli synlig og at hun vil ta ansvaret for henne ligger i en kjærlighet til barnet. Wivestad skriver i sin artikkel *The educational Challenges of Agape and Phronesis*: "Children as learners need adults who love them, even when the children are unable to give anything in return" (Wivestad 2008:307). Noe som er spesielt viktig i den pedagogiske relasjonen, hvor det er den voksne som har det fulle og hele ansvaret for å opprettholde relasjonen både i gode og vanskelige tider. Og akkurat dette kunne en vel ikke fått et bedre eksempel på i denne historien, hvor mummimammas kjærlighet kaller henne til å ha omsorg

for Ninni som verken er synlig eller som snakker når de møtes for første gang, og dermed ikke har noen mulighet til å gi uttrykk for sin takknemlighet om hun så hadde villet.

Det er tydelig at både Wivestad og Spranger legger vekt på kjærligheten som en viktig grunnmur når det gjelder å handle pedagogisk. Men hva kjennetegner denne kjærligheten? Eller kanskje jeg heller bør stille spørsmålet, hva bør kjennetegne denne kjærligheten? Wivestad peker på at vi som mennesker, for å stadig kunne jobbe mot å bli bedre mennesker, må ha idealer som ligger utenfor vår evne å oppnå, men som samtidig er så ønskelige at vi strekker oss etter de allikevel. Nettopp fordi slike idealer "are like stars that help us navigate in life" (Wivestad 2008:308). Disse idealene kan uttrykkes som ideer, prinsipper og verdier, men det er sentralt at disse idealene blir presentert som eksempler enten som historier, bilder, fortellinger, men aller helst som levd liv, "[as] examples of "good persons" we know, persons we admire" (Wivestad 2008:311) som et eksempel til etterfølgelse. I vårt tilfelle er pedagogen, barnas eksempel til etterlevelse. Pedagogen må derfor etterstrebe å leve etter sentrale idealer som et eksempel for barna. Wivestad sier derfor "If it is true that agape (unconditional love) encompasses and transcends other virtues and ideals, it may give us the highest guiding principle" (Wivestad 2008:308). Kjærligheten som grunnlaget for relasjonen mellom voksen og barn bør altså ha agape kjærligheten som ideal. Agape er et begrep som er hentet fra den kristne tradisjonen, og betyr ubetinget kjærlighet. Den "skiller seg fra eros ved at den ikke søker den andre for å tilfredsstille egne behov, men erkjenner den andres verdi som menneske" (Stinissen 2008:37). Dermed er agape en uegoistisk kjærlighet som er villig til å ofre seg selv for den andre for at den personen skal ha det godt. En person som etterstreber en slik kjærlighet søker først og fremst å være 'for' den andre. Slik har jeg fått en forståelse for at agape må være et sentralt aspekt ved den pedagogiske kjærligheten, fordi den gir pedagogen evnen til å handle altruistisk, og dermed sette barnet i første rekke slik at man evner å ivareta relasjonen på tross utfordringer som oppstår i relasjonen. Det er mange likhetstrekk mellom agape og "parental love[...] the self-sacrifice of motherly love and the father's genuine care for the growing child" som Spranger mener er "the archetype of all upbringing and education" (Spranger 1958:536-537). Men til tross for at foreldrenes kjærlighet for sitt eget barn er enorm, kan man stille spørsmål om denne kjærligheten er virkelig ubetinget nettopp fordi barnet er deres eget. Slik kan man si at agape kjærligheten er enda mer radikal ved at den kun blir grenseløs i det øyeblikket man er villig til å gi seg selv for et hvilket som helst barn. Men Stinissen advarer mot at heller ikke agape "i kjemisk ren form [er] en fullendt kjærlighet, når den er avskåret fra den begjærende kjærligheten, risikerer

den å bli[...] en kjærlighet uten pasjon” (Stinissen 2008:39). Begjæret som ”stræber efter noget helt Andet, mod det absolut Andet”, slik Levinas beskrev det kan altså ikke utelukkes (1996:23). For som Stinissen sier: ”Å virkelig elske et menneske, innebærer at det betyr noe for meg, at jeg ”lengter” etter det”, det handler med andre ord ikke bare om at jeg ønsker å være for den, men at jeg ønsker å være for den andre fordi denne personen betyr noe for meg (Stinissen 2008:39). Vi må altså forstå begjæret, i den formen som det ble omtalt i kapittel 2, som en del av agape. Men det er viktig å understreke er dette ikke er et egoistisk begjær, men et begjær som oppstår av en kjærlighet som i sannhet er god. En kjærlighet som søker den andre, for å bekrefte den andres betydning i seg selv og for jeg’et. Dette fordi agape er en form for kjærlighet som er betingelsesløs og uegoistisk, og kaller mennesket til å handle forut for sin egen bevissthet uten mulighet før handlingen, til å vurdere handlingens konsekvenser for sitt eget liv, i det man står ansikt til ansikt med noen som kaller på deg. Til sammen gir de oss bevegelse, en bevegelse som stadig strekker seg mot den andre, den fremmede, den ukjente. Man blir med andre ord mer følsom overfor den andres behov, i vårt tilfelle som pedagoger, barnets behov. Og man ønsker å være sammen med barna og hjelpe de gjennom både gjennom triste og gode stunder fordi barnet har verdi og er betydningsfullt for oss og i seg selv.

Agape er altså en form for kjærlighet som er grenseløs, og er på den måten en drivkraft som hele tiden drar oss mot å gi alt, og om nødvendig oss selv, for det mennesket som trer fremfor oss. Dette kan i mange tilfeller føre til at vi som pedagoger mister omgivelser og andre mennesker av syne. Derfor peker Wivestad på at mennesker som lever med agape som ideal også trenger phronesis, fordi phronesis kan hjelpe oss til å ”activate the relevant virtues appropriately, and to command an action that follows right reason” og til å ”see the realities in the situation” (Wivestad 2008:317). Phronesis er et gresk begrep som betyr praktisk visdom eller dømmekraft, og blir av Aristoteles sett som dyden som har evnen til å styre de andre moralske dydene, slik at vi handler rett. Phronesis er altså integrert i alle de andre dydene, og ”This [...] is important. Without it we run the risk of acting inconsistently” (Wivestad 2008:314). Et annet sentralt aspekt ved phronesis er at denne dyden, læres gjennom gode praktiske eksempler, som vi erfarer hos våre medmennesker som gjør gode gjerninger, og da spesielt hos de vi står i en relasjon til. Det er derfor sentralt å se viktigheten av dette som pedagog, fordi en viktig del av det å være pedagog handler om at vi skal være gode og klare eksempler for barna. Vi har derfor behov for phronesis for å være nettopp dette.

Agape "is called the mother of all virtues, because, by commanding them, it conceives the acts of the other virtues, by the desire of the last end" (Aquinas 1947:II-II 23,8 ad 3, Benziger Bros.) Agape og phronesis må derfor henge sammen i et samspill, hvor agape sees som grunnlaget, nettopp fordi den betingelsesløse kjærligheten er grunnlaget for alle gode handlinger som dannes i vår tanke, og som uten tvil har det gode som sitt største og eneste mål. Phronesis på sin side hjelper oss med å gi ønsket om å være 'for' noen uttrykk i en handling som er passende til situasjonen. Og i en pedagogisk situasjon hjelper da phronesis agape til å uttrykkes på en pedagogisk måte. Slik jeg ser det kan en si at mens agape både åpner våre øyne og bereder våre hender på å handle, er det phronesis som hjelper oss med å finne handlingen, som uttrykker "Jeg ser deg". Wivestad formulerer det på denne måten: "Agape can make us more able to do what we really want to do in our relation to children, but which we too easily forget or ignore. Phronesis can help us to find the most appropriate time, place and way of doing it" (Wivestad 2008:321). Phronesis hjelper oss slik til å handle kjærlighetsfullt ut i fra våre pedagogiske idealer som både kan være selvopplevde eller idealer en har dannet seg gjennom litterære skildringer eller anekdoter fra kollegaer.

Den pedagogiske relasjonen

Jeg har i løpet av de siste avsnittene gjennom historien om *Det usynlige barnet* sett på det jeg vil kalle pedagogiske grunnsteiner. Tilliten, håpet og kjærligheten som jeg hittil har beskrevet er ikke i seg selv pedagogiske, men blir nevnt av van Manen som grunnleggende pedagogiske betingelser for å leve pedagogisk med barn (van Manen 2001:61). De pedagogiske grunnsteinene blir først pedagogiske når de settes inn i en pedagogisk sammenheng, og rettes slik mot barnet og dets danning og bidrar på sin side til å gi kraft til pedagogikken og dens intensjon. I den kontinentale tradisjonen ser en relasjonen med barnet som det eneste utgangspunktet for pedagogikken. "The discipline of pedagogy [...] can depart only from a description of the educator in a relation to the child" (Dilthey 1971:43). Denne relasjonen blir i den kontinentale tradisjonen omtalt som den pedagogiske relasjonen. Og er en personlig relasjon, hvor både pedagogen og barnet er unike individer som er uerstattelige, hvor meningen med relasjonen "uansett hva resultatet i relasjonen skulle bli[...] ligger [...]i relasjonen selv" (Sævi forthcoming a:7). Og hvor målet er barnets egen forandring, samtidig som relasjonen skal ivareta barnets frihet, *annerledeshet* og *unikhet* slik det ble født. For Sævi er det derfor den pedagogiske relasjonen som gjør pedagogikken pedagogisk (Sævi forthcoming a). Bollnow peker på Pestalozzi som en av de første som omtalte den

pedagogiske relasjonen ” after he has concluded the actual didactic theme of his book, he [...] explores how the foundations for all later development are rooted in a relationship between mother and child based on love and trust” (Bollnow 1989:9). Og understreker slik det jeg gjennom de foregående avsnittene har pekt på, ved å vise at tillit, håp og kjærlighet er grunnsteiner i pedagogikken og dermed også i den pedagogiske relasjonen.

Men hva kjennetegner så den pedagogiske relasjonen, en relasjon som blir beskrevet som ”*sui generis*”, av sitt eget slag? (Spiecker 1984:203). Nohl beskriver den pedagogiske relasjonen slik: ”the loving relationship of a mature person with a developing person, entered into for the sake of the child so that he can discover his own life and form” (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Igjen pekes det på som jeg tidligere har vært inne på at den pedagogiske relasjonen bygger på en kjærlighet til barnet. Men Nohl gir oss også i sin beskrivelse kjærligheten en retning, som handler om å hjelpe barnet å finne ”his [or her] own life and form” (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Å hjelper oss slik til å se at den pedagogiske kjærligheten driver pedagogen til å søke å hjelpe barnet med å finne sitt livsuttrykk. Dette henger sammen med ordet pedagogikk sin opprinnelige mening: ”Pedagogue or paedagogus literally means childleader: from pais (gen. Paidos) ”child” + agogos ”leader”” (Sævi og Eilifsen 2008:5). Slik blir det klart at pedagogikk handler om å leve med barnet, og hjelpe det gjennom livet til barnet kan ta vare på seg selv. Vi er ”child-watchers” som lever med barnet med en intensjon i våre handlinger om å beskytte og la barnet få del i det gode. Wivestad sier det slik: ”Den grunnleggende oppgaven for oppdragere er å gi barna livsorientering: å leve slik sammen med barna at vi umiddelbart presenterer et forbilledlig livsmønster for dem” (Wivestad 1991/92:47). Kjærligheten får slik en pedagogisk grunntone og omtales av Spranger som pedagogisk kjærlighet. (Spranger 1958). Han peker på at et sentralt punkt ved den pedagogiske kjærligheten, er at pedagogen må etterstrebe å elske hele mennesket, inkludert potensialet som ligger i barnet, for det som ennå ikke har kommet til syne, med en tro og et håp om at barnet beveger seg mot modenhet (Spranger 1958; Spiecker 1984). Fordi det er en slik kjærlighet og holdning overfor barnet som muliggjør utvikling (Spranger 1958; Sævi 2007).

Spranger sier videre:”In the light of affection [the] potentialities [of the growing man] become visible for the first time” og ”the more he takes this [unique] individuality into account, the greater becomes the force of his love”(Spranger 1958:543). Slik kan man kanskje skimte konturene av en selvforsterkende sirkel hvor kjærligheten trekker frem barnets potensiale og

annerledeshet, samtidig som et tydeligere bilde av barnets unike kvaliteter og potensiale, styrker pedagogens kjærlighet overfor barnet. Men med unike kvaliteter mener man her ikke først og fremst spesielle ferdigheter eller evner, selv om disse også skal ivaretas, men det enkelte barns person og personlighet slik den kommer til uttrykk på egne premisser. Som er verdifulle for den pedagogiske kjærligheten å 'fremelske' hos alle barn. Slik sett har *annerledeshet* en genuin verdi i den pedagogiske relasjonen både for å danne et unikt, selvstendig og ansvarlig menneske, men også i dets kraft av å sette pedagogen i stand til å styrke sin kjærlighet og relasjon til barnet. Nettopp fordi *annerledesheten* ved den andre oppstår i det ubeskrivelige, og er det som trekker oss mot den, fordi vi ikke er det samme, men den andre for hverandre.

Den pedagogiske relasjonen retter seg mot barnet

“It is precisely love as found in education which can remain one-sided” (Spranger 1958:541) Dette har sammenheng med at barnet fortsatt ikke er i stand til å se viktigheten av og funksjonen til denne kjærligheten, og det er derfor ikke forutsetning for pedagogens pedagogiske omtanke og kjærlighet for barnet at barnet skal gjengjelde kjærligheten. Med andre ord vil denne kjærligheten forbli ubemerket (Spranger 1958). Pedagogen bærer derfor hele ansvaret for å holde den pedagogiske relasjonen pulserende, samt å ivareta barnets *annerledeshet* og åpne muligheter for barnets oppdagelse av sin subjektivitet (Biesta 2006). Derfor er det viktig å handle taktfullt, gjennom sensitivitet og omtenkksomhet overfor barnet. Ved å vektlegge moralen ”as the aspect of human thought, feeling and action that pertains to the distinction between right and wrong” (Bauman 1993:4), slik at vi personlig møter barnet, og ikke mekanisk handler etter etiske prinsipper. Relasjonens ensidighet, viser også at relasjonen er faktisk asymmetrisk (Skjervheim 1992). Dette betyr at allerede før relasjonen dannes, finnes det en grunnleggende forskjell på partenes ansvar, rolle og oppgaver i relasjonen. Men det er også en dobbelsidighet i denne relasjonen, for om makten vi har overfor barnet skal være fruktbar, må barnet tillate den voksne å utøve innflytelse og makt over seg, og slik møte den ansvarlige voksne med en tillit til at pedagogen vil ivareta barnet og forsiktig lede det mot det gode (Bollnow 1989; Mollenhauer 1996).

Ansvar i den pedagogiske relasjonen ligger hos den voksne

Den faktiske asymmetrien fører som jeg viste til at ansvaret for relasjonen ligger fullt og helt hos den voksne, men at barnet gjennom sin tillit til pedagogen, muliggjør de pedagogiske intensjonene i situasjonen, og anerkjenner pedagogens pedagogiske mandat/autoritet. ”På grunn av sin avhengighet av den pedagogiske autoritet kan barn i en viss forstand sies å kreve at disse voksne tjener dem. Pedagogisk autoritet er egentlig en utnevnelse til en moralsk tjeneste” (van Manen 2002:65). Sett i lys av det Levinas har pekt på om hvordan den andre kommer fremfor oss som et ansikt i kraft av sin sårbarhet og *annerledeshet*, som setter spørsmålsteget ved vår handlemåte (Levinas 1996), og slik sett er en etisk fordring som tvinger oss til å forholde oss til den andre og handle forut for vår bevissthet i kjærlighet og godhet. Bli det klart at pedagogikken og etikken ikke bare har tette bånd, men er innvevd i hverandre, og at vår pedagogiske autoritet derfor ikke er en egoistisk og ødeleggende form for makt, men en makt som springer ut fra kjærlighet, tillit og håp til barnet. Dette fører til at vi opplever et enormt ansvar for å hjelpe barnet med til å finne sitt livuttrykk. Et ansvar vi kan velge å handle på, og slik gå inn i en pedagogisk relasjon med barnet, for barnets skyld alene og påta oss det fulle ansvaret for relasjonen. Men autoriteten og de pedagogiske intensjonene kan ikke realiseres før barnet anerkjenner vårt mandat. Derfor peker van Manen, i likhet med Levinas på at ”Den voksne som er orientert mot barnets sårbarhet eller nød, kan oppleve en merkelig følelse -- den at den virkelige autoritet i denne situasjon hviler hos barnet, ikke hos den voksne” (Van Manen 2002:66). Og slik sett, at vi som pedagoger er barnets tjenere gjennom ansvaret vi har i den pedagogiske relasjonen som er en personlig og moralsk relasjon, som viderefører og bærer i seg den opprinnelige meningen i ordet *paedagogus*. Samtidig viser det meg også viktigheten av at den pedagogiske kjærligheten bærer i seg *agape* som hjelper pedagogen til først og fremst handle ut i fra barnet behov.

Den pedagogiske relasjonen søker det gode for barnet

Med en slik pedagogisk kjærlighet som bygger på *agape*, blir det klart at den pedagogiske relasjonen søker det gode for barnet. Her i betydningen av det pedagogisk gode. Men hva er det gode for barnet? Sævi og Eilifsen svarer: ”Somehow we know the good, and yet we know it not. We recognize the good experientially, but the real meaning of what we intuit eludes our grasp” (Sævi og Eilifsen 2008:1). Dette forteller noe om at det gode opptrer på uendelig mange måter, og at det derfor er noe vi kan erfare i vår relasjon til andre, men som derfor er vanskelig å sette fingeren på. Men at intensjonen i handlingen, som Nohl har vist, handler om

å hjelpe barnet å finne "his [or her] own life and form" (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Som jeg har vært inne på hjelper også Arendts forståelse av godhet som noe som må forbli skjult for å være godt (Arendt 1958:74), til å forklare hvorfor det pedagogisk gode også er vanskelig om ikke umulig å gripe. Van Manen peker på noen sentrale sider når han sier: "The principle that guides my actions is a sense of the pedagogic Good, [and] at the same time I remain sensitive to the uniqueness of the person in the particular situation "(van Manen 2007:6). Pedagogen må da handle på bakgrunn av hva han eller hun anser som pedagogisk godt, men aller viktigst er det at man klarer å ha en nærhet og sensitivitet overfor barnet og situasjonen som gjør at man først og fremst handler med en intensjon overfor hva man opplever som det beste for barnet. Man står med andre ord overfor en utfordrende situasjon, fordi man som pedagog ikke har noen mulighet for å vite nøyaktig hva barnet har behov for verken i nuet eller for fremtiden, og man har heller ikke noen mulighet for å kontrollere situasjonens resultat. Men det blir også klart at Sævi og Eilifsen vektlegger at det pedagogisk gode er mulig å erfare i relasjonelle situasjoner, og slik bidrar de til å vise hvorfor den pedagogiske relasjonen er det eneste mulige utgangspunktet for pedagogikk. Nettopp fordi den åpner for en nærhet og sensitivitet mellom pedagog og barn som gir pedagogen mulighet til å kjenne barnets "puls", og dermed ha de beste muligheter til å handle pedagogisk godt og taktfullt overfor barnet.

Den pedagogiske relasjonen søker å opphøre

Den pedagogiske relasjonen skiller seg fra alle andre former for relasjoner ved at "The pedagogical relationship tries to make itself superfluous and to dissolve" (Nohl i Spiecker 1984:204). Relasjonen søker altså å opphøre som en konsekvens av at pedagogikken søker å hjelpe barnet med å "find his [or her] own life and form" (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Relasjonen må altså avta og til slutt opphøre for å muliggjøre barnets utvikling mot å bli et selvstendig, autonomt og ansvarlig menneske (Spiecker 1984:204). Gjennom å leve med barnet og være et forbilde som deler av sin livsverden, viser pedagogen mulige måter å leve på. Det blir derfor viktig at pedagogen gradvis trer til side for at barnet skal kunne få prøve seg frem på livets mange områder i stadig økende grad. Dermed bidrar dette til å vise, at pedagogikk og den pedagogiske relasjonen hele tiden vil preges av både nærhet og distanse frem til den oppløses. En distanse som lar barnet få prøve ut og teste sin kunnskap og sine ferdigheter på sin egen måte, og er nødvendig for å se den andre som et fritt menneske. Og en

nærhet som på sin side gir barnet trygghet til å våge og pedagogen mulighet til å tre inn på en god og taktfull måte for å støtte barnet, hvis det skulle trenge hjelp.

Pedagogiske øyeblikk

I vår relasjon til barna oppstår det mange situasjoner hvor vår respons som voksne og pedagoger kan ha store konsekvenser for barnets oppvekst og oppfattelse av seg selv. Det er disse situasjonene som utgjør ”dagliglivets pedagogiske praksis” (van Manen 1993:38). Men selv om vi står i en pedagogisk relasjon, som er preget av kjærlighet og omtenksomhet til barnet er det ikke alltid vi som pedagoger eller voksne klarer å handle på en måte som ivaretar barnet på en pedagogisk måte. Disse situasjonene, som innehar et pedagogisk potensiale omtaler van Manen som pedagogiske situasjoner (van Manen 1993). Slike situasjoner hvor vi i et øyeblikk må handle, i det barnet kommer fremfor oss som et ansikt og tvinger oss til å handle før refleksjonen for å ivareta barnet (Levinas 1996; Levinas 1993), ”er pedagogisk ladet fordi det forventes noe av den voksne i situasjonen (van Manen 1993:38). Det er i slike pedagogiske situasjoner hvor *annerledesheten* kommer til syne og hvor både barnet og pedagogen kan oppleve sin egen og den andres *annerledeshet*, hvor det virkelig teller at vi som pedagoger er sensitiv overfor barnets behov. Det er i slike pedagogiske situasjoner at en i kraft av kjærligheten som eksisterer mellom den voksne og barnet i den pedagogiske relasjonen søker å handle pedagogisk og slik transformere den pedagogiske situasjonen til et pedagogisk øyeblikk i det vi møter barnets behov. Og det er ”først når den voksne foretar seg noe pedagogisk riktig i forhold til barnet eller barna” (van Manen 1993:38), at den pedagogiske situasjonen transformeres til et pedagogisk øyeblikk som oppleves som godt for barnet. Men selv om vi av og til mislykkes i å handle pedagogisk overfor barnet ligger det i den pedagogiske relasjonen, som jeg har forsøkt å vise i dette kapittelet ”en mer grunnleggende garanti” som handler om at ”Samme hva som skjer så er jeg her. Du kan stole på meg” (van Manen 1993:36). Den pedagogiske relasjonen opprettholdes av den grunn på tross av utfordringer og feiltrinn så lenge kjærligheten og omsorgen for barnet er tilstede hos den voksne.

Mitt fokus i møtet med barna vil av den grunn handle om å få innblikk i slike situasjoner hvor noe sto på spill, hvor det som er *annerledes* kommer til syne. Hvor barnet befant seg i en pedagogisk situasjon som pedagogen i kraft av sin kjærlighet og relasjonen til barnet hadde evnen til transformere til et pedagogisk øyeblikk som ivaretok og møtte barnets behov.

Gjennom et slikt fokus vil jeg få innblikk i opplevelser som inneholder både er gode, men og vonde fordi ikke alle pedagogiske situasjoner blir pedagogiske øyeblikk til tross for at vi står i en pedagogisk relasjon til barnet som søker barnets beste. Jeg vil gjennom å få innblikk i slike opplevelser indirekte også få del i barnas opplevelse av *annerledeshet* og deres relasjon til læreren sin.

Foreløpig konklusjon

”The discipline of pedagogy [...] can depart only from a description of the educator in a relation to the child” (Dilthey 1971:43). Det pedagogiske livet med barnet har i denne avhandlingen altså utgangspunkt i den pedagogiske relasjonen som er en moralsk og personlig relasjon som den voksne kjærlighetsfullt går inn i for barnet skyld, med en intensjon om å hjelpe barnet ”to find his [or her] own life and form” (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Målet er med andre ord barnets egen forandring, samtidig som relasjonen skal ivareta barnets frihet, *annerledeshet* og *unikhet* slik det ble født. Den pedagogiske intensjonen gir slik retning til de pedagogiske grunnsteinene tillit, håp og kjærlighet som igjen er pedagogikkens kraftverk. Den voksne som går inn i relasjonen for barnets skyld, er dermed fullt og helt rettet mot barnet og dets behov, og handler med en intensjon om å møte disse. ”The principle that guides my actions is a sense of the pedagogic Good, [and] at the same time I remain sensitive to the uniqueness of the person in the particular situation ”(van Manen 1997:6). Slik jeg ser det understreker van Manen her hvor viktig det er at en er sensitiv overfor barnets *annerledeshet* og den spesifikke situasjonen, for å ha mulighet til å handle pedagogisk godt overfor barnet. Men for å klare å holde fokus på barnet og dets beste er man avhengig av en uselvisk kjærlighet til barnet, som hjelper pedagogen til å sette barnets behov før sine egne. For ”uansett hva resultatet i relasjonen skulle bli[...] ligger relasjonens mening [og verdi] i relasjonen selv” (Sævi forthcoming a:7). Det er her sentralt å legge merke til at den pedagogiske relasjonen er faktisk asymmetrisk, dette vil si at allerede før relasjonen inngås er det en grunnleggende forskjell mellom barnet og den voksne, noe som innebærer at den voksne bærer det fulle og hele ansvaret for å opprettholde relasjonen og de pedagogiske kvalitetene i relasjonen, hvor barnet sees som et fritt menneske, med bakgrunn i menneskets *annerledeshet*, slik jeg pekte på i begynnelsen av kapittel 2. For å kunne ivareta barnets frihet som i begynnelsen er skjult og potensiell, men som gradvis realiseres samt barnets *annerledeshet* og dermed også den faktiske asymmetrien . Forutsetter dette at pedagogen møter barnet med en tillit som er uten grunn og et håp om at barnet gjennom relasjonen er i stand til å realisere sitt eget potensiale. For uten en tillit som er uten grunn er det vanskelig

om ikke umulig for barnet å tre inn i sin allerede eksisterende frihet, eller gi uttrykk for sin *annerledeshet*. Fordi barnet er avhengig av tillit for kunne ta ansvar for handlinger og slik tre inn i sin frihet gjennom handlinger som bærer i seg barnets *annerledeshet*. Håpet er viktig fordi det hjelper pedagogen til å alltid se mulighetene som ligger i barnets potensiale, og slik evne å legge bak seg skuffelser som dukker opp. Håpet gir dermed pedagogen mulighet til stadig å fornye tilliten til barnet fordi man har et håp knyttet til hele barnet og dets iboende potensiale, og om barnet før eller siden vil mestre situasjonen. Ettersom barnets frihet, som i begynnelsen er skjult og potensiell realiseres, avtar den pedagogiske relasjonen gradvis, fordi barnet ved å realisere sin frihet blir i stand til å forme sin egen livsvei på egenhånd. Dermed vil relasjonen til slutt opphøre.

Ved å leve pedagogisk med barna på en slik måte, åpner vi for *annerledeshet* som en naturlig del av den pedagogiske hverdagen på skolen. I kapittel 2 pekte jeg på hvordan *annerledesheten* er et grunnleggende aspekt ved alle mennesker og en grunnleggende forutsetning for samhandling med andre mennesker. Samtidig fører *annerledesheten* til at vi mennesker opplever sårbarhet og fremmedhet både hos oss selv og andre. På den andre siden oppleves den også som en motkraft som ønsker å finne sin egen vei, en kraft som ønsker å vise og kommunisere at jeg er meg og ikke deg. Dette fører ofte til at vi som pedagoger vil oppleve mange dilemmaer i vårt liv med barna som setter den pedagogiske relasjonen som vi har gått inn i av kjærlighet til barnet for barnets skyld, for å hjelpe barnet til å finne "find his [or her] own life and form" (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Fordi man i slike stunder hvor tryggheten og tilliten i relasjonen har blitt svekket eller ødelagt som pedagog vil oppleve at man ikke bare har det ensidige ansvaret for å opprettholde relasjonen, men at man også må bære denne relasjonen alene. Håpet spiller da en viktig rolle fordi det hjelper pedagogen til å legge skuffelser og episoder som ikke endte godt, bak seg og isteden rette blikket mot barnet og det iboende potensiale. Håpet på sin side får igjen sin kraft fra kjærligheten. I perioder som oppleves vanskelig er det derfor viktig at kjærligheten til barnet har vokst seg sterk, og bærer i seg noe av agapes altruistiske holdning som makter å sette barnet først på tross av og ikke på grunn av. Spranger peker på at : "In the light of affection [the] potentialities [of the growing man] become visible for the first time" og "the more he takes this [unique] individuality into account, the greater becomes the force of his love" (Spranger 1958:543). Kjærligheten kaller altså frem *annerledesheten*, men samtidig som den kan gi oss større utfordringer er den også viktig, fordi *annerledesheten* på den ene siden er så sentral ved det å være menneske, og på den andre siden fordi den i tillegg til barnets potensiale gir pedagogens kjærlighet til barnet

mulighet til å vokse. Spesielt i slike vanskelige perioder er det derfor viktig at vi holder fokus på potensialet samtidig som vi erkjenner og respekterer at vi som menneske innehar en *annerledeshet* som gjør oss unike og forskjellige, og som man ikke prøver å fjerne eller begrense (Lippitz 2007). Nettopp fordi *annerledesheten* som jeg har forsøkt å vise er et sentralt aspekt ved det å være menneske. Gjennom en slik kjærlighet til barnet får håpet kraft til å holde ut, og senere glemme, slik at håpet stadig lever og er knyttet til hele barnet og dets iboende potensiale. Tilliten kan dermed stadig skyte nye og friske skudd og opprettholdes som en tillit som er uten grunn med kjærligheten som grunnlag. Og slik bidra både til å legge grunnlaget for, men også hjelpe pedagogen til å opprettholde den pedagogiske relasjonen med barnet.

Kapittel 4: Metodekapittel

”Methodology” refers to the philosophic framework, the fundamental assumptions and characteristics[...] We might say that the methodology is the theory behind the method, including the study of what method one should follow and why” (van Manen 1997:27-28). I min avhandling ligger dette filosofiske grunnlaget i den kontinentale tradisjonen, og dens fokus på det opplevde livet hos det unike mennesket som en viktig kilde til å søke forståelse av hva det vil si å være menneske. Fenomenologi som filosofi og metode er nær knyttet til forståelsen av pedagogikk i den kontinentale tradisjonen, og utgjør dermed på en måte både en metodologi og en metode. Jeg vil i denne avhandlingen derfor ha en hermeneutisk fenomenologisk intensjon og bruke fokusgruppesamtaler som metode.

Metode på sin side handler om hvilke tilnærming man bruker for å finne svar på forskningsspørsmålene sine. Det er forskningsspørsmålet som styrer valget av metode (Ryen 2002). Jeg vil innhente data ved hjelp av fokusgruppeintervju. Denne metoden er en god tilnærming til forskning som inkluderer barn, ved at den ser informanten, i denne sammenheng barnet, som ekspert på sine opplevelser og sin livssituasjon (Stewart, Shamdasani og Rook 2007). Jeg vil i de neste avsnittene se nærmere på hermeneutisk fenomenologi og fokusgruppesamtaler. Dette kapittelet vil også inneholde refleksjoner rundt praktiske og etiske problemstillinger rundt det å forske med barn, siden avhandlingen i stor grad baserer seg på barn som informanter og deltakere i forskningen.

Kvalitativ forskning

Jeg nevnte i forrige avsnitt at min avhandling ville ha en hermeneutisk fenomenologisk intensjon og ville ta i bruk fokusgruppe intervju som metode for å få ta del i barnas opplevelser. Gjennom disse valgene plasserer prosjektet mitt seg innenfor kvalitativ forskning. I den forbindelse har jeg valgt å ta utgangspunkt i Norman. K. Denzin og Yvonna S. Lincolns definisjon av kvalitativ forskning:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world [...] into a series of representation [...] This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in the terms of the meanings people bring to them (Denzin og Lincoln 2011:3)

Gjennom denne definisjonen av kvalitativ forskning blir det klart for meg at Denzin og Lincoln legger vekt på å undersøke og utforske fenomener i sine naturlige omgivelser, knyttet til faktiske situasjoner som oppstår i hverdagen. Og søker slik å formidle verden slik ulike mennesker opplever og gir mening til livet ved å være tett på ekte menneskers levde liv for å kjenne fenomenenes og opplevelsens puls. For å kunne beholde livsgnisten i og vise fenomenenes eller opplevelsens mange fasetter har man behov for fortolkningsverktøy som setter forskeren i stand til å omforme materialet til representasjoner som kan eksemplifisere fenomenets eller opplevelsens mange fasetter. Kvalitativ forskning søker med andre ord å gå i dybden av ulike fenomener gjennom å få del i andre menneskers erfaringer, som er "the main epistemological basis for qualitative research" (van Manen 2003:579), ikke for å forklare eller komme til bunns i en sak, men for å prøve å forstå og stadig søke dypere ut i fra meningen mennesker gir sine egne erfaringer. En annen viktig side ved kvalitativ forskning er at man har mulighet til å hente data fra mange ulike kilder når han eller hun søker å forstå et fenomen, for så å sette de ulike bitene sammen til et større bilde mer flere fasetter. Denzin og Lincoln beskriver den kvalitative forskeren slik: "The researcher, in turn, may be seen as a *bricoleur*, as a maker of quilts, or in filmmaking, a person who assembles images into montages" (Denzin og Lincoln 2011:4). I min avhandling har dette gitt seg uttrykk i at jeg henter informasjon fra tre ulike områder, ved at jeg bruker faglitteratur, skjønnlitteratur og samtaler med barn som grunnlag for å søke å forstå *annerledesheten* på en best mulig måte, og slik gjøre avhandlingen og forståelsen av *annerledesheten* mer kompleks og fasettert ved å bringe inn ulike impulser og måter å gi uttrykk for *annerledeshet*.

Hermeneutisk fenomenologi

Pedagogy requires a phenomenological sensitivity to lived experience (children's realities and lifeworlds). Pedagogy requires a hermeneutic ability to make interpretive sense of the phenomena of the lifeworld in order to see the pedagogic significance of situations and relations of living with children. And pedagogy requires a way with language in order to allow the research process of textual reflection to contribute to one's pedagogical thoughtfulness and tact (van Manen 1997:2)

Hermeneutisk fenomenologi består av tre viktige bestanddeler, hermeneutikk, fenomenologi og språk, for å kunne utforske menneskelig erfarte fenomener og «lived experience», hvor særlig barns opplevelser sees som sentrale for å bedre pedagogisk praksis. Som vist i forrige

avsnitt, er det jo nettopp menneskelige opplevelser som er grunnlaget for kvalitativ forskning. Van Manen peker på at 'opplevelsen' betyr noe helt spesielt i hermeneutisk fenomenologi, og skriver: "but [in hermeneutical phenomenology] the concept of lived experience possesses special methodological significance" (2003:579). De neste delkapitlene vil brukes til å se nærmere på hva som ligger i disse 3 delene av hermeneutisk fenomenologi og forsøke å vise sentrale sider ved delene, samtidig som dette på sin side igjen vil belyse hvorfor de er nødvendige i hermeneutisk fenomenologi som helhet. Men først en nærmere kikk på "lived experience" som er fenomenologiens hjerte.

Lived experience

"Lived experience" kommer fra det tyske ordet *Erlebnis*, som innebærer at vi lever gjennom noe, en gjennomlevd opplevelse. Dette innebærer at man lever naturlig og direkte i opplevelsens øyeblikk, og opplever opplevelsen utelukkende innenfra, som Dilthey så godt beskriver det: "[It] does not confront me as something perceived or represented" (Dilthey 1985:223). Vi er uten mulighet til å reflektere over opplevelsen mens den pågår, og slik sett er opplevelsen pre-refleksiv – *før tanken*. Det er denne form for opplevelse som er hjertet i hermeneutisk fenomenologi. Årsaken til dette er at "lived experience", er opplevelsene som gir livet mening, nettopp fordi "lived experience" oppstår i det vi trer ut av det kjente og inn i det ukjente, når vi møter *annerledesheten* hos oss selv eller andre, når jeg'et er absolutt til stede i situasjonen med hele seg, og lever i opplevelsens øyeblikk. "Lived experience is the breathing of meaning. In the flow of life, consciousness breathes meaning in a to and fro movement: a constant heaving between the inner and outer" (van Manen 1997:36). Hermeneutisk fenomenologi er slik en studie av livsverdenen som vi umiddelbart opplever den pre-reflektivt, altså *før tanken* har klart å konseptualisere opplevelsen (van Manen 1997:9). Og det er først i ettertid at vi kan gjenkalle "lived experience" som et minne og forsøke å gi den mening, gjennom å reflektere over opplevelsen. Dilthey sier det slik: "only in thought does it become objective" (1985:223). Gjennom refleksjonen setter man altså ord på opplevelsen, og den blir slik til dels et "objekt" som kan undersøkes når vi reflekterer over den, men først er den bare opplevd og egentlig uten ord og tanke i teoretisk forstand. Van Manen peker på at "our appropriation of the meaning of lived experience [...] can never be grasped in its full richness and depth since lived experience implicates the totality of life" (van Manen 1997:36). Og viser slik at språket kun delvis klarer å beskrive opplevelsen, og

dermed heller ikke dynamisk og levende nok til å kunne gi noen andre enn den som selv har hatt opplevelsen, et fullverdig inntrykk av opplevelsen.

Fenomenologi

Phenomenology is the study of the lifeworld- the world as we immediately experience it pre-reflective rather than as we conceptualize, categorize, or reflect on it (van Manen 1997:9)

Fenomenologisk forskning handler altså om å forsøke å utforske og belyse et menneskelig fenomen, som i denne avhandlingen er *annerledeshet*, ved å studere verden slik vi opplever den direkte og prerefleksivt, med andre ord ved få del i menneskers "lived experience". Slik sett er fenomenologien sterkt knyttet til og opptatt av menneskers daglige liv fordi det er her "lived experience" finner sted, i den virkelige og direkte opplevde verden slik den fremstår for oss i hverdagen. Opplevelsen skiller seg slik fra erfaringen, ved at erfaringen først blir til i det en reflekterer og tenker igjennom opplevelsen. Erfaring kan på sin side bli "understood more actively as an act of consciousness in appropriating meaning of some aspect of the world" (van Manen 2003:579). Derfor er det kanskje ikke overraskende at fenomenologi kan beskrives som "a heedful, mindful wondering about the project of life, of living, of what it means to live a life" (van Manen 1997:12). Samtidig som vi søker forståelse av fenomenet som en del av verden vi lever i og livet vi lever i den, er det viktig å legge merke til at det i fenomenologien er viktig å bevare fenomenets kontekst, og slik sett forstå fenomenet i en helhet, "as an expression of the whole" (van Manen 1997:7). Nettopp fordi fenomener ikke oppstår i et vakuum, men i samspill og relasjoner med andre mennesker. På den måten kan vi gjennom å undersøke ulike fenomener gradvis forstå hvordan vi opplever verden vi lever i, og gjennom forståelse "attaching ourselves to the world" (van Manen 1997:10)

Når man i fenomenologien er ute etter å forstå et fenomen søker man etter fenomenets "essens", eller som van Manen velger å forstå essens, som "the very nature of a phenomenon, for that which makes a some- "thing" what it is- and without which it could not be what it is" (van Manen 1997:10). Vi er ute etter det som kjennetegner fenomenet på tvers av ulike situasjoner og hos ulike personer og ser slik etter grunnleggende kvaliteter eller strukturer ved fenomenet og for slik gi mening til "lived experience". "We are not primarily interested in the subjective experiences [...] the deeper goal [...] remains oriented to asking the questions of what is the nature of this phenomenon" (van Manen 1997:63). Slik er hver persons

beskrivelse av opplevelsen viktig, og krever at en virkelig lytter og erkjenne at den andre har noe nytt og unikt å fortelle om. Samtidig er den andres opplevelse med på å danne brikker i fenomenets puslespill. På bakgrunn av min foreløpige forståelse av *annerledeshet*, understreker dette også fenomenenes bunnløshet og uangripelighet, uten at de på noen måte er uopplevbare, ved at hvert menneske potensielt har mulighet til å bringe noe nytt ved fenomenet til syne, samtidig som de vil kunne styrke forståelsen av fenomenets natur.

Gjennom å søke forståelsen av ulike fenomener, søker man samtidig å forstå verden og måten en lever på bedre. Van Manen peker på at "Hermeneutic phenomenological research edifies the personal insight [...], contributing to one's thoughtfulness and one's ability to act toward others, children or adults, with tact or tactfulness" (van Manen 1997:7). Slik viser han også hvorfor hermeneutisk fenomenologi har en viktig betydning innen for pedagogikk. Gjennom å søke barns beskrivelser av deres opplevelser av situasjoner og ting i deres livsverden, og videre forsøke å forstå hva disse opplevelsene kan bety i pedagogiske sammenheng knyttet til det å være barn i skolen, har vi muligheten til å endre og forbedre vår pedagogiske praksis og måten en lever med barn på.

Hermeneutikk

"Hermeneutikken" i hermeneutisk fenomenologi er knyttet til behovet "to make interpretive sense of the phenomena of the [children's] lifeworld[s] in order to see the pedagogical significance" (van Manen 1997:2). Vi har altså behov for hermeneutikk for å gi mening til verden rundt oss. Gadamer peker på at for å kunne fortolke og forstå verden rundt seg og opplevelsene livet består av, må vi være åpne både for våre egne og den andres erfaringer, og erkjenne at erfaringer innehar en autoritet. En autoritet som erfaringen bærer med seg fordi den inneholder unik kunnskap om et tema og har derfor noe å fortelle oss, noe som gjør teksten betydningsfull (Sherratt 2006). I denne sammenhengen har teksten en vid betydning og favner om alt fra skreven tekst, til liv og hendelser som kun består av tanker, følelser og talte ord. Det er også viktig å forstå at "understanding is [...] a basic structure of our experience of life. We are always taking something as something" (Gadamer 1970:87). Det er slik umulig å unnsnippe trangen vi som mennesker har når det gjelder å gi mening til det vi opplever. Den hermeneutiske prosessen er kontinuerlig og en del av det å være menneske, nettopp for å kunne gi mening til verden vi lever i, hvor vi i denne prosessen kontinuerlig benytter seg av den hermeneutiske sirkel. I den hermeneutiske sirkel beveger en seg frem og

tilbake mellom delene og helheten i opplevelsen, samtidig som en beveger seg frem og tilbake mellom det kjente og det fremmede og nye (Sherratt 2006). Dette vil si at vi samtidig som vi ser på tekstens deler og helhet, beveger vi seg også mellom opplevelsen som er ny og annerledes og sine fordommer som er en del av selvet. Dette viser at ens forståelse og fortolkning innenfor en hermeneutisk tenkning skjer på bakgrunn av fordommer, som består av ens eksisterende forståelse av verden rundt oss som bygger på tidligere erfaringer og på den nedarvede kulturen som man har vokst opp i og blitt formet av. Vi bruker med andre ord våre tidligere erfaringer for å kunne gi mening til nye erfaringer. Gadamer peker på: "a person who does not accept that he is dominated by prejudices will fail to see what is shown by their light" (Gadamer 1979:324). En viktig konsekvens av dette er at fordommene "are conditioning our interpretations" (Gallagher 1992:91). Det er derfor en viktig del av forskningsprosessen at jeg er klar over og åpen om hvilke fordommer jeg har og at disse fordommene påvirker måten jeg forstår verden rundt meg. Van Manen peker på to grunner til at dette er viktig og fruktbart for forskningsarbeidet. For det første peker van Manen på at "to be aware of the structure of one's own experience of a phenomenon may provide the researcher with clues for orienting oneself to the phenomenon" (1997:57). Han viser slik viktigheten å ta våre fordommer på alvor, og nytten av å utforske og danne seg et bilde av sine fordommer og forforståelse knyttet til et fenomen som en begynnende utforskning. Og hvordan denne refleksjonen kan hjelpe en til å forstå hvordan en skal "angripe" fenomenet for å kunne utdype sin forståelse av fenomenet. For det andre er det viktig å se at: "voksne kan ikke forstå barn om de ikke forstår sin egen barndom" (van Manen 2001:21). Vi er med andre ord nødt som pedagoger og som forskere innen for hermeneutisk fenomenologi å gi mening til og forstå vår egen barndom og hva ulike opplevelser gjorde med oss for å kunne ha evne til å forstå betydningen av barns opplevelser og "lived experience".

Som tidligere nevnt, dannes forståelsen i møtet mellom det indre og det ytre, mellom det samme og det andre, mellom meg og deg, enten i et direkte møte ansikt til ansikt eller indirekte igjennom en skrevet tekst. Forståelse og mening dannes med andre ord relasjonelt, ved at jeg i møtet og i samspillet med den andre, får mulighet til å gi livet og opplevelsene mening. Mening og forståelse dannes da først og fremst i møte mellom det kjente og det ukjente og ikke alene hos fortolkeren eller i teksten, ved at det skjer en vekselvirkning mellom mine fordommer og det fremmede, som bidrar til å skape ny mening i det som har blitt kjent som "the fusion of horizons" (Sherratt 2006:92). Gadamer skriver: "In human relations the important thing is, as we have seen, to experience the "Thou" truly as a "Thou", i.e. not to

overlook his claim and to listen to what he has to say to us” (1979:324). Jeg har med andre ord behov for den andre og å få del i den andres opplevelser og fortolkninger av opplevelser for forstå verden omkring oss. Fordi den andre opplever og erfarer verden annerledes enn meg har den andres perspektiv mulighet til å endre, utdype og fasettere min forståelse av verden. Men, som Gadamer viser, forutsetter dette at vi er åpne for den andre og den andres opplevelser, og at den andres erfaringer og opplevelser har noe viktig og unik å fortelle om livet og om fenomenene og strukturene som livet består av.

Gadamer skriver ”Experience is experience of human finitude” (1979:320). Kort sagt handler dette om at vi gjennom erfaringer en gjør seg, også erfarer grensen for hva en på det tidspunktet klarer å forstå. Jeg må med andre ord søke i mitt arbeide å nå enden av min egen forståelse, til det punkt at jeg innser at jeg aldri kan forstå alt fullt og helt, men at vi som mennesker ser stykkevis og delt. Samtidig er det viktig at denne opplevelsen av å ha nådd en grense ikke stopper en fra å søke nye opplevelser og erfaringer, nettopp fordi erkjennelsen av at en ser stykkevis og delt kan motivere og skape en trang til å utfordre sine egne grenser for hva en forstår, og ikke minst stille spørsmålsteget ved sin egen forståelse av verden og av den grunn søke nye erfaringer for å bekrefte eller avkrefte sin forståelse, fortsette og reflektere, lese og skrive for å søke stadig dypere lag i fenomenets struktur. Gadamer skriver videre at gjennom erfaringer ”the experienced person acquires a new openness to new experiences” (1979:320) Nettopp fordi vi gjennom å forstå at vi ikke forstår alt, åpner seg for nye erfaringer som kan kaste lys over det vi ennå ikke forstår.

Språk

Som den siste av de tre er språket, som en er avhengig av for å formidle og arbeide med forståelsen og formidlingen av fenomenet. I følge van Manen er hermeneutisk fenomenologisk forskning grunnleggende sett en skrivende aktivitet (van Manen 1989), ”[that aims] to transform lived experience into a textual expression of its essence[...]a reflective appropriation of something meaningful: a notion by which a reader is powerfully animated in his or her own lived experience(van Manen 1997:36). Det er med andre ord sentralt at jeg gjennom den tekstlige representasjonen av fenomenet klarer å få frem fenomenets essensielle sider og formidle det på en måte som kan berøre og starte en refleksjon hos leseren. Slik at leseren kan ta innover seg tekstens konsekvenser for sin pedagogiske praksis. Denne refleksjonen i arbeidet med fenomenet og teksten er også sentral i forskerens arbeid for å

kunne forstå dybden i fenomenet. Van Manen peker videre på at i det man skriver, skapes det en distanse til teksten som gjør det mulig ”to measure the depth of things, as well to come to a sense of one’s own depth” (1989:238), og at jeg på den måten kan ”measure our thoughtfulness” (van Manen 1989:238). Dette blir mulig fordi distansen til teksten gjør det mulig å reflektere over sin egen tekst. Jeg får gjennom et slikt arbeid innsikt i sine egne begrensinger i kunnskapen om et spesifikt fenomen, men Gadamer peker på sin side på at ”the experienced person proves to be[...] someone who [...] is particularly well equipped to have new experiences and to learn from them. (Gadamer1979:319). Slik jeg ser det danner disse tre utsagnene en spiral som beskriver en mulig måte å arbeide med kvalitative forskningsdata på. En prøver da å forstå et fenomen, gjennom å skrive ned den forståelsen man har på bakgrunn av dataene en funnet, altså ”the depth of things”. Når en så kan se teksten vil en ha mulighet til å vurdere det som er skrevet opp mot det en ville formidle og om det en har formidlet stemmer overens med det en mener en har funnet gjennom dataene (measure of our thoughtfulness). Muligheten er da åpen for å endre og se tekst og datamaterialet på nytt i lyset av teksten en skrev, på jakt etter å komme ennå dypere inn i fenomenet som undersøkes (the depth of things), igjen og igjen til man finner sine egne grenser for forståelse av fenomenet(one’s own depth). Og i tråd med Gadammers tenkning vil man stadig forsøke å søke etter nye eller andre måter å skaffe seg mer innsikt i fenomenet på, fordi den kunnskapen man allerede har om et emne vil generere nye spørsmål. Dette viser oss slik en arkeologisk side ved hermeneutisk fenomenologi. I det en finner et spor som gir en viss forståelse av fenomenet, trigger denne begynnende forståelsen en til å fortsette utforskningen. En fortsetter derfor å grave (reflektere, lese, skrive, og undersøke), for å nå så dypt som mulig og avdekker stadig mer av fenomenets struktur uten at en på noen måte, kan si at en har funnet eller forstår alt. I likhet med utgravingen av en oldtidsby kan vi aldri være sikker på at alt er funnet, og fordi en ikke var der når byen krydde av liv blir også forståelsen vaklende antagelser om hvordan byen fungerte basert på det som har blitt funnet. Slik befinner en seg i en situasjon der en stadig må søke videre for styrke sin forståelse. Skrivning er altså en form for refleksjon hvor man stadig søker dypere forståelse i et vekselarbeid mellom teksten om fenomenet og forståelse av fenomenet.

Innsikt gjennom skjønnlitteratur

I innledningen til denne avhandlingen pekte jeg på at det var tette bånd mellom den kontinentale tradisjonen og fenomenologien. Et av disse fellestrekkene er fokuset på ”lived experience”, og at pedagogikk nettopp handler om å la barn gradvis få del i den voksnes livsverden for å kunne vokse opp å finne sin måte å leve livet på. I løpet av årene som barn og elev vil barnet også ha en mengde egne opplevelser (lived experiences) og disse opplevelsene blir i fenomenologien forstått som viktige for å kunne bedre pedagogisk praksis (van Manen 1997). En måte å få del i andres opplevelser og beskrivelser av opplevelsene er gjennom litteratur. Sævi peker på at:

Lived experience is the basic notion of phenomenology, and highlights the aim of phenomenological researchers to provide concrete insight into human life phenomena. Lived experience is the startingpoint of phenomenological investigation, description, interpretation and writing (2005:80).

Jeg ønsker derfor i det videre arbeidet med å se nærmere på *annerledeshet* i en pedagogisk sammenheng, og det pedagogiske grunnlaget i denne avhandlingen å benytte meg av skjønnlitterære eksempler for å belyse og eksemplifisere det jeg snakker om. Nettopp fordi litteratur, film og kunst innehar kvaliteter som gjør det mulig å fange situasjoner kompleksitet på en unik måte. Van Manen sier at: ”Literature, poetry, or other story forms serve as a fountain of experiences to which the phenomenologist may turn to increase practical insights” (van Manen 1997:70). Det er altså en sammenheng mellom fenomenologi og bruken av skjønnlitteratur fordi den kan gi praktisk innsikt og eksempler på gjennomlevde opplevelser. Booth peker i van Manens tekst *Phenomenology of the novel or How do novels teach?* på at: ”fiction is not, first of all, made of language, or of reality, or of text. Fiction is made of our experiences of the lives of imagined characters in action” (Booth (1983) i van Manen 1985:178). Skjønnlitterære tekster består altså først og fremst av levd liv og gjennom å lese slike tekster finnes muligheten til å oppleve og leve seg inn i den fiktive karakterens liv og slik danne sin egen ”lived experience”, som det tidligere har blitt nevnt er utgangspunktet for fenomenologien. Dette gjør at skjønnlitteraturen ”allow us to read and explore the contents of other minds and to engage in thought experiments that involve problems, values, and meaning in our relations with one another and our selves” (Spitz 2011:3). Skjønnlitteraturen kan slik brukes som en kilde for å lære om mennesker, både seg selv og andre, og men også om relasjonene mellom oss selv og andre. Mollenhauer peker på at slike relasjonsfortellinger

”hører med til saken selv, slik som kasuistikk i rettsvitenskapen og kasusanalyse i psykiatrien. Pedagogikkens elementære erfaringsmateriale er i bunn og grunn slike fortellinger” (Mollenhauer 1996:93). Skjønnlitteratur er en kilde som gir pedagogiske eksempler på livet med barn, eksempler til etterlevelse, ikke for å kopieres, men for å vise oss hvordan man kan leve pedagogisk med barn. Fordi denne type relasjonsfortellinger ”avspeiler oppdrageres forståelse av deres forhold til barn” (Mollenhauer 1996:93), kan personene i slike fortellinger fungere både som konkret hjelp og som idealer for ens liv med barn, ”like stars that help us navigate in life” (Wivestad 2008:308). Med bakgrunn i dette ser jeg at det finnes bånd mellom skjønnlitteratur, fenomenologi og pedagogikk. Nettopp fordi litteratur bærer i seg muligheten for ”lived experience” som er utgangspunktet for fenomenologisk utforskning, og et grunnlag for refleksjon rundt pedagogisk praksis fordi litteraturen hjelper oss ”to know what we cannot grasp, see, hear or feel in a direct or conceptual way” (van Manen 1985:178).

Men hvordan kan skjønnlitteratur lære oss om livet og hvorfor gjør den ofte et sterkt inntrykk på oss? En grunn til dette er at: ”Fiction, by definition unreal, is often experienced as more real than life itself. Fiction is so “unreal”, so unreally real, because it is so believable” (van Manen 1985:181). Litteraturen blir slik en kilde til forståelse av livets mange fenomener fordi: ”oplevelsen af, at en sætning hos Proust eller Sarraute eller Lagerkvist kunne få mig til at huske med alle sanser: gud ja, det var sådan det var”, (Røsing 2001:8). Røsing peker på at litterære utdrag kan hjelpe oss til å vekke minner fra vår egen barndom, og på den måten komme i kontakt med det barnet vi en gang var. Slik kan vi gjenoppleve følelser fra en bestemt situasjon, eller ved gjenopplevelsen klare å se nye sider ved episoden som ikke var mulig på det aktuelle tidspunktet fordi en ikke var moden nok til å forstå. Denne funksjonen ved fortellinger og erfaringer fra andre, bidrar til å vise at både reelle og fiktive episoder kan hjelpe oss til å se flere aspekter ved enkelte situasjoner i retrospekt. Dette kan i mitt tilfelle da gjelde ulike sider ved *annerledeshet* eller ved den pedagogiske relasjonen hvor jeg kan hjelpes til og minnes egen opplevelser å se sider ved mine egne opplevelser jeg ikke har hatt evnen til å se før i ettertid. Men det å lese skjønnlitterære tekster har også en dobbelthet ved seg, gjennom at en opplever “something so other and yet so same” (Robinson i van Manen 1985:179). For på samme tid som opplevelser fra sin egen barndom vekkes, får en også innblikk i et annet menneskes liv og på den måten kan oppleve situasjonen gjennom den andres øyne og slik få muligheten til å få en opplevelse av den andres opplevelse. Det fremmede bidrar altså til å danne en forståelse av verden en lever i fordi han eller hun presenterer en annerledes måte å leve og være på enn meg, og har derfor også andre

opplevelser i og perspektiver på livet enn meg. Merleau-Ponty sier det slik: “The other’s words make me speak and think because they create within me other than myself” (I van Manen 1985:185). Den andre er dermed pedagogisk sett viktig fordi han eller hun hjelper en til å sette ord på verden rundt oss og se at verden og relasjonene vi er en del av er preget av *annerledeshet* og mangfold som fordrer en sensitivitet i møtet med den andre.

Den litterære fremstillingen av ”lived experience” er opplevelser fra fiktive liv, beskrevet av forfattere og kunstnere som gjerne ser og sanser sensitivt og klarere enn de fleste av oss, og er dermed komplekse, troverdige, livsnære, enkle og fulle av mening. Gjennom sin uttrykksfulle stil og valg av ord, metaforer og situasjoner formidler de noe som oppleves livsnært og reelt, og som kan hjelpe oss til å forstå livets fenomener. Ved å åpne seg for tekstens historie har en mulighet ”[to] risk experiencing thoughts and feelings which may not leave me the same” (van Manen 1985:185). Den siste begrunnelsen for å bruke litterære eksempler hviler på at episodene ofte er så kompakte og komplekse, at man kan trekke frem en mengde aspekter fra små utdrag. Spitz sier at: ”a gifted writer, filmmaker, painter, or sculptor has the ability to teach us as much in one scene or vision as a therapist can in a session or a theorist in a treatise” (Spitz 2011:3), og innehar slik kvaliteter som minner om anekdoter som ofte brukes i fenomenologiske tekster.

Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er først og fremst en metode som brukes i kvalitative studier, og skiller seg fra vanlig en-til-en-intervju ved at en intervjuer grupper som består av 6-12 mennesker (Stewart og Shamdasani 1990:57). Kamberelis og Dimitriadis sammenligner fokusgruppesamtalen med et prisme: ”We find the image of the prism to be useful for revisioning the primary functions of focus group work” (2011:545). Det spesielle ved et prisme er at det har evne til både dispersjon⁸ og refleksjon av lys. Slik kan fokusgrupper bidra til at en gjennom gruppesamtalene ser flere nyanser av en sak, en klarer å se sakens ulike farger, sjatteringer og fasetter, fordi de ulike deltakerne i gruppa kan bidra med ulike erfaringer, opplevelser og vinklinger på fenomenet, både når det gjelder fenomenet som helhet og fenomenets bestanddeler. Et annet aspekt ved fokusgrupper som skiller den fra en til en intervjuet er at det i fokusgruppen kan oppstå synergieffekter ved at informantene, ”[can]

⁸ Opprinnelig ble dispersjon i denne betydningen bare brukt i optikken, hvor effekten lenge hadde vært kjent som fargespredning, for eksempel ved sollysets brytning i et prisme (Store Norske Leksikon 2012)

react to and build upon the responses of other group member[...] this may result in the production of data or ideas that might not have been uncovered in individual interviews” (Stewart og Shamdasani 1998:509). Gruppeintervjuene kan på den måten gi meg innsikt som jeg ville gått glipp av i en- til- en- intervjuer, fordi man i fokusgruppen har mulighet til å bli minnet på en episode fra eget liv på bakgrunn av det andre i gruppa har delt. På den andre siden er det viktig å være klar over at denne effekten også kan føre til at dominerende stemmer i gruppen farger de andres utsagn, noe som kan være spesielt aktuelt når det er snakk om barn fra samme klasse, fordi relasjonene og status innbyrdes mellom barna vil kunne ”ha innvirkning på intervjuprosessen” (Eide og Winger 2003:69). Men fordi denne effekten også er sentral og en stor fordel i fokusgruppesamtalen, kan man ikke fullt ut forsikre seg mot at dette skjer, men være klar over at det kan forekomme. Videre kan også denne synergieffekten hjelpe meg til å få en dypere og mer kompleks innsikt i fenomenet, etter som barna kan bygge videre på hverandres utsagn og slik hjelpe hverandre dypere inn i fenomenet og slik bidra til å trekke tråder og ytterligere fasettere fenomenet. Dette fører også til at fokusgruppesamtalen har evnen til å ”generate large quantities of material from relatively large numbers of people in a relatively short time”, og evner seg derfor godt til bruk i forskningsprosjekter der tiden er begrenset (Kamberelis og Dimitriadis 2005:903)

Det er nettopp denne dybden og kompleksiteten som Kamberelis og Dimitriadis mener fokusgruppen søker: ”The primary goal of inquiry from this perspective is to generate rich, complex, nuanced and even contradictory accounts of how people ascribe meaning to and interpret their lived experience” (2011:546). Dette er også et sentralt aspekt ved hermeneutisk fenomenologisk forskning, hvor fokuset med intervjuet er ”developing a richer and deeper understanding of a human phenomenon” (van Manen 1997:66). Det er altså slik at både fokusgruppe som metode og hermeneutisk fenomenologi søker dybde, fylde og kompleksitet når de søker å undersøke noe, som i mitt tilfelle er *annerledeshet* og den pedagogiske relasjonen. Et poeng som det her er verdt å merke seg er at fokusgruppesamtalen både er åpen for og ønsker motstridene beskrivelser av det som undersøkes, og viser på den måten at den ikke nødvendigvis søker en felles forståelse eller konklusjon, men ønsker å bevare deltakernes *annerledeshet* og ulikhet i gruppen. Og slik jeg ser det er også denne åpenheten for ulikhet og *annerledeshet* nødvendig for å kunne oppnå dybde og kompleksitet i forståelsen av ulike fenomener, fordi man fort kan få følelsen av at forskeren leter etter et ”rett” svar hvis ikke denne åpenheten er tilstede.

Kamberelis og Dimitriadis peker også på at ”Focus groups decenter the authority of the researcher” (2011:550). Dette kommer som en følge av at deltakerne får diskutere og snakke om temaene med egne ord i sin kontekst (Stewart og Shamdasani 1998). Følgene av dette er at forskeren får større mulighet til å lytte til samtalen mellom deltakerne i gruppa, og dermed også større mulighet til å fange opp hva som er viktig ved fenomenet for deltakerne. Nettopp fordi fokusgruppa som metode setter deltakernes opplevelser og erfaringer i sentrum, lar de snakke om temaet med sine egne ord, og tar deltakerne på alvor, er fokusgruppesamtalen en god måte å nærme meg barnas livsverden på (Stewart, Shamdasani og Rook 2007:42). For å få til dette er det viktig at samtalen, har utgangspunkt i åpne spørsmål, som legger til rette for at samtalen kan flyte og gå av seg selv, ved at spørsmålene er formulert rundt grunnleggende temaer istedenfor overfladiske detaljer. Fokusgruppen blir slik bli et ”conversational interview” hvor det er deltakerne som først og fremst holder samtalen levende (van Manen 1997:66). En av fordelene med fokusgrupper på dette punktet er nettopp synergieffekten som nettopp ble nevnt, hvor barna kan spille på hverandre ved å kommentere og fasettere andres innspill, slik at dette faktisk kan bli lettere i en fokusgruppe enn å ha intervju med det enkelte barn. Samtidig setter dette større krav til meg som leder i samtalen, fordi det er viktig at jeg bidrar til å holde fokuset i samtalen, og motiverer deltakerne til stadig å søke dypere og til å utforske opplevelsene knyttet til fenomenet så godt de kan, samtidig som det er viktig at jeg ikke unødvendig avbryter samtalsflyt (van Manen 1997). For uten et klart og tydelig fokus i samtalen er det vanskelig å få generert et god materiale og utgangspunkt for analysen og den videre utforskningen av *annerledeshet*. En annen utfordring som er tilknyttet fokusgruppe samtaler er at ”reserved groupmembers may be hesitant to talk”, noe som kan skyldes at de ikke føler seg trygge eller at enkelte deltakere er dominerende, og som er spesielt viktig å tenke på når det gjelder barn (Stewart og Shamdasani 1998:509). Det er derfor viktig at jeg som voksen og forsker, prøver å føre samtalen slik at alle føler at de blir sett, ivaretatt og at deres stemme har blitt hørt.

Kamberelis og Dimitriadis peker i sin tekst *Focus groups: Contingent articulations of pedagogy, politics, and inquiry* på det fra flere kanter har blitt stilt spørsmålstegn ved fokusgruppens evne til å sikre deltakernes konfidensialitet og anonymitet, og vedgår at dette er en utfordring siden alle deltakerne er tilstede samtidig (Kamberelis og Dimitriadis 2011). Ønsket om anonymitet og konfidensialitet kan dermed bare ivaretas ved at det dannes en tillit og enighet blant deltakerne (Berg 2001). Kamberelis og Dimitriadis peker på at ”trust [...] constitutes part of the power in focus groups” (2011:557). Det er med andre ord viktig at

deltakerne har en forståelse av at det som blir snakket om forblir i gruppen. Tilliten som da kan oppstå ved en felles forståelse og ved at noen viser de andre tillit ved å våge å sette ord på sine tanker, både gode og vonde, kan føre til at barna føler seg trygge fordi de gjennom å være fra samme klasse og få del i de andres opplevelser kan føle på et felleskap som gir trygghet til å åpne seg. Jeg ser det derfor som viktig å bidra til en åpenhet og fortrolighet innad i gruppen som kan føre til at deltakerne tør å åpne seg, ved å legge vekt på at det er kun de som er tilstede som får vite hvem som har sagt hva og ikke minst gå foran som et godt eksempel ved selv å dele små opplevelser fra mitt eget liv. Samtidig er det viktig å huske på at hovedfokuset i samtalene ligger på hverdagsopplevelser og opplysningene er derfor ikke i utgangspunktet sensitive.

Forskningsetikk

Å forske med barn

I løpet av de siste tiårene har forskning som inkluderer barn, og lytter til deres stemme økt (Tangen 2010; Skoglund 1998). Dette har sammenheng med at synet på barn har endret seg fra å se barn som objekter for forskningen som kunne brukes som kilde til informasjon og data, ”til å gi barn en mer selvstendig status som meningsbærende og meningsberettiget subjekt” (Skoglund 1998:81), og ”as highly informed experts on their daily life at home and school” (Alderson og Morrow 2004:10). Denne endringen har i stor grad ført til at barn i har blitt interessante i forskningsammenheng. Man ser barns opplevelser, erfaringer, og meninger som viktig for å bedre barns hverdag, en endring som også gjenspeiler intensjoner i hermeneutisk fenomenologi, hvor barns opplevelser er viktige nettopp for å bidra til en bedret pedagogisk praksis (van Manen 1997:2). Forskningen har med andre ord snudd fra å se barnet som et forskningsobjekt, til å forstå barnet som et subjekt som i økende grad blir ansett som medforsker, og der man søker barnas perspektiv på verden (Tiller 2000). Tangen omtaler dette som «å forske med barn», og peker på at dette innebærer “direkte aktivitet og medvirkning fra barnets side”, hvor ” barnet [får] uttrykke seg noenlunde fritt og legge vekt på det som er viktig og relevant for barnet” (Tangen 2011:40). Og nettopp det å søke innsikt og få del i hvordan barna selv opplever verden og fenomenene i sin livsverden, er min intensjon og noe jeg søker å etterleve i mine samtaler med barna.

Ettersom barn har blitt viet større oppmerksomhet i forskningen, har det samtidig blitt et større behov for å utarbeide en forskningsetikk. Men som Tiller peker på, er det en typisk kvalitet ved forskningsetikken at den er en ”minimumsetikk”; et absolutt minstekrav (Tiller 2000:38). I Norge har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH), utviklet et sett med etiske regler for forskning, og det finnes også en rekke bøker og forskningsrapporter knyttet til forskningsetikk og barn. NESH peker på at ”[n]år barn og unge deltar i forskning har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov” (NESH 1996:16). Sett i sammenheng med Baumans kritikk av modernitetens syn på etikk (Bauman 1993), blir det tydelig at Tiller har et poeng når han omtaler forskningsetikken som en ”minimumsetikk”. En felles ”minimumsetikk” kan gi oss ryggdekning og noen pekepinner. Men ved å følge reglene har man ikke nødvendigvis gjort nok, eller handlet godt i den konkrete situasjonen i forhold til den eller de konkrete personene. Det er en umulighet å dekke alle situasjoner i en generell regel som søker universell gyldighet. Tangen peker på at ”ingen av disse kildene [kan] gi konkrete svar på hvordan de etiske utfordringene i hvert enkelt forskningsprosjekt kan eller bør møtes” (Tangen 2010:320). Som et svar på dette sier van Manen følgende: ”Pedagogical research cannot step outside the moral values that grant pedagogy its meaning” (van Manen 1997:162). Dette fordrer at jeg som forsker og pedagog søker å leve det jeg tidligere har skrevet om pedagogikk og den voksnes moralske ansvar overfor barna jeg møter i fokusgruppen. På den måten ønsker jeg å unngå å hvile på etiske normer og forskrifter, og heller strekke meg så langt jeg klarer mot å være nærværende og taktfull, for på best mulig måte å se og ivareta barna jeg møter.

Frivillig informert samtykke

I teorikapittelet skrev jeg om hvordan menneskets *annerledeshet* hang sammen med menneskets frihet, og hvordan den kontinentale tradisjonen dermed ser denne friheten som noe alle mennesker har del i fra de blir født⁹. En naturlig konsekvens av dette er dermed viktigheten av at barna deltar i prosjektet og samtalene av egen fri vilje. Skoglund peker på at kravet om frivillig informert samtykke er et av de viktigste kravene i samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning (Skoglund 1998:78). Men hva innebærer det at samtykke skal være både frivillig og informert? Før jeg kommer nærmere inn på det er det viktig å nevne at det også må innhentes samtykke fra foreldrene frem til er barn fyller 18 år for at hun eller han

⁹ Se side 22 i delkapittelet Annerledesheten oppstår i det ubeskrivelige

skal kunne delta, uansett om barnet selv har lyst. I følge Skoglund består dette kravet av tre deler: ”rett til selvbestemmelse, tilstrekkelig informasjon og rett til å trekke seg fra medvirkning i prosjektet” (Skoglund 1998:79). Det første har jeg allerede vært så vidt innom, Det handler kort sagt om at barnet selv skal få velge om det vil delta i prosjektet. Dette er viktig av flere grunner, men først og fremst handler det om å bevare barnets frihet og respekten for barnets meninger. Men for at vi virkelig skal kunne ivareta barnet og hans eller hennes frihet, og ta de moralske verdiene som ligger til grunn for pedagogikken på alvor, er det viktig at barnet får ”all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen” (NESH 1996:12). Dette er noe det er vanskelig å fullstendig forsikre seg om i den enkelte forskningssituasjon fordi en som forsker heller ikke har full oversikt. Det som her er viktig er at jeg som forsker setter av god tid til å snakke med barna på en måte som de kan forstå, om hvordan prosjektet vil foregå, hva det vil si at informasjonen blir anonymisert, og hva som vil skje med det de har bidratt med etterpå. I en slik setting bør barna også selv ha muligheter for å stille spørsmål knyttet til prosjektet. Det kanskje aller viktigste er at barnet forstår at deltakelsen er fullstendig frivillig, og at det er mulig å trekke seg når som helst uten at dette får noen konsekvenser for barnet eller forholdet til mennesker rundt seg. En utfordring her er at barnet til tross for å ha fått informasjon om dette kanskje likevel vil synes det er vanskelig å trekke seg fordi ”forskeren står i en maktposisjon overfor barnet” (Skoglund 1998:87). Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre for å ivareta dette dilemmaet i tilstrekkelig grad, men jeg vil forsøke å være oppmerksom på barnas reaksjoner og responser i møtet med dem.

Å ivareta barnet og dets *annerledeshet* i forskningssituasjonen

At man som forsker ”står i en maktposisjon overfor barnet” (Skoglund 1998:87), bringer oss over til den neste store etiske utfordringen knyttet til mitt forskningsprosjekt. Som forskere har en makt til å styre situasjonen i møte med barn, og dette er en makt som kan misbrukes til å manipulere eller presse barnet til å dele informasjon som barnet anser som for personlig. Dermed står en i fare for å bryte ikke bare forskningsetiske, men også moralske og pedagogiske grenser i forhold til barnet. For når det gjelder å snakke med barna om *annerledeshet* og den pedagogiske relasjonen, for å forsøke å forstå spørsmål som forskningsspørsmålet aktualiserer, er det viktig å se at *annerledesheten* er en kvalitet ved hvert enkelt menneske som kommer til indirekte uttrykk i hverdagslige episoder hvor en står i

en relasjon til andre. En verken behøver eller bør snakke med barn om deres opplevde *annerledeshet* som et problem, en mangel eller noe som er ”unormalt”. Samtalen med barna i dette prosjektet vil derfor dreie seg om personlige hverdagslige opplevelser barna anser som viktig, der de opplever at ’noe’ har stått på spill for dem, på godt eller vondt. Slike episoder kan være opplevelser der de følte seg oversett, eller korrigert, men det kan også være episoder der de opplevde at læreren så dem for den de var, og handlet i forhold til dem på en personlig måte som de opplevde som god og ivaretagende. Jeg er altså ute etter å forstå hvordan fenomenet *annerledeshet* oppleves av ’alminnelige’ barn i alminnelige sammenhenger i skolen, fordi jeg i denne oppgaven forstår *annerledeshet* som et eksistensielt og relasjonelt fenomen med relevans for barns liv og hverdag. I denne sammenheng er det viktig at jeg er klar over og erkjenner den forskermakten jeg har, og gjør mitt ytterste for å opptre taktfullt overfor barna for å ivareta dem som frie mennesker, i likhet med meg selv. Min intensjon er ikke å bruke posisjonen min som forsker til å presse meg inn i barnas ’urørlighetssone’ (Løgstrup 1982) for å finne svar på forskningsspørsmålet. Det er viktig å være klar over at samtidig som en som forskeren søker svar, også er avhengig av barnets motivasjon ”og [må] derfor [forsøke å] spille på lag med barnet for sammen å kunne finne gode svar på en god måte” (Skoglund 1998:87).

Urørlighetssonen

Når det gjelder barn er respekten for det personlige, det som i følge Løgstrup (1982) ligger innenfor urørlighetssonen, noe vi som voksne ofte ikke tar tilstrekkelig hensyn til dette, ifølge Løgstrup: ”Urørlighedszonen regner vi derimod ikke med hos børn”, dette skjer fordi vi ofte ser barnet som impulsive og direkte og derfor har vanskelig med å skjule sine motiver (Løgstrup 1982:164). Vi bør derfor være ekstra påpasselig i samtale med barn, fordi denne spontaniteten nettopp gir gode vilkår for å få et innblikk i barnas livsverden. Samtidig kompliserer spontaniteten også situasjonen, fordi engasjementet i samtalen fort kan lede barnet til å omtale opplevelser det ikke hadde tenkt å snakke om, og som kan oppleves vanskelig. Dette blir ytterligere forsterket ved at en i samtale ønsker å skape en trygg atmosfære hvor barna tør å være åpne og personlige uten at man presser barna til noe de ikke vil. Fog (1992) peker på at det er nettopp åpenheten og fortroligheten som er ”samtalens fortrin og dens forførende egenskaber”, men også kvalitetene ”der gjør interviewet sårbart overfor moralske fristelser” (Fog 1992:218-219). Hun understreker på den måten faren for å trække for nær i intervju situasjonen, og slik Løgstrup (1982) har vist, gjelder dette spesielt i

samtaler med barn. Det er viktig å være klar over den makten jeg har som forsker, og at hvis jeg bruker denne forskermakten til å 'presse' barna til å fortelle ting de ikke ønsket å fortelle, bryter jeg med de pedagogiske rammene som ligger til grunn i dette prosjektet. Jeg beveger meg da over i en metodisk asymmetri, som manipulerer for å oppnå et bestemt resultat (Skjervheim 1992), i stedet for å se asymmetrien mellom oss som et ansvar for å ivareta sårbarheten til barnet. Løgstrup peker på at vi må forstå at ordene våre har en virkning og at "meningen skal pakkes ind, siges indirekte", slik kan en "tage de behørigte hensyn" og på den måten la barnet selv styre hva det vil, ved å la barnet "selv komme til facit" (Løgstrup 1982:162-163). Ved å spørre indirekte om *annerledeshet*, har jeg dermed større mulighet til ikke å trække uaktsomt innenfor barnets urørlighetssone. Dette er da en måte å forstå ordet 'indirekte' på, som ikke er manipulerende og har skjulte motiver, men som ser *annerledeshet* som et fenomen som er knyttet til opplevelsen av seg selv i alminnelige relasjonelle sammenhenger og ikke som noe spesielt som bare noen mennesker er eller har og som det er knyttet noe negativt eller stigmatiserende til. Et indirekte fokus åpner for at barnet svarer det han eller hun selv legger i spørsmålet. Samtidig må det likevel være en viss åpenhet i urørlighetssonen, i denne situasjonen som i alle mellommenneskelige relasjonen, for at jeg, som forsker, skal få innblikk i de opplevelsene jeg forsøker å utforske. Jeg vil forsøke å være sammen med barna på en slik måte at de gir meg en tillit som kanskje kan åpne for dette. Løgstrup peker på at "[u]den åbenhed bliver urørlighedszonen til tilukkethed, og vi bliver hinanden uvedkommende" og "[u]den respekt for urørlighedszonen bliver den til tankeløs og taktløs åbenmundethed" (Løgstrup 1982:166).

Søknad til NSD

Når jeg skal gjennomføre et forskningsarbeid som innebærer å innhente informasjon fra personer kreves det at jeg søker om godkjenning av prosjektet hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste a/s (NSD). Målet med denne godkjenningen er å sikre at dataene som blir innhentet fra personene som er involvert i forskningen blir oppbevart og behandlet på en slik måte at de ivaretar konfidensialiteten og anonymiteten til de involverte. For å få denne godkjenningen kreves det at jeg skriver en grundig prosjektbeskrivelse som forteller om forskerens intensjoner med prosjektet og hvordan jeg har tenkt å oppbevare og bruke dataene som har blitt innhentet. En annen viktig del av denne søknaden innebærer å legge ved informasjonsskrivene som blir sendt til de aktuelle partene i forskningsarbeidet. For

min del innebar dette å legge ved informasjonsskrivene¹⁰ som skulle bli sendt til skolen, til foreldrene og til barna. I utarbeidelsen av disse informasjonsskrivene hentet jeg inspirasjon til utformingen i tidligere mastergrader (Gauden Lid 2012), og brukte disse som en liten sjekklister for å huske å informere de ulike partene om frivillig deltakelse, behandlingen av personopplysningene og anonymitet. I og med at jeg hadde gjort en grundig jobb både med prosjektbeskrivelsen og informasjonsskrivene gikk søknadsprosessen for å få godkjenningen hos NSD raskt. Responsen fra NSD var svært positiv og det eneste som måtte forbedres var en presisering av anonymitet og hva dette innebar i brevet til barna.

Metodiske valg

I fokusgruppesammenheng er det vanlig at man intervjuer grupper som består av 6-12 mennesker (Stewart og Shamdasani 1990:57). Jeg valgte å invitere 8 barn til gruppen, noe som ikke er så mange, men likevel innenfor det som er vanlig og anbefalt. Grunnen til at jeg valgte 8, var for å demme opp i tilfelle noen av barna sa nei eller trakk seg underveis slik at jeg unngikk å plutselig stå med for få deltakere. Barna jeg valgte å invitere går i 5.- og 6.klasse ved samme skole. Den aktuelle skolen valgte jeg fordi jeg tidligere har jobbet på denne skolen, og hadde noen timer i begge disse klassene. Dette gjorde at elevene hadde litt kjennskap til meg. Jeg hadde opprinnelig ønsket å få alle fra samme klasse, men av ulike grunner lot ikke dette seg gjøre. Grunnen til at jeg valgte barn i denne aldersgruppen er fordi barn i denne alderen har en evne til å reflektere, de har relativt mye gjennomlevd liv som barn, og har en umiddelbarhet i sin respons. Jeg vurderer det slik at jeg gjennom samtalene med disse barna gjennom bør ha gode muligheter til å ta del i opplevelser fra virkeligheten som kan belyse forskningsspørsmålet.

Når det gjelder selve gjennomføringen valgte jeg å gjennomføre to samtaler med gruppen. Det er hovedsakelig to grunner til dette. Den første handler om at jeg mener at det er viktig at gruppen har tid til å bli trygge på hverandre og meg, slik at det skapes en atmosfære hvor alle tør å delta og dele sine opplevelser. Den andre kommer som et svar på et dilemma med fokusgruppen som Sæterstrand (2007) peker på. Hun sier at fokusgruppen til en viss grad kan ha utfordringer med å få den nødvendige dybden og innsikten i det enkelte menneskets livsverden, fordi hver enkelt får kortere tid til å snakke enn i et en til en intervju (Sæterstrand 2007). Jeg har derfor valgt å gjennomføre to grupper, og mener også den andre gruppen kan

¹⁰ Se vedlegg 1-3

ha en utfyllende funksjon ved at jeg her i større grad kan vende tilbake til opplevelser og temaer som dukket opp i den første gruppesamtalen.

Samtalens utgangspunkt

Som utgangspunkt for samtalen med barna valgte jeg å lage en temaliste¹¹, som bestod av åpne spørsmål knyttet til ulike situasjoner og tema i skolehverdagen. Grunnen til at jeg valgte dette var at noe av fokusgruppens styrke nettopp ligger i at man har åpne spørsmål som både innbyr til gode samtaler, og som legger minimalt bånd på barnas svar slik at de i størst mulig grad kan snakke med sin egen stemme og sine egne ord. På den måten har jeg med utgangspunkt i temalisten mulighet til å «forfølge» ulike spor og temaer som barna bringer inn i samtalen. Slik søker jeg at barna i størst mulig grad skal få påvirke samtalen, og ønsker å ha muligheter åpne for at det er barnas perspektiv og ulike sider ved det å være elev ved skolen som kommer frem. Min oppgave som forsker blir slik å legge til rette for at barna skal oppleve samtalen som en god situasjon der de blir hørt og respektert. Jeg kan for eksempel være en aktiv lytter som støtter barna i deres fortellinger ved å si ”Du sa... hva tenker du om det?”, ”Hvordan opplevde du det...?”, ”Har du lyst til å fortelle om det...?”, og vise ved min holdning at jeg er interessert og engasjert i situasjonen sammen med dem.

Voksenrollen i fokusgruppa

Både som voksen, pedagog og forsker opplevde jeg samtalene med barna som spennende og utfordrende. Noen av grunnene til at jeg opplevde samtalene som utfordrende var at selv om jeg er vant til å samtale med barn var det en uvant setting å snakke med barn i en forskningssammenheng. For det andre handlet dette om at samtalene med barna utfordret meg direkte på å leve med barna på en slik måte at jeg prøver å ivareta de kvalitetene som kjennetegner den pedagogiske relasjonen som jeg har omtalt tidligere i avhandlingen. Slik at jeg har mulighet til å ivareta barna og barnas *annerledeshet*. Jeg forsøkte i samtalene å være lydhør og sensitiv overfor barna og det de delte for å prøve å plukke opp det som lå bak ordene, slik at jeg kunne spørre videre hvis det var noe jeg ønsket å få et dypere innblikk i. Det var også veldig viktig for meg å gi barna rom til selv å holde samtalen i gang rundt temaene og at det var først og fremst tilliten som ble dannet i gruppen, og mellom meg og barna som skulle være grunnlaget for det som ga barna trygghet til å dele. Jeg ønsket med

¹¹ Se vedlegg 4

dette å forsøke å ivareta barnas urørlighetssone på best mulig måte. Slik at det var først og fremst barna som frivillig delte sine personlige tanker opplevelser fordi de følte seg trygge og ivaretatt, og ikke fordi jeg som voksen presset de til å dele gjennom gravende spørsmål. Når jeg ser igjennom det transkriberte materialet opplever jeg at jeg har forsøkt å la barna snakke fritt og stille spørsmål på en slik måte at barna selv kunne velge hva de ville svare på. Og det er derfor godt å se at barna også turte å si i fra hvis det var noe de ikke ville snakke om. Men om jeg virkelig klarte dette er det vanskelig for meg å svare på, og kun barna som vet.

Forskningskvalitet

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for hva forskningskvalitet innebærer og jeg vil også redegjøre for hva jeg selv har gjort for å prøve å oppnå så høy kvalitet som mulig på min egen forskning. Når en snakker om forskningskvalitet er termene validitet og reliabilitet aktuelle. Disse termene handler kort sagt om å vurdere gyldigheten og troverdigheten som uttrykk for kvaliteten på forskningen. Innenfor kvalitativ forskning blir forskningskvalitet diskutert i de fleste bøker om metode (Se for eksempel Thagaard 2009; Repstad 2007; Kvale 2001), og fokus er gjerne på hvorvidt disse begrepene passer inn i den kvalitative forskningen.

Tove Thagaard på sin side peker på at kvalitativ forskning bør se mot nye termer og forslår å ta i bruk troverdighet istedenfor reliabilitet og validitet som hun mener i for stor grad henviser til positivistisk forskningslogikk (Thagaard 2009). Troverdigheten til forskningen avhenger slik av at ”argumentasjonen skal overbevise kritiske leseren om kvaliteten på forskningen (Thagaard 2009:198). Med dette viser hun hvor viktig det er å gjøre et solid arbeid gjennom hele arbeidet med avhandlingen; fra utviklingen av teorikapittel, innsamling av data, tolkning og analyse til den avsluttende drøftingen for å styrke forskningens troverdighet. Men det blir også tydelig igjennom Thagaards ord at forskningens troverdighet og muligheten for andre til å kunne bedømme troverdigheten også avhenger av at forskeren spiller med åpne kort. Og at jeg som forsker evner å gjøre kritiske vurderinger av min egen forskning og stille meg selv følgende spørsmål: Har jeg møtt barna med respekt og omsorg? Har jeg gjennomført samtalene med barna på en slik måte at de har hatt mulighet til å snakke med sin egen stemme? Har jeg ivaretatt deres stemme i fremstillingen av intervjumaterialet? Og er det sammenheng mellom mine forskningsspørsmål og de opplevelsene og refleksjoner på opplevelsene som tjener som grunnlag i drøftingen min? Jeg vil si at mitt moralske ansvar som forsker innen for det kvalitative feltet øker, fordi jeg i prinsippet ikke har noen modeller

eller formler som kan fortelle meg om resultatene er troverdige. Jeg har kun min egen samvittighet og integritet som dommer i denne saken. Åpenheten er derfor viktig slik at de som senere kommer til å lese avhandlingen vil kunne avgjøre om de finner den troverdig og gyldig som faglig arbeid på dette pedagogiske området, og at informasjonen som ligger til grunn er hentet inn på en ordentlig og ærlig måte som ivaretar barnas beste. (Thagaard 2009:198-199)

Når det kommer til kvalitet i hermeneutisk fenomenologi sier van Manen følgende:

a good phenomenological description is something that we can nod to, recognizing as an experience that we have had or could have had. In other words, *a good phenomenological description is collected by lived experience and recollects lived experience - is validated by lived experience and it validates lived experience.*
(van Manen 1997:27)

Han viser slik at kvaliteten i hermeneutisk fenomenologisk forskning først og fremst avhenger av om forskeren klarer å formidle sin beskrivelse av fenomenet til andre på en måte som vekker minner og egne opplevelser hos leseren, og som noe en kan nikke anerkjennende og gjenkjennende til. For ved at beskrivelsen klarer å løfte frem sentrale aspekter fenomenet, noe som tilhører fenomenets natur, i det som i mitt tilfelle er barnas "lived experience" av *annerledeshet*, søker teksten slik å vekke ettertanke, gjenkjennelse og refleksjon. Forskningskvaliteten avhenger slik i stor grad av min sensitivitet overfor barnas opplevelser og i hvilken grad jeg klarer og ivareta og fremheve de sentrale aspektene ved *annerledeshet*.

Når det gjelder generaliserbarhet, som omhandler hvor vidt funnene i avhandlingen kan overføres til andre barn eller situasjoner. Er dette av liten interesse i denne avhandlingen, fordi den bygger på samtaler med 8 unike barn, og slik sett tar utgangspunkt i personlige erfaringer knyttet til et spesifikt fenomen, og har derfor liten evne til å overføres til andre barn. Noe som også medfører at ikke utvalget heller er representativt på grunn av størrelse på gruppen, og hvordan den er valgt ut. Samtidig peker van Manen på at forskning innenfor hermeneutisk fenomenologi søker å lage en tekst "a notion by which a reader is powerfully animated in his or her own lived experience (van Manen 1997:36). Slik sett søker jeg med min avhandling at "funnene" skal ha overføringsevne i den betydningen at barnas opplevelser som bidrar til å belyse ulike sider ved *annerledeshet*, skal kunne resonere i og vekke leserens

egne opplevelser av *annerledeshet*, og på den måten fordre til refleksjon rundt *annerledeshetens* plass i pedagogikken og konsekvensene den har for det pedagogiske livet med barn.

Fortolkning av intervjumaterialet

“The aim of phenomenology is to transform lived experience into a textual expression of its essence” (van Manen 1997:36). For å klare å gjøre barnas opplevelser som jeg får del i gjennom samtalene om til et tekstlig uttrykk som klarer å bevare ”essensen” i det som karakteriserer barnas opplevelser, krever dette sensitivitet og omtenkksomhet for barnas uttrykk og formuleringer fra min side som forsker, i møte med barnas opplevelser i det transkriberte materialet. For å kunne forstå beskrivelsene på en slik måte at de kan belyse fenomenet *annerledeshet* må jeg søke å beskrive og forstå noe av den meningen som ligger i disse opplevelsene. Som jeg var inne på i forrige delkapittel, er *annerledesheten* ikke noe jeg kan snakke med barna direkte om. *Annerledeshet* kommer til uttrykk som opplevelse av og i situasjoner som også ”inneholder” en mengde andre opplevelser, og kan ikke i fenomenologisk forskning isoleres i teoretisk forstand fra helheten. *Annerledeshet* som en opplevelse i situasjonen i relasjon til andre må derfor forstås som del av den konteksten den skjer i, og de relasjonene den er en del av. I essayet *Composition and Interpretation* viser Gadamer at det i den opprinnelige betydningen av fortolkning handler om å ”point out the meaning of something” (Gadamer 1986:68). Han viser slik at fortolkning først og fremst handler om å belyse og peke ut den meningen som allerede eksisterer i opplevelsen, ikke om å ”dike opp” eller fortolke inn mening. For å kunne søke mening og være i stand til å peke ut mening i opplevelsene jeg har fått del i gjennom samtalene med barna, vil jeg av den grunn se opplevelsene i lys av min foreløpige forståelse av *annerledeshet*, fordi materialet i seg selv ikke inneholder en direkte beskrivelse av *annerledeshet*, men mange opplevelser som indirekte omhandler og belyser ulike trekk ved *annerledesheten*. Gadamer peker også på at “everyday language [...] points to something beyond itself and disappears behind it” (Gadamer 1986:67). Fenomenet og fenomenets ulike fasetter ligger med andre ord delvis skjult i vårt daglige språk, og gir seg bare tilkjenne som spor som peker i retning av et fenomen og dets fasetter som jeg i fortolkningsarbeidet forsøker å finne. Som jeg var inne på i introduksjonen av *annerledeshet* i kapittel 2 er et fenomen sammensatt og komplekst. Van Manen sier at: “The meaning or essence of a phenomenon [...] is never simple or one-dimensional. [...] [it] is multi-dimensional and multi-layered” (van Manen 1997:78). Et

fenomen kan av den grunn oppleves på forskjellige måter og ses fra ulike perspektiver av forskjellige mennesker. Derfor er det nødvendig å vise hvordan en forstår fenomenet, gjennom en fortolkning av opplevelsene hvor man forsøker å peke ut meningen som ligger delvis skjult i språket og som belyser en eller flere dimensjoner og fasetter ved fenomenet. I pedagogisk sammenheng er også vår forståelse av fenomener mangefasettert og mange-dimensjonal og har av den grunn behov for å fortolkes i praksis og i tekst av pedagog eller forsker. Van Manen skriver at det er et pedagogisk ansvar ”to make interpretive sense of the phenomena of the [children’s] lifeworld[s] in order to see the pedagogical significance” (van Manen 1997:2).

Videre peker van Manen på at det han omtaler som fenomenologisk refleksjon er sentralt for nettopp å kunne finne mening i det skriftlige materialet: ”Phenomenological reflection is to try to grasp the essential meaning of something” (van Manen 1997:77). Denne refleksjonen skjer gjennom en skrivende prosess¹² hvor man stadig søker dypere inn i fenomenet ved å prøve å finne frem til ulike temaer i materialet som belyser ulike sider ved fenomenet man prøver å få en forståelse av. Denne tematiske analysen, handler ikke først og fremst om å telle antall ganger ett tema blir omtalt, men å prøve å få klarhet i hva materialet faktisk omtaler, hva det peker på eller mot, og hva som var viktig for informantene. Fortolkningen hjelper meg med andre ord til å beholde nærheten til barnas opplevelser i beskrivelsen av fenomenet. Temaene som dukker opp gjennom dette arbeidet er ”the structures of experience”, skriver van Manen (1997:79). Disse strukturene kan til sammen bidra til å belyse fenomenet. Men det er viktig å være klar over at temaene som vil dukke opp gjennom mitt arbeid med materialet og som jeg får del i gjennom samtalene, ikke har noen fasit, eller er et endelig bilde av fenomenet *annerledeshet*. Jeg ønsker derfor å invitere deg som leser til selv å reflektere over utdragene fra transkripsjonen, og ikke vær overrasket om du ser andre aspekter ved *annerledeshet* enn det jeg har sett. For som van Manen peker på: ”A so-called thematic phrase does not do justice to the fullness of the life of a phenomenon. A thematic phrase only serves to point at, to allude to, or to hint at, an aspect of the phenomenon” (van Manen 1997:92).

Du ønsker kanskje å stille spørsmål ved denne måten å arbeide på, og om ikke denne formen for fortolkning av en tekst for å finne spor av et fenomen som i teksten ikke er nevnt ved navn, bare handler om å lese ting inn i noe som ikke eksisterer i teksten. Det er selvsagt en

¹² Se delkapittelet Språk (s.65) under Hermeneutisk fenomenologi

fare for overtolkning og å legge sine meninger og holdning inn i fortolkningen av alle forskningsresultater. Men Gadamer peker likevel på at det ikke er det som behøver å skje: ”This interpreting is not a reading in of some meaning, but clearly a revealing of what the thing itself already points to – we attempt to interpret that which at the same time conceals itself” (Gadamer 1986:68). Slik Gadamer fremstiller den redelige fortolkningsprosessen oppfatter jeg fortolkningen som en moralsk aktivitet, fordi materialet jeg jobber med opprinnelig ikke er mitt, men barnas, og min oppgave er å løfte frem det jeg oppfatter at barnet selv legger i sitt utsagn. Mitt ansvar handler om å ivareta barnet og hans eller hennes stemme, og videreformidle dette gjennom denne teksten med størst mulig nærhet til meningen i utsagnene, slik at barnas egne opplevelser kan få bidra til å bedre pedagogisk praksis. Jeg vil gjennom hele prosessen stille meg spørsmål om min tolkning av materialet ivaretar og formidler det jeg opplever ligger i barnas opplevelser og beskrivelser av disse, for på den måten å beholde nærheten og vise meg verdig den tilliten som barna har vist meg gjennom å dele sine opplevelser med meg. Haavind peker på at: ”forskerens oppgave er å konfrontere seg selv med alle ”anklager” om at de foreløpige resultatene kan være tilfeldige og løst forankret i materialet” (Haavind 2000:37). Selv vil jeg i tillegg utfordre deg som leser til å være dommer i denne sak, for hvis jeg har klart å peke på enkelte fasetter som er bestanddeler i strukturen på fenomenets *annerledeshet*, vil teksten kunne ha evnen til å skape en viss resonans i og vekke til live dine egne opplevelser av *annerledeshet*.

Kapittel 5: Presentasjon av intervjumaterialet

Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere intervjumaterialet som jeg fikk del i med bakgrunn i fokusgruppesamtalen jeg hadde med barna. Denne presentasjonen vil bestå av refleksjon rundt intervjusituasjonen og utdyping av transkriberingsprosessen, jeg ser og nærmere på hvordan samtalene og transkriberingen ble gjennomført. Videre vil jeg gjennom små oppsummeringer og noen utdrag fra det transkriberte materialet presentere en oversikt over de mest fremtredende temaene som dukket opp i samtalen. Slik at du som leser kan få et mer direkte inntrykk av hvordan samtalene foregikk. Disse utdragene vil også bidra til å gi helhet og fungere som en ramme som vil gjøre det lettere å se historiene og uttrykkene som blir brukt i drøftingskapittelet i en større sammenheng. Dette kapittelet vil på den måten tjene som et bakteppe for drøftingskapittelet, noe som vil gjøre det mulig i neste kapittel å trekke frem enkelte historier og uttrykk som jeg ønsker å bruke for å belyse *annerledesheten* på en forståelig og oversiktlig måte.

Gjennomføring av samtalen

Til samtalegruppen inviterte jeg 8 barn fra 5. og 6.klasse fra samme barneskole. Av disse var fire fra 5.klasse og fire fra 6.klasse, og de fordelte seg også jevnt mellom antall gutter og jenter. Denne jevne fordelingen førte til en god balanse i gruppen, hvor det ikke virket som noen opplevde seg selv i mindretall eller lignende. Jeg hadde på forhånd håpet at jeg skulle kunne invitere alle elevene fra samme klasse, og var litt bekymret før gruppen skulle møtes om dette ville føre til at det ville ta lenger tid før gruppedeltakerne følte seg trygge på hverandre. Men da samtalen startet skulle det vise seg at alle elevene kjente hverandre ganske godt, og virket trygge på hverandre i utgangspunktet. Samtalegruppen med barna ble gjennomført to ganger over to uker på barnas skole. Dette valget gjorde jeg først og fremst for å møte elevene på deres "hjemmebane", slik at det var jeg som kom på besøk for å lytte til dem, og for at de skulle føle seg mest mulig trygge og komfortable med omgivelsene. Dette var også praktisk fordi det også førte til at elevene mistet minst mulig tid av skoledagen sin. Gruppesamtalene ble gjennomført med en ukes mellomrom og ble holdt i de første skoletimene for at elevene ikke skulle være trøtte når samtalene startet. Jeg opplevde selv dette som et godt tidspunkt å starte samtalene på fordi det gav meg mulighet i den første samtalen til å bli litt kjent med elevene, og snakke om hva de hadde gjort siden i går og

hvordan de hadde det, før vi startet opptakene,. Slik følte jeg at vi fikk en god start på samtalen. Før samtalene begynte gjentok jeg kort for elevene, hva samtalen skulle handle om, og hvilke rettigheter de hadde som deltakere med tanke på at deltakelsen var fullstendig frivillig, materialet skulle anonymiseres og at jeg hadde taushetsplikt slik at det som ble snakket om gruppen ikke kunne knyttes til den enkelte av deltakerne.

Da samtalen kom i gang opplevde jeg at den etter hvert fløt godt og naturlig: Barna hang seg på i samtalen, gjennom kommentarer av de andres opplevelser og de delte også villig av sine egne opplevelser som var knyttet til det noen hadde nevnt. Ofte hjalp de hverandre med å fylle ut hverandres historier, mens de av og til også hadde ulike opplevelser av de samme situasjonene slik at noen følte at de måtte dele sin versjon for å ”rette opp” i historien. Men selv om dette skjedde opplevde jeg at barna godtok at de opplevde situasjoner forskjellig. Jeg opplevde stort sett at hele gruppen bidro og ivret etter å dele det de hadde på hjertet, men det utviklet seg også et mønster i gruppa hvor 5 av barna var veldig aktive deltakere, som hele tiden hadde noe å bidra med. Av de 3 resterende var både Jonas og Sara ganske lett å få med i samtalen når jeg henvendte meg til dem, mens Leah til tider ofte ikke hadde lyst til å si noe når jeg spurte. Jeg opplevde det som en utfordring å føle at jeg ga alle barna gode nok muligheter til å snakke og ser i ettertid at det hadde vært en fordel om gruppen kanskje hadde bestått av seks istedenfor åtte elever. Nettopp fordi dette ville gitt litt større rom til alle elevene, samt at gruppen hadde blitt litt mer fleksibel med færre medlemmer. Når samtalene begynte å trekke ut i lengde, ble ofte Jonas og Ole noe urolig, men jeg opplevde ikke at de andre lot seg forstyrre nevneverdig av dette, selv om jeg ved et par anledninger måtte stoppe opp, å be de roe seg. Ofte var det derimot nok å løfte hånden eller legge en hånd på skulderen til Ole eller Jonas for at de skulle være stille. Noe som overrasket meg ved den første samtalen var hvor lett barna delte vonde opplevelser, men også hvor nådeløse de var i sine utleggelser av lærerne, og dermed mangelen på positive opplevelser.

Til den andre samtalen var jeg mer forberedt på gruppedynamikken, og følte at jeg den andre gangen fikk gjennomført en roligere fokusgruppe hvor jeg bedre klarte å trekke med meg de barna som ikke sa så mye inn i samtalen. Det var også veldig kjekt at elevene utstrålte spenning og stolthet over å få være med i et forskningsprosjekt når jeg kom inn i klasserommet foran den andre samtalen. Dette var noe de også ga uttrykk for i en kort samtale vi hadde når prosjektet var over. Når det gjelder samtalen var det en gledelig utvikling at Leah mot slutten av den siste gruppesamtalen ved flere anledninger på egenhånd tok initiativ til å

snakke og dele sine erfaringer. Jeg valgte også foran den siste samtalen å vise noen korte klipp fra filmen ”Å være og ha” (Philibert 2004), hvor elevene hadde det kjekt med læreren sin og læreren lever pedagogisk med barna. Jeg gjorde dette først å fremst for at filmklippene kanskje ville vekke gode opplevelser hos barna i samtalegruppa, men også for å bruke de som et utgangspunkt for samtalen. Dette var et grep jeg virkelig følte fungerte, ved at det satte en litt annen tone for samtalen. Det var også artig hvordan elevene nå i denne samtalen ikke bare kommenterte hverandre, men også ga hverandre spørsmål når andre var ferdig med å snakke. Samtalene varte i cirka 1 time og 15 minutter hver.

Når det gjaldt diktafonen ble denne aldri et objekt barna lot seg forstyrre av, eller som bidro til at barna var mer på vakt for hva de kunne si og ikke si. Vi brukte noen minutter i begynnelsen av den første samtalen til å snakke om hva det var for noe og hva den gjorde. Etter dette ble den glemt.

Transkriberingsprosessen

Materialet som kom frem gjennom samtalene med barna ble som nevnt ble som nevnt samlet gjennom at det ble gjort digitalt opptak av samtalen på diktafon. Lydfilen ble deretter transkribert umiddelbart etter at samtalene var over. Selve transkriberingsprosessen var krevende fordi den var både tidkrevende og krevde full konsentrasjon fordi det til tider kunne være krevende å skille noen av stemmene i samtalegruppa, samt at når barna ble ivrige hadde de en tendens til å snakke i munnen på hverandre. Jeg var dessverre litt uheldig med rommet som skolen hadde til disposisjon, ved at rommet hadde en akustikk med stor romklang. Dette førte til at små lyder fra stoler og pulter, og stemmene til tider kunne gli litt inn i hverandre noe som gjorde transkriberingsprosessen litt mer krevende. Jeg har søkt å bevare så mange detaljer i transkriberingen som mulig for ikke å miste noe av det opprinnelige, og har derfor markert smiling, latter, stemmebruk, eller hvor barna har forklart med kropp og hender i parenteser ved siden av teksten. Øyeblikk i samtalen der støy fra stoler, eller barna har snakket i munnen min er markert med markeringer som: ”Støy”, ”Utydelig”, ”Snakking i munnen”

Det ferdig transkriberte materialet ble på 45 sider, hvor materialet er transkribert i en stil som ligner et manuskript, hvor hver ”replikk” står for seg selv med luft på hver side. Dette materialet ble deretter tematisert.

Utdragene fra transkriberingen og barnas beskrivelser og fortellinger i avhandlingen, står i samme form som de ble formidlet. Det eneste som er forandret og endret på er navn på tredjepersoner, som lærere, medelever og foreldre, og eventuelle fysiske karakteristikk eller andre elementer som kan røpe identiteten deres. Dette er gjort for slik best å mulig å sikre alles anonymitet. Stedsnavn og navn på skoler som blir nevnt er også forandret for å sikre barnas anonymitet. Men samtidig har jeg gjennom denne anonymiseringsprosessen prøvd å ivareta barnas uttalelser best mulig slik at ikke mindre endringer skulle forandre eller ødelegge det jeg oppfatter som barnas intensjoner eller budskap i det som ble formidlet. I de kommende avsnittene følger noen utdrag fra det transkriberte materialet.

Temaer i samtalene med barna

Utgangspunktet for samtalen med barna var temalisten¹³, som inneholdt åpne spørsmål rundt barnas hverdag på skolen. Målet og håpet var at disse spørsmålene skulle fungere som startgnister for samtalen og at barna slik skulle gripe fatt i disse å belyse sin verden gjennom sine egne tanker og opplevelser på en spontan måte. Av den grunn var vi i løpet av samtalen innom mange ulike temaer, og jeg vil derfor bruke resten av kapittelet til å gi en oversikt over samtalens hovedtemaer, samt en utdypning av disse temaene. Her vil jeg gjenfortelle med egne ord det mest sentrale som kom frem rundt hvert tema og knyttet dette opp mot utdrag som eksemplifiserer dette på en måte som jeg håper vil bidra til at det vil bli lettere å danne seg et bilde av samtalene og innholdet i dem.

Barna snakket om å bli sett

Det ble fort klart for meg at det for barna var svært viktig å oppleve at de ble sett av lærerne som de omgikk hver dag. Barna trakk spesielt frem det å bli sett når man rakk opp hånda, og at læreren da hadde tid til å lytte på det de hadde å si. De synes også det var viktig at læreren så hånden deres raskt, ellers så sto man i fare for at det man skulle si ikke ga noen mening når de fikk ordet. Nesten alle barna fortalte om opplevelser der de hadde opplevde at læreren ikke så dem når de trengte det, og at dette gav en følelse av å være usynlig eller være laget av luft. Et av barna ga uttrykk for at det å ha tid til å lytte på det som ble sagt, viste at man brydde seg om den som snakket. Barna var også enige om at læreren ikke bare måtte se noen elever, men på en måte klare å se alle på en gang, eller så var det fort at ting opplevdes urettferdig. Flere

¹³ Se vedlegg 4

av barna fortalte også at det var viktig at lærerne gav dem oppriktig ros når de fikk til noe, fordi dette viste at den enkelte ble satt pris på. Eksempler på samtaler om det å bli sett finner jeg i det følgende utdragene:

Barna har her i forkant fortalt om ulike opplevelser knyttet til det å bli sett og hvor viktig det er at læreren ser de. Jeg spør de derfor følgende spørsmål:

Meg: Hvordan kan en lærer se alle da?

Jonas: Øyner i nakken

Andreas: De sier jo det ”jeg har øyne i nakken”

Leah: Når man rekker opp hånden masse...så hjelper de jo alle...eller hvis jeg rekker opp hånda så kan de jo komme å hjelpe.. de går jo rundt.. da kan de jo gå bort til meg først

Anna: Men det går jo liksom ikke...hvis du sitter her og han går der...og en annen rekker opp hånda altså meg...da går han til den nærmeste og så til deg.

Ole: På mandager så snakker vi om hva vi har gjort i helgen, og da sier hun at alle skal bruke et minutt...så får Annika mye mer...og en annen person kjempe mye.. og en får kanskje ti minutter...og så må jeg kanskje bare si det sykt kjapt...jeg får bare sagt noen få ting.. ”for snart er tiden din ute”

Josefine: jeg kan ikke forstå...forrige gang kom jeg sist.. da fikk jeg ikke sagt noen ting (Bekreftende mmm fra de andre)..fordi de andre brukte så lang tid...nei du kan si det til meg i mens de andre går ut sa Oline.. (Snakking i munnen)det har skjedd to ganger

Anna: Jeg synes vi burde få snakke mer om helgene...siden..

Hvorfor synes dere det er viktig å bli sett? Når dere rekker opp hånda? Eller bli hørt når dere snakker?

Andreas: Fordi da er det så mye bedre...for da blir du hørt...for eksempel hvis du har hånden oppe evig lenge...og så merker du at de ikke ser deg...da føler du deg helt usynlig...du føler deg som...

Ole bryter inn før Andreas får fullført setningen.

OLE: Som luft..

ANDREAS: poff...du irriterer deg over at de ikke ser deg..

Anna: du er forduftet liksom...men læreren skal jo være like mye med hele klassen...behandle alle i klassen likt

Flere: Mmm

Barna snakket om å bli hørt

Barna formidlet ved flere anledninger at det var viktig å få tid til å snakke, og at det var viktig for dem at deres stemme ble hørt. I dette lå det et ønske også et ønske om å bli tatt på alvor og at det de hadde å si var av betydning. Dette handlet om alt fra hva de hadde å fortelle om helga til situasjoner hvor de opplevde at lærerne måtte få høre at de hadde gjort noe galt. En av elevene fortalte at han opplevde at lærerne ikke brydde seg når han sa fra om ting han syntes var urettferdig. En annen mente at lærerne kunne bli bedre lærere av å lytte til det barna hadde å si, og at det burde bli satt av egne timer til dette. Et eksempel på beskrivelser av opplevelsen av å bli hørt og på det å kunne si fra om urettferdighet er følgende utdrag:

Følgende utdrag er fortsettelsen av overstående opplevelse som Josefine fortalte, hvor Josefine opplevde å ikke bli sett. Jeg forsøker så å få vite litt mer om denne opplevelsen

Meg: hvordan opplevde du Josefine det at du ikke fikk lov til å si det foran klassen?

Josefine: Jeg blei litt lei meg fordi jeg hadde veldig mye spennende å fortelle...men heldigvis var det noen som brydde seg så blei de igjen for å høre...men de fleste gikk ut...fordi Oline kjeftet på at de ikke gikk ut.. Så fikk jeg ikke sagt det til de.. så sa Oline at jeg måtte gå ut.. så fikk jeg ikke sagt det til henne heller

Andreas: Jeg synes egentlig det er veldig teit at de glemmer så mange ting...de mangler sånne lover...de lover så mange ting.. men så skjer det ingen ting...det synes jeg er litt rart...de burde lovet mer...(Litt utydelig) vi har bare sånn liten lekeplass, de lovet å bygge en stor.. men det har ikke skjedd noe...det eneste de har gjort er mer skole..

Samtalen dreier seg så en liten stund om urettferdighet og at barna opplever det urettferdig at lærerne ikke må følge de samme reglene. Jeg spør de derfor om de opplever at de kan snakke om dette med lærerne. Dette var det de svarte:

Flere: Mmmja....vi sier det ..men de bryr seg ikke...

Ole: Ja sant...og Hannah hev glitter i fjeset på Max...da hev Max litt glitter tilbake på buksen hennes...så tok Hannah ennå mer glitter i fjeset til Max...og da vi gikk ut i friminuttet var det tonnevis av lærere som sto rundt hun...også sa vi at hun også hadde kastet masse glitter i fjeset på Max...men at Max ikke tok like mye som hun gjorde... men de brydde seg liksom ikke om det vi sa...

Barna snakket om gode opplevelser

Barna delte flere historier der de følte seg både sett og hørt, og la vekt på at dette var en god følelse, en følelse som gjorde de glade. Mange av de gode opplevelsene de trakk frem handlet om lærere som ga elevene plass og rom til å uttrykke seg. Dette kunne innebære at de hadde tid til å lytte til det de hadde å si, tid til å hjelpe når noe var vanskelig, eller ga elevene mulighet til å delta og forme undervisningen selv. Flere av barna, spesielt jentene, trakk frem timer hvor de hadde fått lov til å spille skuespill, som gode opplevelser de husket godt. Det var også mange gode opplevelser knyttet til det å få samarbeide med andre i klassen, gjere venner, fordi de på denne måten kunne hjelpe og støtte hverandre når de møtte på vanskelige oppgaver. Barna snakket også om at det å få ros førte til at de både følte seg og ble gode i faget hvor de fikk ros og samt at trivselen på skolen økte. Eksempel fra materialet på slike tema er for eksempel følgende utdrag:

Meg: Er det noen kjekke historier med en lærer fra en helt vanlig time dere har lyst til å fortelle om? En lærer dere synes var kjekk å ha?

Ole: mange ganger

Josefine: I engelsk timen...så hadde vi sånn skuespill om en tekst...om de Arthur greiene..

Meg: Kong Arthur?

Josefine: Ja...da lærte vi jo om teksten mens vi hadde et skuespill...og hadde det gøy... det var egentlig bare en helt vanlig time...

Leah: Det er ikke vanlig å ha det gøy i en vanlig time

Josefine: Nei men...det var jo gøy å ha skuespill mens vi lærte om teksten...

Anna: Men jeg husker en gang... i en time i 4.klasse ...så var vi med Fredrik i en helt vanlig time.. jeg tror det var en norsk time...så skulle vi lese et skuespill...og da fikk vi overdrive...også fikk vi sitte oss i sofaen siden vi var i Stor-rommet...vi fikk overdrive...

Andreas: Ja og bare...ÅÅÅÅÅ...(viser hvordan de gjorde i skuespillet)

Barna snakket om vonde opplevelser

Mange av de vonde opplevelsene som barna delte handlet om at de opplevde at lærerne ikke så dem, eller ikke ønsket å høre på hva de hadde å si. Et par av barna opplevde at lærerne aldri lyttet til hva de hadde å si, og sammenlignet sannsynligheten for at de lyttet med sjansen for å vinne på Flax-lodd. Lærernes sinne var også noe som hadde ført til vonde opplevelser. Barna syntes at det var dumt at lærerne ble så sinte og syntes dette var skummelt. De fortalte også

om flere episoder hvor elever hadde begynt å grine fordi lærerne hadde blitt så sinte. Ved en anledning kom vi inn på at elevene hadde en plakat med regler som de måtte følge, men som de opplevde at lærerne selv ikke fulgte. Dette førte til mye frustrasjon, og en sterk følelse av urettferdighet hos barna, som mente at lærerne også burde følge disse reglene. Det var også mange vonde opplevelser knyttet til det de opplevde som urettferdig behandling. Dette omhandlet både situasjoner hvor de opplevde å få kjeft for noe de ikke hadde gjort, eller situasjoner der de opplevde at de ble forskjellsbehandlet i forhold til andre elever. Et av barna fortalte en lang historie om en periode ved en tidligere skole hvor hun hadde opplevd mobbing, og at dette var en vond tid hvor hun opplevde at både elever og læreren deltok i mobbingen, noe som førte til at hun ofte bare lå hjemme i sengen sin når hun kom hjem fra skolen. Eksempel på dette vanskelige temaet er følgende utdrag:

Jonas, Andreas og William har nettopp snakket seg i mellom om at de sjelden opplever å bli hørt, og synes dette er dumt. De sammenligner sjansen for å bli hørt med å finne et Flax-lodd eller en 10 000 kroners seddel. Slik fortsetter samtalen:

Jonas: Det er så sjelden vi blir hørt... Oline (læreren) kjefter bare og når vi skal si noe sier hun hysj...

Andreas: Vi får ikke lov til å snakke... hun gidder ikke å høre på oss

William: Enig... Lærerne sier at vi er dumme og frekke...

Sara bryter inn i guttenes samtale, og ønsker å fortelle noe:

Sara: En dag når vi hadde en time... så sa den læreren vi hadde at Andreas skulle si få lov til å si noe... men så fikk han plutselig ikke lov til å si noe allikevel... læreren sa bare: Hysj! Nå skal jeg snakke...

Jonas: Ja, og en gang så skulle jeg få en advarsel.. men da fikk jeg en advarsel fordi Sjalg bråkte... lagde en sånn SSJJHHHHHS lyd (Illustrer lyden).. så hentet Oline Kari fordi hun er feig... så fikk jeg kjempe mye kjeft av Kari ..og hun dro til meg i armen.

Barna snakket om vennskap

Alle barna var enig om at det var viktig å ha gode venner og at dette var viktig for å ha det gøy, samt for å kunne gjøre kjekke aktiviteter som å spille og leke. Et av barna la vekt på at venner var gode å ha når ting var vanskelig, og at venner kunne hjelpe deg hvis ikke lærere eller de voksne brydde seg. Barnet som hadde opplevd mobbing, fortalte at det å ha en venn

som hun kunne være sammen med gjorde at det vonde ikke ble så vondt, og at venner kunne hjelpe til med å få en i godt humør igjen når man hadde hatt det vondt. Alle barna fortalte at de hadde slike venner, som de kunne snakke med om både gode og vonde ting. Et eksempel på en samtale hvor barna snakker om vennskap er dette utdraget:

Meg: hva tenker dere om vennskap?

Ole: det er kult fordi hvis du har et vennskap så kan du spille hele dagen (Mumling)..og de kan han hjelpe deg og støtte deg hvis du blir plaget eller mobbet..og læreren bare driter i deg (Snakking, Sara må gå til tannlegen)

Meg: Ole du sa det var viktig i vennskap at dere kunne ha det gøy, og at..

Ole: og at han kunne støtte folk hvis noen har blitt mobbet og lærerne ikke hører etter...så kunne den enten kontakte lærer eller så kunne han hjelpe han over det hvis læreren ikke vil gjøre noen ting

(Stillhet)

Josefine forteller en lang historie om en vond opplevelse som jeg av hensyn til Josefines anonymitet har valgt å utelate.

Meg: Det var en vond historie.. det er bra du har det fint nå..

Josefine: Ja, og i påsken skal Veronica komme opp hit...Hun var her i vinterferien også... Jeg var var jeg nede på besøk hos henne også...så hun er bestevenninnen min selv om det tar tre timer å kjøre til det stedet hvor hun bor...

Fortalte du henne noen gang at det var vanskelig på skolen?

Josefine: Ja jeg fortalte henne det hele tiden...og hu forsto det veldig godt fordi hu har det ikke så bra på sin skole nå...fordi alle de populære gjengene skal stenge henne ute fordi hun ikke er kul nok...men da sa jeg at hun bare kunne bare drite i det fordi hun har Elise som er en venninne av henne..

Barna snakket om å lære

I det barna begynte å snakke om hvordan de lærte, var dette den første anledningen hvor de åpent ga uttrykk for at de var forskjellig. Dette kom blant annet til uttrykk ved at de opplevde at de lærte og arbeidet best på ulike måter. Noen av barna fortalte at de likte å samarbeide fordi de opplevde at dette hjalp dem til å fokusere og lære bedre. Mens et par av barna likte å

jobbe alene, fordi de opplevde det å samarbeide med andre som en utfordring, fordi de opplevde at den de arbeidet med jobbet på en annen måte noe som gjorde det vanskelig å få arbeidet til å fungere. Barna delte her mange opplevelser rundt timene på skolen, og det ble tydelig gjennom disse opplevelsene at lærerne hadde mye å si for om barna opplevde at de lærte noe eller om timene var interessante og at de trivdes på skolen. Barna la vekt på at lærerne måtte være flinke til å gjøre stoffet interessant, og la de jobbe på forskjellige måter slik at timene kunne bli gøy. De beste lærerne var de som var tålmodige, og som hjalp elevene til å selv komme frem til svaret. Elevene la også vekt på at det var viktig at læreren roste elevene når de mestret noe. Dette opplevde elevene var viktig for at de skulle bli gode. Et av barna mente man fikk mer energi av rosen, og at den gav selvtillit og tro på deg selv. Men de delte også opplevelser av at rosen fra lærerne av og til bare var noe de sa, men ikke mente, og at dette var en vond følelse. Et av barna sa at hvis de ikke mente det de sa kunne de likeså godt la være å si noe. Et eksempel på en samtale som handlet om læring finnes i dette utdraget:

I løpet av samtalen med barna kom det frem at de syntes det var viktig at læreren var tålmodig, og jeg ble derfor interessert i hvorfor de syntes dette var viktig:

Andreas: Hvis han er veldig utålmodig...og sier: gjør det med en gang...come on gjør det med en gang...jeg vet du klarer det...da blir det vanskelig...du må heller bare sette deg ned med en elev...det hadde vært mye bedre... da kan du forklare han det han lurte på...sånn som med Maja.. når hun satt sammen med guttene...for da lærte hun mye...fordi læreren satt seg ned med henne og hadde tid...

Etterhvert begynte elevene å fortelle om Fredrik, en lærer som barna tydeligvis satt pris på:

Leah: For eksempel...av og til så hvis vi hadde et sånt prosjekt sammen med Fredrik...så kunne vi få lov til å lage plakater...og av og til kunne vi skrive bok og av og til fikk vi se på en film om det prosjektet handlet om...og hva de holdt på med i andre land

Anna: JA og for eksempel hvis Sondre fant frem en Youtube film som lærte oss noe om prosjektet...som han ofte gjør når vi skal være på PC 'en...så sa Fredrik av og til at det var greit at vi så filmen...

Meg: Ja.. Andreas du sa at Fredrik var flink til å hjelpe deg? Kan du komme på en historie hvor han hjalp deg når du lurte på noe?

Andreas: Når jeg spurte sant...så kom han bort til meg og forklarte meg det jeg lurte på...og da var alle de andre stille...han sa for eksempel...ja det der kan du gjøre sånn og sånn...eller du kan gjøre det sånn (Mumling)

Josefine: Også er det bra hvis de voksne kommer med eksempler hvis du ikke får det til...så de ikke gir svaret ut til deg først...men gir deg en mulighet til å tenke...gir deg eksempler på en lik oppgave..

Andreas er tydelig enig, og refererer i sitt svar til en episode i filmen ”Å være og ha” hvor læreren nettopp hjelper en elev til å komme frem til riktig svar ved å komme med eksempler.

Andreas: Sånn som på den filmen...da ga læreren eksempler sånn at han fant det ut selv...

Barna snakket om å være seg selv

I samtalen med barna snakket vi en del om det å være seg selv. Dette var et tema som barna hadde mange tanker og opplevelser av, selv om det virket vanskelig for barna å nevne spesifikke historier knyttet til dette. Barna var enige om at de opplevde det som vanskelig å være seg selv på skolen, fordi de opplevde at lærerne ble sure hvis de var seg selv. Et av barna mente at en av grunnene til dette var at lærerne tok alt så alvorlig, og derfor ikke klarte å se at barna av og til tullet. En annen uttrykte bekymringer over at man kanskje ikke passet inn om man var seg selv. De var også enige om at det var lettere å være seg selv både med venner og hjemme enn hvordan de opplevde dette på skolen. Noen av elevene opplevde at det var tryggere å være seg selv hjemme fordi sjansen for å dumme seg ut ikke var så stor her. Men til tross for at det kunne oppleves som utfordrende å være seg selv, var barna enige om at det var viktig å våge å være seg selv, og at ros fra lærerne gav de tro på seg selv. Det var viktig å være seg selv for at andre skulle tørre å være seg selv og for at andre skulle bli kjent med den du faktisk var. Et eksempel på en av samtalene som handlet om det å være seg selv er dette utdraget:

Meg: Opplever dere at dere kan være dere selv på skolen?

Ole: Nei, det kan vi ikke...da får vi mye kjeft og må gå til rektor...og da får vi masse kjeft av foreldrene våre...fordi hvis du er deg selv (latter)...så går det aldri bra på skolen...

Josefine: Jeg er meg selv i friminuttene og når jeg er med venner og sånn

Anna: Ikke jeg...Jeg synes at er jeg på en måte mer alvorlig hjemme...jeg er ikke så tullete som jeg er på skolen...Ja fordi...de jentene i klassen...de er liksom så tullete...jeg synes de er så tullete (litt oppgitt/lei i stemmen)

Sara: Nei...ikke alle er tullete

William: Du kan jo bare snakke som når du kom hit... for da snakket du jo helt vanlig

Anna: jeg vet det... men det er på grunn av de kommer seg inn i hjernen min...også overtar de hjernen... i Drammen var det noe helt annet for der var det sånn helt alvorlig..

En av guttene: Så kjedelig

Anna: Og alle sa...har du hørt på nyhetene om det og det...Gaddafi har sprengt en bombe...og det og det...og her det er helt annerledes...de er mer tullete..

Muligheter og begrensninger i materialet

Jeg har prøvd å gi et bilde av hvordan samtalen foregikk ved å dele enkelte passasjer av samtalen, slik at det forhåpentligvis er litt lettere å sette seg inn i samtalen struktur i mitt møte med de 8 barna i fokusgruppen. Videre har jeg gjennom å legge frem litt om de ulike temaene som det ble samtalt om ønsket å vise hva barna la vekt på i samtalen, og vise korte utdrag av den konkrete samtalen. Utvalget og hvilke temaer jeg har plukket opp har selvfølgelig mye med meg som person og min forståelse av forskningsspørsmålet generelt og samtalene spesielt. Det er ulike måter denne presentasjonen kunne ha vært foretatt på, og ulike måter ville kunne belyse ulike aspekter ved og tema i samtalen. Men jeg har forsøkt å være så lydhør som jeg klarte i forhold til hva jeg opplevde at barna vektla og med utgangspunkt i forskningsfokuset som lå til grunn for samtalene. Som nevnt hadde samtalene utgangspunkt i åpne spørsmål som hadde som hovedformål å åpne for barnas egne synspunkter og måter å si ting på. Materialet kan derfor inneha mange muligheter for å utforske andre pedagogiske spørsmål enn *annerledesheten* som var mitt fokus i arbeidet med materialet. Samtalene omfatter blant annet mange opplevelser som belyser barnas sårbarhet, tanker om læring og andre fenomener som det kunne være spennende å se nærmere på. For min egen del var det utrolig spennende og lærerikt å få del i hvordan barna selv oppfattet hverdagen på skolen, og hvordan de opplevde ulike måter de voksne handlet på overfor dem, og så på dem.

Kapittel 6: Utforsking av de gjennomlevde opplevelsens mening

Innledning

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på fire av episodene som barna delte i de to samtalene jeg hadde med dem. Med utgangspunkt i episodene vil jeg forsøke å vise og argumentere for en pedagogisk forståelse av sentrale aspekt av opplevelsen av *annerledeshet*, og se dette i sammenheng med den pedagogiske relasjonen. Jeg vil i arbeidet med dette materialet bringe inn refleksjoner over tankene som er redegjort for i reviewkapitlet knyttet til *annerledeshet* (kapittel 2), og *annerledeshet* og den pedagogiske relasjonen (kapittel 3). Grunnen til at valget ble de episodene som jeg snart skal presentere, er at de for meg virker sentrale på grunnlag av arbeidet jeg har gjort i kapittel 2 og 3 for å forstå hva *annerledeshet* er som et allment og eksistensielt fenomen og som pedagogisk fenomen, samt med utgangspunkt i forskningsspørsmålet mitt. Dessuten var dette episoder som jeg opplevde talte til og grep meg i det barna delte disse opplevelsene under samtalene, og som jeg i det videre arbeidet fortsatt opplever at både taler meg til og griper meg. For meg er dette et tegn på at episodene inneholder en nerve som på ulike måter sier noe viktig om barnas opplevelse av *annerledeshet* og sårbarhet i pedagogisk sammenheng. Dette gjør at barnet på en måte kommer fremfor meg som et ansikt som ber om å bli tatt imot og ønsket velkommen. Med andre ord opplevde jeg at disse opplevelsene var betydnings- og meningsfulle for barna, nettopp slik van Manen peker på når han sier: "Lived experience is the breathing of meaning[...] a lived experience has a certain essence, a "quality" that we recognize in retrospect" (van Manen 1997:36). Ved da å ta utgangspunkt i disse opplevelsene som rørte ved meg, håper jeg at de også rører ved deg, og at de kan åpne opp for en forståelse av viktige pedagogiske aspekt ved opplevelsen av *annerledeshet* i pedagogisk virksomhet.

Perspektivene som blir presentert i dette kapitlet er mine tolkninger av barnas opplevelser, sett i lys av og i sammenheng med den innsikt i fenomenet som jeg i skriveprosessen har tilegnet meg av pedagoger og filosofers forståelse av fenomenet. Van Manen skriver dessuten: "Our appropriation of the meaning of lived experience is always of something past that can never be grasped in its full richness and depth since lived experience implicates the totality of life" (van Manen 1997:36). Mine tolkninger er derfor nettopp, mine tolkninger, og barnas opplevelser kan derfor stadig være kilde til en enda dypere og bredere forståelse av barns liv. Jeg vil derfor både utfordre og oppmuntre deg til selv å reflektere over opplevelsene du her får presentert.

”Hvorfor skal vi liksom ikke være oss selv?”

Spørsmålet: hva vil det si å være seg selv? Var sentralt i en av samtalen vi hadde. Det er tydelig at barna ser forskjellig på ’hvem’ de er med venner, og ’hvem’ de kan være på skolen. Ole sier : ”Jeg kan være meg selv hvis jeg er med venner. På skolen du må være en helt annen person. jeg kan ikke si de samme tingene jeg sier til vennene mine til lærerne, for eksempel. Da blir de bare sure”. På spørsmål fra meg om hvorfor det er slik, diskuterer noen av barna om det har å gjøre med at lærerne er mer alvorlig og ikke tåler tull, og dermed fort tar tullet for alvorlig, eller om det er andre grunner til at de reagerer sterkere enn barna ønsker og kanskje også forventer. En interessant del av samtalen er at når William referer til at han blir bedt om å gå opp til rektor når han tuller for mye, så korrigerer Leah ham;

”Men rektor er nede...rett ned til rektor”, og William repliserer: ”ja, men man pleier å si rett opp til rektor”, og Jonas bekrefter:

”Man pleier å si opp” og legger til:

(Utydelig) ”Han er på toppen av det fjellet og går tur”. Anna trekker inn forventningen som kanskje er lett å kjenne igjen for en lærer, men som også barna fornemmer, nemlig at man må oppføre seg bedre på skolen, og dermed ikke være seg selv, men ”noen andre” Hun sier:

”Hvorfor skal vi liksom ikke være oss selv? Vi må jo få lov til det. [Men] hvis vi er i klassen må vi være noen andre, og må oppføre oss bedre.

Refleksjoner rundt opplevelsen

Mot slutten av den først samtalen dreide samtalen seg inn mot det å være seg selv. Måten barna snakket på om dette temaet ført til at jeg opplevde alvoret de la i det å kunne være seg selv, og hvor viktig de opplevde det å ha denne muligheten. Annas spørsmål til slutt står for meg i dette utdraget som en bauta, et retorisk spørsmål som det ligger alvor, dybde i og tyngde bak, nettopp fordi hennes direkte måte å stille spørsmålet på ikke er tildekket på noe måte. Hun ønsker å formidle at jeg er meg, og ingen har rett til å hindre meg i å være meg selv. Dette blir ytterligere understreket i det hun øyeblikkelig svarer på sitt eget spørsmål og fjerner all tvil om hva hun mener. Vi må jo få lov til å være oss selv! For meg formidler og belyser Annas uttrykk den pedagogiske motkraften som finnes i det som gjør en *annerledes* slik jeg pekte på i forbindelse med Thomas Bernhard (se kapittel 2 s.28). Men i denne styrken finnes det også en sårbarhet og en bønn til den som lytter om å la henne få lov til å vise hvem hun er, et ønske om å bli godtatt som den hun er. Jeg har lyst til at du skal bli kjent med meg. Men både hun og Ole uttrykker samtidig at skolen gjør det vanskelig å være seg selv, og

peker henholdsvis på at de ”kan ikke si de samme tingene jeg sier til vennene mine til lærerne og ”i klassen må vi være noen andre.. og må oppføre oss bedre”. Barna gir slik uttrykk for at de opplever en utfordrende situasjon i skolehverdagen hvor det ’personlige selv’ og ’det konvensjonelle selv’ (Mollenhauer 1996:145) i skolekulturen synes å stå i en viss motsetning.

Episoden kan kanskje også forstås som uttrykk for en følelse av fremmedhet overfor alt det nye, hvor Anna og Ole strever etter å finne sin form hvor de opplever at de både kan være seg selv som person, og seg selv i rollen som elev. Lippitz og Levering peker på at en slik fremmedhet kan oppstå når ”The children have not yet been socialized into ”students” og ikke kjenner til ”the roles that make them players on the stage” (Lippitz og Levering 2002:207). De viser slik at opplevelsen av fremmedhet i skolesammenheng kan oppstå når barna opplever at de ikke kjenner spillereglene og rollene som forventes av dem . Men dette peker også på at barn i noen grad i hvertfall man må kjenne regler og roller før de fullt ut kan finne sin egen vei og form i omgivelsene. Mollenhauer peker også på at det ’personlige selv og det ’konvensjonelle selv’ befinner seg på ulike steder på det han skildrer som scenen hvor det ’konvensjonelle selv’, rollene vi trer inn i, ”den offentlige identitetspresentasjonen” befinner seg fremme på scenen (Mollenhauer 1996:144). Disse rollene krever at vi kjenner konvensjonene og forventningene som er knyttet til rollen, og ved å tre inn i slike roller blir vi i større grad synlig som en konsekvens av de sosiale markørene som er knyttet til rollen. Bak på scenen finnes det ’personlige selv’, den en er kun som seg selv ”konfrontert med konvensjonene, rollene og offentligheten”(Mollenhauer 1996:145). I denne posisjonen er barnet i mindre grad synlig, fordi man her ikke umiddelbart oppgir hvem man er. Det er her i bakgrunnen av scenen at mennesket strever med å finne sin egen form, finne seg selv i motsetning, i distinksjon til den offentlige sfære, i det som Mollenhauer med et ord lånt fra Sartre omtaler som ”personalisasjon” (Mollenhauer 1996:145). Og det er spesielt når barnet befinner seg bak på scenen at det har behov for å virkelig bli sett som den man er, kun som seg selv, gjennom den voksnes oppmerksomme og avventende nærvær. Slik at barnet får styrke til å våge å ha tro på seg selv til også å tre inn i rollene som styres av konvensjoner slik at vi også her i kombinasjon med konvensjonene kan finne sin egen form eller stil i rollen vi har. Det blir slik tydelig at det Anna og Ole gir uttrykk for handler om at de opplever utfordringene på vandringen mellom bakteppet og scenekanten, fordi det både er utfordrende å finne sin egen form som distinksjon til omverdenen, men og utfordrende å finne sin egen form i rollene hvor konvensjonene styrer. Posisjonen på scenekanten og forholdet mellom posisjonen på scenekanten og ved bakteppet kan slik oppleves motsetningsfulle fordi man her

skal klare å finne sitt eget uttrykk i en rolle som allerede er knyttet til konvensjoner og forventinger, samt opprettholde sitt 'personlige' jeg i møte med konvensjonene og rollene man også er en del av, og at rollene og kjennskap til konvensjonene også er en forutsetning for å virkelig kunne finne sin egen form i omgivelsene.

Dette fremstår slik som et uløselig dilemma som gjennom hele livet vil by på utfordringer fordi vi som mennesker er avhengig av å kunne befinne oss både i forgrunn og bakgrunn for å finne vår egen form i den motsatte posisjon. Det er av den grunn viktig å se at det personen og rollen som ulike sider av samme sak. Slik at barnet bak på scenen får trygghet til å tre inn i rollen på leting etter sitt eget uttrykk i denne rollen, og at barnet som trer inn i rollen både kan forholde seg til konvensjonene men og finne rom for seg selv, fordi man som lærer også gir rom i elevrollen til barnet man fikk se bakerst på scenen. Man kan i Annas og de andre elevenes beskrivelse nesten fornemme at det er motstridene krefter som gnisser mot hverandre i barnets sinn. På den ene siden finner vi motkraften, *annerledesheten*, det personlige og 'usosialiserte' som driver oss til å bryte løs fra våre foreldre og lærere og systemet det har blitt satt inn i, ikke på bakgrunn av hat eller vonde følelser, men fordi barnet søker og trenger å finne "his/[her] own life and form"(Nohl i Spiecker 1984:203-204). Mollenhauer omtaler dette som å bevege seg "i den motsatte retningen" (Mollenhauer 1996:119). Men for at denne bevegelsen "i den motsatte retningen" skal være mulig, må motkraften, som jeg i denne sammenheng forstår som en opplevelse av *annerledeshet*, få rom til å utforskes slik at den kan styrkes. Mollenhauer peker på et aspekt ved opplevelsen av det å være *annerledes* og knytter det til behovet for å yte motstand som en nesten fysisk omvending for å ta en annen retning: i Han knytter tanken til et sitat fra Thomas Bernhards *Der Keller*, som er en biografisk roman om Bernards egen barndom. Bernard skriver: "En slik omvending er bare mulig ved den aller høyeste anstrengelse følelsesmessig og åndelig" (Bernhard i Mollenhauer 1996:118). Grunnen til at en slik bevegelse krever en stor anstrengelse er at det å avsløre at man er *annerledes* for andre og bevege seg vekk fra kulturen, innebærer å sette noe av sin eksistens på spill. Vi vet nemlig ikke hvordan de andre vil motta vår *annerledeshet*, og det initiativet eller den personlige handlingen, som Arendt omtaler som en 'begynnelse', har resultert i (Arendt 1958). Derfor er det å vise seg selv, sin person, og dermed noe av det som er *annerledes* i møte med andre og med et system som skolen er, noe som nettopp fordrer en styrke som er sterk nok til å bryte igjennom bånd som måtte binde en fast.

Det store dilemmaet

På den andre siden av det personlige og det som er *annerledes* ved hver av oss, finnes kulturen med sin historie, språk, sosiale normer og konvensjoner. Dette er krefter som søker å føre barnet inn i det eksisterende samfunnet, ”into existing ways of doing and being” (Biesta 2010:20). Å bli del av den eksisterende kulturen er en viktig og sentral del av pedagogisk virksomhet, og som jeg vil forsøke å vise, en uunngåelig del av barnets danning. Det å bli innlemmet i kulturen man vokser opp i gir barnet mulighet til å gi mening til det som skjer rundt seg og samhandle med menneskene det omgir seg med. Gjennom sin oppvekst med voksne omsorgspersoner, som foreldre og lærere, får barnet erfaring med gode og nødvendige mellommenneskelige verdier som tillit, håp og kjærlighet. Dette er kulturelle verdier som får liv i den personlige relasjonen, men som dør i det de blir automatisert og mekanisert i høflighetsfraser og konvensjoner. De personlige verdiene står i spenning til det konvensjonelle og normative, fordi konvensjonen er som Sævi og Husevaag skriver: ”Somehow [the social convention is] blind to the otherness of the child” (2009:38). Med dette viser Sævi og Husevaag at deler av kulturen ikke bare gir en felles plattform som sørger for en grunnleggende forståelse, men at kulturen også innehar elementer ”[that] call for sameness, conformity and the ruling order of things” (2009:37), noe som igjen bidrar til å begrense og usynliggjøre barnets personlige jeg og hans eller hennes *annerledeshet*. Sosiale konvensjoner og vaner kan bidra til å blokkere vår evne til å se at den andre er *annerledes*, og i vårt tilfelle den voksnes evne til å se og i vareta det enkelte barn slik hun eller han er som person. Og på samme måte kan vaner og konvensjoner også stenge for, barnets mulighet til å vise seg selv og hva som gjør det unikt, sin *annerledeshet*. Grunnen til at dette skjer har sammenheng med at konvensjoner som for eksempel håndhilsning, det å takke for maten, og et ”unnskyld meg”, eller det å reise seg ved pulten når en ny lærer kommer inn, gradvis har blitt tømt for mening og har blitt ureflekterte og upersonlige handlinger som det forventes at man følger for å bli oppfattet som høflig. Biesta peker på dette problemet og knytter det til det personlige jeg som handler: ”This means[...] that the thing that matters when they speak is *what* is said. But *how* it is said and, more importantly, *who* is saying it is immaterial as long as what is said (or done)” makes sense” (Biesta 2010:87). Sosiale konvensjoner og vaner visker på en måte ut behovet for å opptre ansvarlig og personlig, og dermed også moralsk for å ivareta den andres personlige behov og det som gjør personen *annerledes*. Og i det slike konvensjoner blir meningstomme, vil de også kunne oppfattes som lite meningsfulle for barnet som ennå ikke har blitt vant til konvensjonen, nettopp fordi barnet i større grad handler spontant og personlig

ut i fra hva det opplever. For mange barn er skole og barnehage det første store møte med mange av disse sosiale konvensjonene.

For the social system of the school, its entering students, its newly arrived clients, are in a certain sense foreign [...] [and] new experiences lead children to feel alienated and insecure. They enter into a new place, one that follows patterns different from those that the children are used to (Lippitz 2007:79).

Lippitz belyser altså at skolen for mange barn både kan oppleves som fremmed og kan gi barnet en følelse av å være fremmed. Barnet møter en ny arena som består av å innarbeide seg nye vaner og etterleve sosiale konvensjoner og normer som voksne ser som en selvfølge, men som barnet selv sliter med å leve og forstå. Sævi og Husevaag peker på at barns ukjenthet med etablerte normer kan oppfattes som ulydighet av den voksne: "[Where] the adult's response to the child's call for understanding and guidance may not be attributed to the unfamiliarity of the convention of proper behavior but rather to other things like general disobedience" (Sævi og Husevaag 2009:36). Og det er nettopp denne gnisningene mellom *annerledesheten* og kulturen med sine konvensjoner og vaner, som jeg mener er noe av det som skinner igjennom i barnas samtale over, der Anna og Ole tydelig er frustrert over en situasjon de opplever som vanskelig, hvor de har et ønske om å kunne være seg selv, men samtidig passe inn på skolen. De søker med andre ord å finne sin form som elever, noe som til tider oppleves som utfordrende nettopp på grunn av disse gnisningene, som i pedagogiske litteratur vil kunne kalles en apori; en situasjon vi må leve med og forsøke å finne ut av, selv om den ikke gir optimale forhold (Mollenhauer 1996). På den andre siden peker van Manen på at vaner ikke bare er negative. Vaner "gjør tilværelsen beboelig, forutsigelig, trygg og pålitelig" (van Manen 1993:109), nettopp fordi det vil kreve ufattelig mye av oss hele tiden å reflektere over våre handlinger. Disse vanene hjelper barn til å danne et mønster som gjør hverdagen mer oversiktlig, og dermed også lettere å forstå, og samtidig vil også vaner og rutiner gjøre det lettere å ta inn nye inntrykk. Men van Manen er også svært tydelig på at vanene man velger å innføre må bygge på "forutgående pedagogisk refleksjon" og "være åpne for kritisk ettersyn" (van Manen 1993:109). Dermed bør vaner ikke bare være tomme skall av tidligere meningsfulle handlinger, som nå bare tjener som en ramme som lager system. Men vaner blir også meningsfulle for barna fordi den voksne får mulighet til å forklare hvorfor han eller hun har valgt å gjøre nettopp slik eller slik. Det ligger da også et potensiale til å lære barna samme evne til å reflektere kritisk over sine vaner og handlinger.

Jeg har tidligere vist til Nohl som sier at pedagogikken handler om og har sitt utgangspunkt i ”the loving relationship of a mature person with a ”developing” person, entered into for the sake of the child so that he can discover his own life and form” (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Pedagogikk har i utgangspunktet som hensikt å hjelpe frem og bevare barnets liv slik han eller hun personlig lever og opplever det, og dermed barnet *annerledeshet* i møte med andre mennesker som også har sin egenart og dermed er *annerledes*. Gjennom en kjærlig relasjon som den voksne trer inn for barnets skyld for å hjelpe det gjennom intensjonale handlinger, søker den voksne å handle på måter som er til det gode for dette unike barnet, og ivaretar det som er spesielt ved det, samtidig som barnet hjelpes inn i sosiale vaner og rutiner. Barnet på sin side er avhengig av at det som gjør han eller henne til den de er ses og bevares i møte med den voksne, og at det får mulighet til å utforske sin egen *annerledeshet* i møte med andres, for å kunne finne sin livsform. Uten disse forutsetningene vil ikke barnet gradvis kunne realisere sin frihet, ettersom friheten slik jeg forstår den i denne oppgaven forutsetter muligheten til å handle uforutsigbart og uavhengig av andre¹⁴. Uten denne gradvise realiseringen av barnets frihet vil barnet heller ikke kunne vokse opp som et ansvarlig menneske som har mulighet til å finne sin egen unike og samtidig kulturelle livsform, fordi dette innebærer at man som menneske både ser og anerkjenner sin og andres *annerledeshet* og dermed muligheten for frihet. ”Den grunnleggende oppgaven for oppdragere er å gi barna livsorientering: det vil si «å leve slik sammen med barna at vi umiddelbart presenterer et forbilledlig livsmønster for dem” (Wivestad 1991/92:47). Ved at den voksne allerede er en del av kulturen, tar denne personen med seg kulturen inn i relasjonen som en naturlig del av det pedagogiske livet med barnet, og sørger slik for at kulturen videreføres og overleveres til barnet. Gadamer har vist at kulturen en del av våre for-dommer, og dermed er slik vi ser verden (vår for-dommer), selve grunnlaget for å kunne gi mening til verden omkring oss (Gadamer 1979; Sherratt 2006). På denne måten blir kulturen, med alt som tilhører den, en naturlig del av den pedagogiske hverdagen med barna, og ikke noe vi kan tre ut av og inn i. Barna blir gjennom å leve sammen med den voksne, slik Wivestad viser, presentert for ulike livsformer, i første rekke den livsformen som de nære voksen, som lærer og foreldre eller foresatte, har som mønster for sitt liv. Mollenhauer viser til at barnet ”bare [kan] prosjektere denne fremtid innenfor de rammer som de voksne gir, livsmønstrene som de voksne presenterer for barna” (Mollenhauer 1996:21). Det er med andre ord viktig at barna gjennom sin oppvekst møter et vel av ulike livsformer som blir presentert på en slik måte at barnet har

¹⁴ Se side 22-23, 30 og 32

mulighet til å forme sin vei. For Mollenhauer er fenomenet livsform først og fremst knyttet til språket og til hvordan han eller hun møter livet ubevisst og direkte. Det er av den grunn ikke noe vi kan velge, men noe vi er. Kulturen barn vokser opp i bidrar slik til en felles kulturell plattform, en felles plattformen som gir oss også mulighet til i alle fall i noen grad å se og påvirke den livsformen vi er blitt en del av som barn og ungdom. Mollenhauer (1996) peker på enda en apori her, nemlig at før barnet kan velge hva og hvordan om sitt liv, er hun eller han allerede innviet i en livsform, foreldrene eller de foresattes livsform, og dermed må videre valg tas på dette grunnlaget. Det er nettopp i spenningen mellom ivaretagelsen av det som gjør barnet unik og *annerledes* og sosialiseringen hvor barnet blir innlemmet i kulturen at et av de store dilemmaene i pedagogikken oppstår. For som Sævi og Husevaag viser: "the precondition of intentionality of the pedagogical relation questions, by its very existence, the meaning of socially conventional actions and procedures of socialization" (2009:37). De ønsker altså å peke på at det finnes en spenning i pedagogikken og at i aspekter hvor kulturelle konvensjoner og sosialiseringprosesser stivner og automatiseres, kan 'døren stenges' hos den voksne for det personlige ansvaret og engasjementet for barnet. Dermed kan også rommet for det som er *annerledes* på en måte utslettes hos barnet. Arendt (1977) oppsummerer denne utrolig vanskelige balansegangen mellom *annerledeshet* og kultur, samtidig som hun viser hvor viktig begge delene er, på følgende måte:

Education [...] is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor to strike from their hands their chances of undertaking something new, something unforeseen by us" (Arendt 1977:196).

Vår utfordring som voksne og lærere blir da hvordan vi kan i vareta barnas *annerledeshet* på en måte som ser det enkelte barns personlighet, samtidig som barna som en naturlig del av det pedagogiske livet sammen med den voksne sosialiseres inn i en etablert samfunnsorden. Hvordan kan *annerledesheten* og kulturen leve side om side uten å ødelegge hverandre, og med rom som gir mulighet for barnet til å overskride kulturen og det som voksne rundt det forutsetter?

Å åpne opp for *annerledesheten*

Ettersom pedagogikken slik det har blitt sagt naturlig viderefører kulturen gjennom den voksnes liv med barnet, er det først og fremst *annerledesheten* som man må arbeide bevisst for å gi rom, slik at barnet kan ha mulighet til å bevare den. Og det er dette Biesta også legger vekt på når han presenterer et forslag til en pedagogikk som nettopp synes å ta høyde for barnets personlighet, unikhet og *annerledeshet* i forhold til andre (se kap. 2 – der *annerledeshet* er fortolket av Levinas som jeget i møte med den andre), men det kan være greit å være klar over at min forståelse av *annerledeshet* og Biesta sin tanker rundt 'subjectification' og "A pedagogy of interruption" ikke nødvendigvis er identiske. Hans tanker ivaretar og tar allikevel høyde for barnets *annerledeshet* og er derfor et aktuelt perspektiv. Biesta er opptatt av å fremme en pedagogikk som søker å gi rom for og muligheter til barna for å møte det nye og uventede i pedagogisk virksomhet, det som nettopp er *annerledes* enn de er vant til. Biesta omtaler denne pedagogikken for "A pedagogy of interruption" (2010:73), og introduserer et "nytt" engelsk begrep 'subjectification' for det som Sartre kalte 'personalisering' (Sartre i Mollenhauer 1996, s. 145), peker på at 'subjectification' should be an intrinsic element of all education worthy of the name" (Biesta 2010:75). Som voksne og lærere, som står i en pedagogisk relasjon til barna, har vi et ansvar for å arbeide for å gi det personlige, det som er knyttet til den enkeltes subjektivitet og *annerledeshet* i forhold til andre, og prosessen det er for barna å oppdage og utforske at de er distinkte og forskjellige, et naturlig rom i vårt liv med barna. "A pedagogy of interruption is, therefore, a pedagogy that aims to keep the possibility of interruptions of the "normal" order open" (Biesta 2010:91). Slik jeg forstår Biesta sitt fokus i dette aspektet ved pedagogisk praksis, er det viktig å forstå at ordet 'interrupt' både innebærer å forstyrre og avbryte, men også at dette påvirker den voksne liv med barna på to måter. For det første utfordrer det den voksne til å være åpen for å bli forstyrret og avbrutt i sin undervisning av nye 'begynnelser' (Arendt 1958), som bringer nye impulser og tanker til overflaten, ytringer som kommer som et uttrykk for barnets subjektive opplevelse av situasjonen. Jeg har tidligere vist til Levinas som sier at "den anden er en Fremmed; en Fremmed som forstyrrer hjemmet" (Levinas 1996:29). For å åpne opp for denne muligheten for «fremmedhet» i møtet mellom voksen og barn, fordrer dette at man som voksen, slik jeg har forsøkt å vise gjennom Levinas og Arendts ideer, forsøker å legge bak seg det moderne humanistiske synet på menneske, hvor menneske kan defineres, og hvor barnet ensidig må formes av den voksne for å bli et menneske. Biesta peker på at "the problem with this form of humanism is that it posits [...] a norm for what it means to be human" (Biesta 2010:79). Vi må som voksne heller vende oss mot et

menneskesyn hvor mennesket har uendelige muligheter til å komme til syne gjennom sine unike og uforutsigbare personlige handlinger, nettopp fordi, som Levinas har vist, at mennesket har del i det uendeliges ide (Levinas 1996). På den andre siden har den voksne og læreren et ansvar for å 'forstyrre' barn og elever gjennom å la de møte og oppleve det som er *annerledes*, slik Biesta peker på: "Any encounter with otherness and difference, any encounter that might interrupt their "normal" ways of being and might provoke a responsive and responsible response" (Biesta 2010:90). Ved å utfordre barna med det som er fremmed og *annerledes*, det som på en måte 'forstyrrer' vaner og rutiner, er det en mulighet for at barna skyves litt "ut av balanse" slik at døren mot det personlige og det som er *annerledes* skyves opp på gløtt. Han peker på at vi må våge konfrontere og stille fundamentale spørsmål til barnet (og til oss selv som voksne) som ""What do you think about it?", "Where do you stand?", "How will you respond?"" (Biesta 2006:28). Men mellom linjene i det Biesta skriver står også advarselen og utfordringen, nemlig det at *annerledeshet* og unike stemmer ikke kan produseres, og det finnes heller ikke en oppskrift for hvordan dette kan gjøres. Som voksne kan vi åpne opp muligheter for barnets opplevelse av seg selv og sin personlige unikhhet og *annerledeshet*, gjennom å stille fundamentale spørsmål, og å vise barnet 'tillit uten grunn' (Biesta 2006), ved at vi ikke søker å binde og 'fengsle' det som vi enda ikke har sett. Vi må som lærere også søke å skape en trygg atmosfære i klasserommet ved å handle med kjærlighet og omtenkksomhet overfor barnet, slik at vi åpner opp for uttrykkets mangfold. Men til slutt må barnet selv gripe sjansen å komme til syne gjennom sine 'begynnelser', altså barnets personlige handlinger innad i en relasjon (Arendt 1958), som gir uttrykk for den de er og slik de personlig forstår verden, og slik nettopp snakke og handle ut fra sin *annerledeshet*. Levinas peker på at "fremmed betyr også fri. Over den Fremmede har jeg ingen magt" (Levinas 1996:29). Vi kan med andre ord aldri tvinge barnet til å tre frem i sin *annerledeshet*, som voksne og lærere kan vi kun vente kjærlighetsfullt på barnets begynnelse. Van Manen oppfordrer til å opptre taktfull overfor barnet og peker på følgende: "Takt viser seg som tilbakeholdenhet, som en åpenhet overfor barnets opplevelser, som innlevelse i den andres subjektivitet" (van Manen 1993:135). Han setter slik søkelyset på at den voksne i sitt liv med barna til dels må opptre på en indirekte og kjærlig måte i relasjonen. Vi må på den ene siden søke å støtte og fremelske det gode i barnet, gjennom å vise at barnet betyr noe for oss. Dette viser vi for eksempel gjennom nærhet og kjærlighet både i gode og vanskelige perioder i vårt pedagogiske liv med barnet. På den andre siden må vi heller ikke styre barnet i en bestemt retning gjennom å manipulere han eller henne, noe som fordrer at vi klarer å holde 'distanse' til barnet og akseptere at barnet til tider kan oppleves som fremmed gjennom sin måte å forstå

og leve på. En distanse som her ikke handler om å være fjern eller likegyldig til barnet, men en valgt distanse for å gi barnet rom og frihet til å danne seg selv *annerledes* enn oss.

Slik sett handler ”A pedagogy of interruption” (Biesta 2010) ikke først og fremst om spesifikke handlemåter, men om en holdning man møter barna med gjennom å opptre taktfullt. Som en ser innebærer en slik pedagogikk også risiko. Men Biesta påpeker: ”The question here is not whether we should try to do away with the risk. The question is whether in order to prevent a new Hitler [...] from coming into presence we should forfeit the possibility of a new Mother Theresa” (Biesta 2010:81). Når det er sagt, er det derimot ikke slik at åpenhet og ønske om å gi rom for det som gjør barnet *annerledes*, vil si at alt er tillatt, men at man ikke forut for barnets initiativ, handlinger og nye ’begynnelser’ kan sette regler for hvilken form for handlinger som er tillatt, slik tendensen vil være under det Biesta omtaler som det (moderne) humanistiske syn på menneske. En hver personlig handling blir her heller en mulighet for å lære og utforske sitt forhold den andre gjennom egen og andres *annerledeshet* og frihet. Ved at den voksne ansvarlig søker å respondere på barnets ’begynnelser’ forstått som handlinger og initiativ, først når den er kommet til syne, vil barnet i samhandling med andre kunne få en forståelse av hva som gjør en *annerledes*, og hvordan egen frihet avhenger av at vi som voksne står i og opprettholder relasjoner barnet gjennom også å ivareta den andres frihet. Slik vil barnet gradvis kunne ha mulighet til å tre inn i en ansvarlig frihet, som ivaretar både sin egen og den andres personlige og unike *annerledeshet*.

Nærhet og distanse

”You must climb the plum tree to see the blossom” (Crozier 2003:36). Denne strofen fra en av Lorna Croziers ghazals¹⁵, forteller mye av det som står sentralt i en ’forstyrrende pedagogikk’ (Biesta 2010, som jeg knyttet meg til i forrige delkapittel?, noe også van Manen bidro til å vise. I Croziers dikt kan plommetreet symbolisere barnet, og du kan forstås som den voksne, læreren. Diktstrofen kan tolkes slik at det er kun når vi kommer nære nok, at vi virkelig kan se det som egentlig er der, detaljene og nyansene i barnets person, og dermed skille barnet fra andre barn gjennom hans eller hennes *annerledeshet*. Barnets potensiale kan i diktet kanskje symboliseres av de små blomstene som en gang vil kunne bære mye frukt. Ved å lese strofen på denne måten blir det også tydelig at det er den voksnes ansvar å forholde seg

¹⁵ Ghazal: Ghazal, klassisk orientalsk diktform, korte lyriske dikt bestående av [...] mellom 6 og 14 tolinjede vers[...] Temaet kan være hva som helst, men er oftest jordisk og/eller mystisk kjærlighet. Kilde: <http://snl.no/ghazal>

til barnet. Strofen kan slik på en måte gjenspeile intensjonen i den pedagogiske relasjonen hvor den voksne trer inn i relasjonen ”for the sake of the child” (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Vi må med andre ord gå inn i relasjonen på et personlig plan. Lippitz og Levering peker på at: ”If a teacher hides behind her [his] professional role or function, then no relation whatsoever will develop [...] [and] the teacher [also] has to show that [she/] he is vulnerable” (Lippitz og Levering 2002:212). Dersom vi som voksne og lærere ikke våger å gå personlig inn i relasjonen med barnet, er denne relasjonen en umulighet, nettopp fordi vår profesjonelle rolle avskjærer og hindrer nærheten til barnet. Det å våge å vise vår egen sårbarhet for barnet, er sentralt for å legge til rette for og ha håp om at barnet en gang skal ha mot til det samme vågestykke. Den voksne må, slik Wivestad pekte på, leve som forbilder for barnet. Og det er i det øyeblikket vi våger å bevege seg nært barnet personlig og som et sårbart medmenneske, og kjærlig venter på at barnet skal vise oss sine skatter, at vi blir satt i stand til å ivareta det som gjør barnet til den han eller hun er uten at vi prøver å forandre eller klippe vekk *annerledeshetens* blomster, og dermed også kanskje gi barnet selv trygghet til å kaste seg ut i vågestykket. Dette behovet for nærhet belyser hvor viktig den pedagogiske kjærligheten er i relasjonen med barnet. Nettopp fordi kjærligheten setter den voksne i stand til å sette barnets behov før sine egne, til å utholde prøvelser og venting, men også til å fremelske barnets unikhet og det som gjør barnet til den barnet er, slik Spranger viste (Spranger 1958). Kjærlighet og nærhet fører gjerne til at vi søker det gode for barnet i en trygg atmosfære hvor barnet våger å ta sjanser, våger å utforske og komme til syne i sin fylde, som den man virkelig er. Van Manen viser følgende ”Det latinske ordet for trygg, *secura*, betyr ”fri fra bekymringer, fri fra sorger”. Barn som føler at noen ”sørger for ” dem, trenger ikke bekymre seg unødig for seg selv” (van Manen 1993:52). Gjennom at barnet opplever kjærlighet fra den voksne som sørger for trygghet, får barnet tillit til at den voksne kommer hvis noe skulle skje. At barna opplever denne tryggheten og nærheten formidlet gjennom pedagogisk kjærlighet, er da et viktig grunnlag i ”a pedagogy of interruption” (Biesta 2010), hvis det skal være håp for at elevene skal våge å kaste seg ut i det ukjente ved å vise sin *annerledeshet*. Dersom vi som den voksne ikke våger å ha nærhet til barnet og opptre personlig i relasjonen til barnet, har vi liten mulighet til forstå barnet og vil heller kanskje ikke kunne klare å se verdien i barnets *annerledeshet*. Vi kan da lett falle fristelsen å etterleve det Levinas kaller , ”selve det sammes måte” (Levinas 1996:28), eller å opprettholde status quo, Langeveld beskriver en slik fristelse på denne måten:

The unknown can be easily misperceived. As a result, the child can be systematically misunderstood, assimilated to the model of that which is known or familiar, and the unknown will consequently be reduced in terms of the grown-up or the cliché” (Langeveld, 1966:31).

Langeveld understreker slik hvor viktig det er at den voksne søker nært til barnet for virkelig å forstå hva som er av betydning for barnet, og for å kunne ha evnen til å nære og bevare det vi foreløpig bare kan forstå stykkevis og delt, og som vi aldri heller vil kunne se helheten av.

På den andre siden får vi i samme stund som vi får se glimt av barnets *annerledeshet* og personlige potensiale, også evnen til å trekke seg tilbake, til å gi barnet rom og distanse. En taktfull distanse slik van Manen (1993) viste i sitatet over, er en distanse som både er tilbakeholden og interessert i barnets subjektivitet, på samme tid. Distansen oppstår blant annet i det vi viser barnet en ’tillit uten grunn’ (Biesta 2006), en tillit som bygger på kjærligheten til barnet, og som ikke krever at barnet fortjener den. Ved at vi har tro og håp om at barnet selv gjennom å få tillit og dermed frihet, gradvis vil kunne forme sin egen vei og form på grunnlag av både det barnet har lært, og på grunnlag av den hun eller han er personlig og i møte med andre, det Levinas karakteriserer som personens *annerledeshet*, og som han i kapittel 2 viste at bidrar til å prege vårt forhold til den andre (Levinas 1996). Når det gjelder tillit, peker Løgstrup på at ”trust is a possibility of possibility maintenance. Distrust is a possibility of possibility suspension” (Løgstrup 1996:24). Med dette viser han at tillit er nødvendig for å holde barnets muligheter åpne for å finne sin egen form, og dermed at denne ventende distanse, som er oppmerksom, men ikke beklemmende, er nødvendig for å gi barnet den friheten det trenger for å vokse opp og kunne realisere sin person og potensiale . Dette ønsket om distanse er også noe som blir tydelig i Annas opplevelse, hvor hennes ønske om å kunne være seg selv, også kan sees som et ønske om å få rom til å vise læreren hvem hun virkelig er. For hvis vi som voksne ikke våger å ta et skritt tilbake å vise barnet tillit ved å gi distanse, vil kanskje nærhet og mangel på tillit overfor barnets person og potensiale, kunne føre til at vi aldri får se hvem barnet virkelig er. Nettopp fordi vår hånd holder barnets hender så hardt at ikke barnet får danse livets dans, og slik få vise frem det som noen aldri har sett før, er spørsmålet om nærhet og distanse et sentralt pedagogiske spørsmål. Langeveld skriver:

Children are not formed and influenced by schooling alone; they are drawn just as much by their own world [...] and for this [...] they also need freedom and openness to the beckoning of that which is as yet undetermined and uncertain” (Langeveld 1983:11).

Langeveld peker her på viktigheten av å vise barnet tillit og gi distanse slik at barnet selv får frihet til å utforske sin egen verden og hva som gjør oss til den man er, som unik og *annerledes*, og slik også vår fremtid som fortsatt er et åpent lerret. Han peker på at barnet har behov for mulighet til å trekke seg tilbake til sin egen verden, gjerne på et ’hemmelig sted’ både i konkret og overført betydning: ”the secret place remains an asylum in which the personality can mature; this self-creating process of this standing apart from others, this experiment, this growing in self awareness” (Langeveld 1983:17). Barnet har altså behov for å ha rom til å trekke seg tilbake, og kun være med seg selv for å kunne vokse og sortere opplevelser og verden rundt seg, slik at det kan vokse opp til å fylle sitt potensialet og gi uttrykk for hvem hun eller han er slik dette kommer til uttrykk i både likhet og *annerledeshet* i ord og handling.

”Heldigvis var det noen som brydde seg..”

Et stort tema som barna var svært opptatt av og som vi brukte mye tid på var opplevelser knyttet til det å bli sett og hørt. Ole fortalte at det i hans klasse var vanlig at de bruker noe av mandagene på å snakke om helgens opplevelser, men at han opplevde at læreren ikke er så flink til å fordele tiden. Hvorpå han sier ” Jeg får bare sagt noen få ting” for plutselig sier læreren ”snart er tiden din ute”. Det viser seg da at Josefine også har en historie knyttet til en slik mandag og forteller at hun ved et par anledninger ikke har fått fortalt om sin helg fordi hun har kommet litt sent, men at læreren samtidig lovet at ” du kan si det til meg i mens de andre går ut. Jeg spør henne derfor hvordan hun opplevde at hun ikke fikk lov til å si det foran klassen. Josefine svarer ”Jeg blei litt lei meg fordi jeg hadde veldig mye spennende å fortelle, men heldigvis var det noen som brydde seg... så blei de igjen for å høre...men de fleste gikk ut...fordi Oline (læreren) kjeftet på at de ikke gikk ut...Så fikk jeg ikke sagt det til de...så sa bare Oline at jeg måtte gå ut...så fikk jeg ikke sagt det til henne heller

Refleksjoner rundt opplevelsen

Både i opplevelsen til Ole og Josefine ligger det et sterkt ønske om å bli sett og hørt. Jeg opplever at de gjennom sine opplevelser belyser, slik jeg pekte på i det forrige fokuset at det personlige, det som elevene vil dele som er deres eget, og som de andre ikke ennå kjenner, *annerledesheten*, har et behov for å komme til syne i møtet med de andre. Og slik jeg ser det viser de også at det som er personlig, unikt og *annerledes* også har et behov for å bli sett og lagt merke til når det kommer til syne, og at dette er minst like viktig. Josefine viser at det for henne betyr mye at noen har tid og viser interesse for alt det spennende hun hadde å fortelle. Hun sier: ”Jeg blei litt lei meg fordi jeg hadde veldig mye spennende å fortelle, men heldigvis var det noen som brydde seg. Så de blei igjen for å høre”. Hun sier dette med en trist og alvorlig stemme, og det var ikke vanskelig å merke at dette var et øyeblikk som var av betydning for henne. Gjennom hennes fortelling trekker hun paralleller mellom det å lytte og det å bry seg, og viser hvor at det betyr mye for henne at noen lytter til det hun har å si, og gjennom denne handlingen bekrefte hennes tilstedeværelse, eller til og med eksistens. Det oppleves kanskje drastisk å dra en slik slutning, men i løpet av samtalene med barna i bolkene der det handlet om å bli sett og hørt, uttrykte flere av dem at de i timene til enkelte lærere, opplevde seg selv som luft, fordi læreren ikke var oppmerksom overfor det de sa. Van Manen peker på noe viktig når han sier ”Barn er konkrete – er du der, så er du der, og er du ikke der, så er du borte. I tillegg til å tilbringe tid med barna ved å vise dem oppmerksomhet, er det viktig å være til stede ’for’ dem, og gi dem en trygg følelse av at du er der, til stede og tilgjengelig” (van Manen 1993:52). Van Manen understreker slik barnas opplevelse av at det å se og høre dem henger sammen med å bry seg om dem som personer. Det blir også tydelig gjennom det van Manen sier at det ikke bare handler om å se eller høre gjennom å være tilstede, men det handler om ’måten’ vi gjør dette på. Det handler altså om at vi som lærere forholder oss personlig til det enkelte barn, og er tilstede ’for’ barnets skyld. Er det mulig for oss å lytte til det barnet sier ’for’ barnets skyld, se barnet ’for’ barnets skyld, og ikke for vår egen gode samvittighet? Gjennom vår kjærlighet og omtenksomhet for barnet viser en så barnet at en bryr seg i det små, og dermed ønsker en også barnet velkommen inn i verden. Det å se pedagogisk handler både om at den voksne ser barnet, men også om at barnet virkelig opplever at det blir sett. Vi kan med andre ord ikke bare passivt lytte til det barna forteller om sine opplevelser, men vi må aktivt involvere oss og interessere oss i barnet, i det personlige barnet og ønske å stå i den personlige relasjonen som eksisterer mellom oss.

Annerledeshetens behov og om hva som står på spill

Jeg pekte i forrige fokus på at vi som voksen aktivt må jobbe for at muligheten for at det enkelte barns unikheter og forskjeller fra de andre, det jeg gjennom Levinas tekster forstår som *annerledeshet*, skal komme til syne, være til stede, og opprettholdes uten at dette er noen garanti for at den noen gang vil komme til syne. Det er med andre ord pedagogikkens oppgave og ansvar å åpne opp for at det unike barnets kan fremstå i fellesskapet med sin person og sin *annerledeshet*. Biesta peker på følgende: "If this is what constitute an educational relationship and makes education possible, then it is immediately clear that educators carry an immense responsibility" (Biesta 2006:29). Vi bærer som voksne og lærere på et enormt ansvar overfor våre barn, først fordi vi aktivt må jobbe for å åpne opp og opprettholde muligheten for at det som gjør barna *annerledes* og unike kan komme til syne gjennom deres initiativ, handlinger og stadig nye 'begynnelser' (Arendt 1958). For det andre, og det er her det virkelig ansvaret kommer til syne, består vårt pedagogiske ansvar å ivareta og ansvarsfullt svare på barnas *annerledeshet* og 'begynnelser'. Derrida hevder: "Once you relate to the other as the other, then something incalculable comes on the scene, something which cannot be reduced to the law" (Derrida i Biesta 2001:49). Derrida understreker slik at vi ikke kan vite hva som kommer til syne i det vi åpner opp for den andre. Det eneste vi som voksne og lærere kan forberede oss på er noe nytt og uforutsigbart. Vi har som voksne i det vi åpner opp for den andres uttrykk og *annerledeshet*, som jeg gjennom denne avhandlingen forsøker å vise er en nødvendighet om en skal omtale det livet vi lever med barna som pedagogikk, "[a] responsibility without knowledge" (Biesta 2006:30). For å ha en mulighet til å ivareta barns personlige uttrykk i forhold til hverandre, det som kommer til uttrykk som det som er *annerledes*, må vi som Mollenhauer pekte på være oppmerksomme på de sporene barnet etterlater seg (Mollenhauer 1996) og fortolke disse som personlige.

I lys av Ole og Josefines opplevelse vil jeg nå forsøke å vise betydningen av å se barnet og det som gjør det *annerledes* og som et utgangspunkt starter jeg med Arendt: "Action[...] is never possible in isolation; to be isolated is to be deprived of the capacity to act" (Arendt 1958:188). Ifølge Arendt er vi som lærere avhengig av å stå i en relasjon til barnet, for at både voksen og barn skal ha mulighet til å handle og komme med nye initiativer. Uten relasjoner til andre, vil vi verken kunne eller ha behov for å bringe nye 'begynnelser' inn i verden. Videre sier Arendt: "Action and speech need the surrounding presence of others" (Arendt 1958:188). Nøkkelordet for meg her blir 'presence', som peker mot at den eller de andre er tilstedeværende og oppmerksomme på sine omgivelser. Det er nødvendig med en genuin

oppmerksomhet overfor barnet og hans eller hennes personlige initiativ, for uten denne oppmerksomheten og nærværet spiller det ingen rolle om klasserommet er fullt av mennesker, eller om man sitter alene midt i gymsalen. Uten lærerens oppmerksomhet når noe står på spill for barnet er han eller hun isolert og fratatt muligheten for å bringe nye 'begynnelser' inn i verden. Det å være isolert handler i følge Arendt (1958) også om å miste sin frihet, fordi frihet er knyttet til å kunne handle, begynne på nytt og på nytt. Det er et pedagogisk ansvar å ha en sensitivitet overfor barnas ytringer. Dette viser også at det personlige barnet er forskjellig fra de andre, og at denne *annerledesheten* har et behov for å bli sett og lagt merke til i den pedagogiske relasjonen. Barnets mulighet for å oppleve frihet og gradvis realisere denne er ikke bare avhengig av at det er muligheter for at det som er unikt og *annerledes* skal komme til syne, men *annerledesheten* må også bli sett og bekreftet. Slik kan barnets tro på sin mulighet til å finne sin egen vei, bevege seg i motsatt retning (som Thomas Bernard uttrykte det, kap.2, s. 28), og til å påvirke verden omkring seg ivaretas. "To engage in *educational relationships*, to be a teacher [...], therefore implies a responsibility for something (or better, someone) that we do not know and cannot know" (Biesta 2006:30)

Blinded seeing

Situasjonen som Ole og Josefine beskriver der barna får lov til å fortelle om sine opplevelser fra ferier og helger, har et stort potensiale for å kunne gå fra å være en pedagogisk situasjon til å bli det van Manen omtaler som pedagogiske øyeblikk. Han sier: "Den pedagogiske situasjonen blir et pedagogisk øyeblikk først når den voksne foretar seg noe pedagogisk riktig i forhold til barnet" (van Manen 1993:38). Potensialet ligger i denne situasjonen nettopp fordi læreren ved å være pedagogisk sensitiv og lydhør overfor barna kan lære å kjenne barna, få innsikt i hva barna opplever som viktig, og slik også få mulighet til å bli invitert med inn i barnas verden på barnas premisser. Men læreren kan også få innblikk i vonde opplevelser, som krever at hun eller han klarer å være lydhør og handle ansvarlig overfor barnet, som i beskrivelsen av det vonde lar sitt ansikt som kommer til syne med en bønn om ivaretagelse (Levinas 1993). I beskrivelsen av Ole og Josefine sine opplevelser gis det også et innblikk i noe ved denne situasjonen som oppleves som potensielt sårbart for barna. Det er en 'risiko' som alltid lurer i slike stunder hvor barna får fortelle hva som opptar dem. Risikoen eller den pedagogiske utfordringen ligger nettopp i dette at den voksne kan miste av syne betydningen av disse stundene der barna får lov til å fortelle om det som opptar de. Situasjonene kan gradvis blir en vane der man som voksen slutter å virkelig lytte til barnas opplevelser.

Situasjonen endrer da karakter fra en reflektert handling fra lærerens side der hun eller han er genuint opptatt av hva som opptar barnet, til en situasjon hvor den voksne har mistet evnen eller viljen til å være sensitiv og lydhør overfor det barna har å fortelle. En slik endring kan oppstå dersom den voksne opplever at hun eller han egentlig ikke har tid til å lytte. Det er kanskje for mange barn som ønsker å si noe, eller at det rett og slett har blitt en vane ikke å lytte skikkelig. Det som før var meningsfullt har mistet sitt innhold, og sin personlige karakter for den voksne. Det som da oppstår er kanskje det som Sævi kaller ”blinded seeing”, og som handler om at ”the person [seeing the child is] seeing without actually seeing consciously” (Sævi 2005:169). Den voksne er altså ikke bevisst til stede og oppmerksom på hva som står på spill for eleven, som for sin del har kommet frem som et ansikt, og den voksne er derfor heller ikke i stand til å svare ansvarlig appellen fra barnet (Levinas 1993). Sævi peker også på et annet viktig aspekt, nemlig at: ”Blinded seeing, somehow has in common with the experience of pure being, in that it cannot be attentive to its own existence” (Sævi 2005:169). I det øyeblikket vi ser eller ikke ser, kan vi altså ikke være bevisst måten vi ser på, og vi kan kun gjennom å reflektere over opplevelsen i ettertid ha mulighet til å danne seg et inntrykk av hva vi så, og hvordan vi responderte. Alt vi kan gjøre som voksne, er altså å strekke seg etter en holdning som er omtenkstomt og oppmerksom på barnet, og håpe at vi klarer å se barnet slik det trenger å bli sett. Samtidig blir det også i det barna forteller tydelig at de merker når den voksne ikke virkelig ser de. I Josefines opplevelse er det helt klart et sterkt ønske om og behov for å bli sett, og hun sier indirekte at læreren ikke brydde seg om henne, da hun ikke tok seg tid til å lytte. Flere av de andre barna som hadde lignende opplevelser av ikke å bli sett beskrev opplevelsen som ’å føle seg som luft’. Det er derimot vanskelig å si hvorfor Oline (læreren) ikke så Josefine i et øyeblikk som åpenbart var viktig for henne. Kanskje klarte ikke læreren å se viktigheten i dette øyeblikket, kanskje forsvant tiden litt fortere enn hun hadde tenkt, eller kanskje satt hun i egne tanker og glemte det hun hadde lovet. Alt jeg vet er at Josefine opplevde ikke å bli sett i et øyeblikk som hun opplevde som viktig. Denne opplevelsen viser hvor viktig det er at vi som voksne stadig søker å være oppmerksomme på de øyeblikkene der noe står på spill for det enkelte barn, for det er en mulighet for at det er barnets personlige uttrykk, barnets *annerledeshet* som kommer til uttrykk. Selv om det som for Josefine og Ole ”kun” handlet om at de skulle fortelle om hva de hadde gjort i helgen, blir det tydelig at episodene har betydd mye for begge, og kan bety mer enn den voksne tror. For meg vekker denne episoden flere spørsmål om fremtiden knyttet for eksempel til hva en episode som denne kan ha å si for barnas relasjon til læreren? Eller hvilke konsekvenser dette har for hvordan barna opplever det i forhold til å fortelle om

hemmeligheter og sårbare temaer til læreren, når de ikke opplevde å bli sett i en slik alminnelig og hverdagslig ”triviell” sammenheng?

Oppmerksomhetens og kontaktens kraft

Simone Weil (1990) deler i essayet *Oppmerksomheten* tanker rundt hvilken kraft som ligger i og viktigheten av å være virkelig oppmerksom overfor våre medmennesker. Hun peker på at ”Oppmerksomheten består i å slippe tanken løs, la den være tilgjengelig og åpen for objektet[...]. Tanken må først og fremst være avventende, tom, ikke på jakt etter noen ting, men rede til å motta objektet som skal komme i dets nakne sannhet” (Weil 1990:74-75). Først av alt er det her viktig å huske på at vi snakker om mennesker og at jeg i denne avhandlingen har lagt et grunnlag for å omtale den andre som et subjekt slik Levinas (1996) har vist. Med det i tankene ser jeg at Weil i likhet med blant annet Levinas, Derrida og Biesta, peker på at det er viktig at vi i møte med den andre ikke holder fast ved en bestemt oppfatning av den andre. Oppmerksomhet overfor den andre handler nettopp om å ha evnen til å tømme tankene, å la barnet male sitt eget bilde i ditt indre, i det barnet kommer fremfor deg i ”dets nakne sannhet” i sin *annerledeshet*, som et ansikt som ber om din oppmerksomhet og din respons. Weils ord får meg også til å reflektere over om ikke oppmerksomheten, slik hun forstår den, også har noe til felles med pedagogisk takt, slik van Manen (1993) beskriver denne pedagogiske kvaliteten. Weil (1990) peker på at oppmerksomheten både viser interesse for den andres subjektivitet, men også i sitt uttrykk er avventende i forhold til den andres ukjente og potensielle sider, - det som Arendt (1958) kaller ’begynnelser’. Slik ser vi også at oppmerksomheten på en og samme tid både viser en nærhet, som gir seg utslag i interesse overfor barnet, men også en distanse som er avventende og lar barnet få mulighet til å vise hvem hun eller han er. Hvorpå både oppmerksomhetens nærhet og distanse formidler en kjærlighet gjennom at den både er interessert i, men også har respekt og omsorg for barnets unikheter og det som gjør det *annerledes*. Weil understreker oppmerksomhetens avventende karakter: ”De mest verdifulle goder kan man ikke oppsøke eller jakte på, man må vente på dem. For menneske er ikke i stand til å finne dem ved egen hjelp” (Weil 1990:75). Hun kaster slik lys over Biestas poeng (2010) om at *annerledeshet* ikke kan produseres. Vår eneste mulighet som voksne er å tre inn i en pedagogisk relasjon med barnet, hvor vi søker å åpne opp for både vår egen og barnets personlige uttrykk og unike forståelse, det jeg med Levinas (1996) kaller *annerledesheten* slik at barnet har en mulighet til å finnes sin form, og i tålmodig oppmerksomhet venter på barnets personlige uttrykk. Oppmerksomhet er dermed i

pedagogisk sammenheng både knyttet til tålmodighet og til håpet og kjærligheten til barnet. Håpet gir tålmodigheten kraften til å holde ut, og til å motstå fristelsen av å gi opp når det oppstår ting som setter relasjonen med barnet på prøve. Marcel sier følgende om håpet: "Hope is indefatigable", håpet er utrettelig, og utholder alle prøvelser (Marcel 1967:278). Slik gir håpet oss mulighet og evne til å vente tålmodig og avventende, men også oppmerksomt på barnets 'begynnelser', selv om tiden kan drøye og vi aldri er sikre på når og om barnets liv og form uttrykt som det som er *annerledes* i forhold til andre vil komme til syne.

Oppmerksomheten kan slik oppfattes som en form for aktiv venting, hvor den voksne oppmerksomt venter på å ta i mot barnets *annerledeshet* i det den kommer til syne gjennom barnets personlige uttrykk og henvendelser. Marcel sier: "Between active waiting and Hope there is, if not identity, at least the closest proximity" (Marcel 1967:281). Han beskriver videre venting på følgende måte: ""waiting" implies a confidence in the fact that a certain event will occur" (Marcel 1967:280), og kan kanskje inn i en pedagogisk sammenheng forstås slik at håpet muliggjør opprettholdelsen av den pedagogiske relasjonen hvor kjærligheten til barnet er selve grunnlaget. Jeg forstår også Marcel slik at i en pedagogisk setting er håpet for og kjærligheten til barnet nødvendig for at oppmerksomheten skal ha tålmodighet til å holde seg avventende og klar for det som måtte komme, uten å kunne vite hva det som måtte komme er, og ansvarsfullt svare på barnets personlige initiativ. Hvis vi derimot ikke står i denne pedagogiske kjærlighetsrelasjonen til barnet, forsvinner fort både vår tålmodighet og oppmerksomhet for barnet slik det er i "dets nakne sannhet", slik Weil formulerer det (1990:75), nettopp fordi kjærligheten som gir oss håp, ikke eksisterer. Vi kan da fort bli utålmodige fordi vi som lærere vil se resultater av våre anstrengelser og vår undervisning, og trenger seg da på i håp om at vi på ulike måter kan "grave" frem og finne barnets potensiale, barnets *annerledeshet*, på egenhånd gjennom de verktøyene vi har for hånden. Weil advarer oss mot følgende "Hvis vi forsøker å finne frem til disse godene på egen hånd, vil vi i stedet finne falske goder, og vi vil være ute av stand til å se deres falskhet" (Weil 1990:75). Slik jeg ser det advarer Weil her mot å søke etter det en selv mener eller tror er barnets potensiale og kvaliteter (og *annerledeshet*), noe som er en overhengende fare hvis vi går inn i en relasjon med et barn med en forhåndsbestemt modell av hva det vil si og være menneske, der vi er ute etter effektivt å (re)produsere kvaliteter som samfunnet søker etter, uten tanke for å ivareta og åpne opp for den barnet egentlig er, barnets personlige *annerledeshet* og unikhhet, og det at vi som voksne er en fremmed som møter noe vi ikke på forhånd kjenner. Oppmerksomheten søker derimot utrettelig etter å møte behovet til det ansiktet den ser, og gjør det mulig for den voksne å få kontakt og å berøre barnets hjerte.

“Pedagogical contact means both that the teacher is “in touch” with the student and that the teacher “touches” the student in a manner that is experienced as encouraging and respectful” (van Manen 2012:28). Van Manen peker på at den pedagogiske kontakten med barnet er tosidig. Den ene siden handler om at man som voksen søker å forstå hvor barnet befinner seg, og hva som er viktig for barnet. Den andre siden av den pedagogiske kontakten handler om at vi som voksne berører barnet på en respektfull, støttende og oppmuntrende måte, som ivaretar og styrker barnets *annerledeshet* og barnet som unik person. Van Manen peker videre på at:

Contact happens when I touch something or I am being touched by something that matters to this person, this friend, this teacher. Therefore, making contact or experiencing contact with someone or something that matters is always a meaningful action or an ethical response (van Manen 2012:24-25).

Oppmerksomhet overfor barnet er en forutsetning for å kunne ha kontakt med han eller henne, nettopp fordi oppmerksomheten gjør oss i stand til å være sensitive på en måte som gjør at vi kan være sensitiv til om det som skjer er av betydning for barnet (som kommer fremfor oss som et ansikt). Å berøre barnet innebærer da å svare ansvarlig på barnets uttrykk, å handle i forhold til det vi opplever at barnet har behov for, og dermed ha som intensjon å handle moralsk og pedagogisk godt overfor barnet. Gjennom handling ivaretar vi og gir styrke til barnet, som med Levinas’ ord (1993) er det ansiktet som kommer foran oss, som med en bønn om å bli i varetatt tar oss som gissel og stiller spørsmålsteget ved vår selvsentrette ’frihet’. Når vi opplever barnets sårbarhet, og møter hans eller hennes behov forvandles også situasjonen fra å være en pedagogisk situasjon til et pedagogisk øyeblikk, der den voksne handler pedagogisk godt (van Manen 1993). Men muligheten til ha innflytelse på barnets liv henger sammen med at vi står i en pedagogisk relasjon til barnet, der barnet opplever seg elsket og verdsatt for den hun eller han er. Dette understreker også van Manen når han sier:”Contact with a person who matters to us has consequences for the way we see ourselves. In other words, a relation with other makes possible a relation to self, and this is a condition for an emerging sense of self-identity” (van Manen 2012:24). Slik understreker ikke van Manen bare viktigheten av å stå i en relasjon med barnet for å kunne røre ved barnet, men viser også at den voksnes handling som berører barnet også har konsekvenser for hvordan barnet opplever seg selv og dermed opplevelsen av sin *annerledeshet*, det som skiller en fra andre, gjør en unik. Dette betyr at vi som voksne gjennom sin relasjon til barnet, gjennom å svare

pedagogisk på barnets personlige handlinger, har mulighet til å styrke barnets selvfølelse og til å gi det en oppfatning av det å være *annerledes* som noe positivt. Vi kan bidra til å gi barnet en opplevelse av det som er unikt og som skiller det fra andre, er noe verdifullt, noe som kan forme og påvirke verden rundt, og noe som gir mulighet til å finne og danne sin egen livsvei. Å berøre barnet pedagogisk kan være å gi barnet trygghet og tro på seg selv. Van Manen sier: "Only if children feel secure and safe at school will they dare to risk themselves and extend themselves" (van Manen 2012:25). Det er altså viktig at vi som voksne og lærere gjennom vår kjærlighet til barna, handler på en slik måte at vi viser at vi har omsorg og sørger for dem, for at barna skal våge å kaste seg ut i det store vågestykke, som blant annet er å tre frem som *annerledes*. Og slik jeg ser dette har vi muligheten til å opprettholde denne følelsen av omsorg og trygghet hos barna nettopp ved at vi er oppmerksomme på barnas 'begynnelser' og evner å svare ansvarlig på en slik måte at barna opplever at de blir sett og berørt av den voksne. Men jeg tror også at vi som voksne ved å 'berøre' barna på den måten van Manen beskriver (van Manen 2012), også gir barnet en indre trygghet som gradvis gir det trygghet til å stå på egne ben både i skolesammenheng og på andre sosiale arenaer som de deltar på, og slik realisere sin potensielle og skjulte frihet, slik jeg forstår den og tidligere har skrevet om i kapittel 2 med bakgrunn i Arendts og Marcells forståelse av frihet. Den siste kvaliteten ved å 'berøre' barna som jeg har lyst til å trekke frem handler om at berøringen anerkjenner barnets sårbarhet. Van Manen sier følgende: "Responsive contact is a relation that sparks responsibility. The child experiences his or her uniqueness—being a "who" (not a "what"). In responsive contact, the teacher sees and is stirred by the vulnerability of the child" (van Manen 2012:28). Den pedagogiske kontakten er lynsnar til å 'berøre' barnet – vi merker kontakt umiddelbart og følt. Dette henger sammen med at ansiktet som kommer fremfor oss på en måte 'tvinger' oss til å handle forut for ens refleksjon over hvorfor eller hvorfor ikke. Levinas sier: "Ansiktets nærhet betyr en uavviselig ordre- en befaling som opphever bevissthetens råderett" (Levinas 1993:57). Vi handler med andre ord pre.- refleksivt, før vi rekker å tenke over det, fordi vi i øyeblikket ser den andres sårbarhet, men også fordi sårbarheten i seg selv appellerer til oss og 'befaler' oss å (bevare) ivareta personen . I ivaretagelsen av den andres sårbarhet, opplever den andre, i denne sammenheng barnet, sin verdi og føler en anerkjennelse av å være et 'hvem', en person som har betydning for den voksne. Dette viser at kontakten som oppstår mellom den voksne og barnet er en personlig kontakt eller 'berøring', slik van Manen har vist (van Manen 2012), som oppstår i det øyeblikket barnet fremstår for oss i sin «nakne sannhet" (Weil 1990:75), men det finnes derfor ingen fasit på hvordan denne kontakten kan oppnås. Når en i pedagogisk sammenheng

prøver å komme i kontakt og i en mental berøring med barnet, er dette først og fremst en holdning som skinner igjennom i måten vi lever sammen med barnet på Van Manen sier det slik:

Through the tonalities of our words, through the affects of our gestures, through the sensuousness of our presence, and through the sensitivities of our perceptions, we practice our teacherly tact and thoughtfulness. This is the pedagogy, the relational, and ethical dimension of education. Through pedagogical sensitivity and tact we make contact with [...] the inner lives of the children and young people we teach (van Manen 2012:30-31).

”Det er liksom ikke skikkelig innlevelse i det”/ ”Da tror du mer på deg sjøl ”

Gjennom samtalen ble etter hvert tydelig at barna var opptatt av å få ros av lærerne og oppleve at de ble satt pris på. Jeg spurte de derfor om hvordan de opplevde ros. William var den først som grep ordet og sa ”det er bedre å få ros i timen enn at læreren bare ”OI så bra” ” Ved at William brukte en slapp og likegyldig stemme når han etter lignet læreren ”suset” jeg at barna oppfattet forskjeller i rosen de fikk. Jeg spurte William om jeg hadde forstått dette rett. William svarer da: ”ja, det er liksom ikke skikkelig innlevelse i det..” før han fortsetter ved å fortelle om at han på en tidligere skole ikke fikk ros, men bare fikk vite hva han stadig kunne gjøre bedre. Plutselig sier han ”de sa liksom ikke...Det var bra” med en glad og inderlig stemme.

Ole forteller også at han har opplevd dette savnet etter ros på en tidligere skole. Josefine på sin side ønsker heller å fortelle at hun også opplever at det er forskjell på ros. Hun forteller at den oppriktige rosen gjør henne glad, mens den likegyldige rosen gjør henne bare trist. I sin dom sier hun: ”Det er bedre å ikke si noe...hvis du mener at de ikke er gode”. Etter en liten prat med Jonas hvor det er noe han ikke har lyst til å fortelle om fortsetter Josefine tankerekken sin og sier kommer dette som belyser noe av hvorfor barna ønsker ros fra lærerne: ”Du blir bedre hvis du får mer selvtillit og tenker at det var faktisk bra...for da tror du mer på deg sjøl”

Refleksjoner rundt opplevelsen

I utdraget over formidler William, Ole og Josefine gjennom sine beskrivelser og refleksjoner et ønske om å få ros av læreren sin. Gjennom samtalen med barna var vi flere ganger innom temaet ros, men det var bare unntaksvis at barna hadde konkrete opplevelser der de syntes å føle at de hadde fått ros. Som oftest var opplevelsene knyttet opp til at de opplevde å få for lite eller ingen ros, slik blant annet Ole og William forteller i dette utdraget. Jeg opplevde derfor at det elevene formidlet egentlig var et savn etter ros. Det var spesielt to ting jeg bet meg merke i utdraget over. For det første så jeg hvordan William endret stemmeleie når han fortalte om episoder han hadde opplevd tilknyttet ros. Stemmen hans ble likegyldig og slapp når han etterlignet læreren som hadde gitt ros. Men når han selv skulle eksemplifisere hvordan han ønsket at rosen skulle formidles var stemmen glad og inderlig. Og når jeg spurte ble det klart at både han og Josefine opplevde at de merket forskjell på rosen de fikk. William mente at ”det er liksom ikke skikkelig innlevelse i det”. Josefine var enda mer nådeløs i sin kritikk av lærernes form for ros når hun sa at ” Det er bedre å ikke si noe hvis du mener at de ikke er gode” og at et likegyldig ”bra” ble ”du egentlig mer lei deg [av] enn hvis de sier at det ikke var så bra” og mente det. Slik jeg forstår det ønsker barna at lærerne skal være ærlige og oppriktige i sine tilbakemeldinger. De må mene det de sier og kunne stå for det. Det viser også at barna har en egen evne til å gjennomskue våre handlinger og se om ’hertet’ vårt egentlig ligger bak. For det andre viser barnas refleksjoner hvor stort behov barna har for at både deres handlinger og deres person bekreftes og anerkjennes av de voksne personene som omgir dem. I behovet for anerkjennelse og bekreftelse viser de sin sårbarhet nettopp fordi anerkjennelsen må være ærlig og redelig, eller så anerkjennes ikke de som personer, som unike og *annerledes* personer, men de roses bare som pedagogisk «vane» eller som en metode som brukes på alle og dermed gjelder hvem som helst. Josefine avslutter med å si ” Du blir bedre hvis du får mer selvtillit og tenker at det var faktisk bra, for da tror du mer på deg sjøl”. Hun understreker slik sitt behov for støtte i arbeidet med å våge å være seg selv. Noe som kan peke på at rosen spiller en viktig rolle i det å gi styrke til *annerledesheten* som en pedagogisk motkraft. Men at dette virkelig handler om behovet for å bli sett og støttet som den jeg er, og at rosen som kommer i form av ord kun er et av mange ’språk’ som denne støtten og anerkjennelsen kan kommuniseres på. Jeg skal i dette delkapittelet forsøke å utforske rosens plass i den pedagogiske relasjonen, hvilket behov *annerledesheten* har for ros og anerkjennelse, og om denne rosen og anerkjennelsen kan uttrykkes på andre måter enn det en kjenner som den tradisjonelle formen for ros hvor den kommer i form av ord ?

Hvilken plass har rosen i pedagogikken?

”Takt styrker det gode. Å tro på barnet er å styrke barnet” (van Manen 1993:150). Ros har sin naturlige plass i pedagogikken, ved at troen på barnet også kommer frem gjennom taktfulle handlinger som sier til barnet ”Jeg har tro på deg”, ”Jeg ser ditt potensiale” og kanskje til og med ”jeg ser hvem du er”, Oppriktig ros er anerkjennelse som går lenger enn bare å anerkjenne arbeidet. Det anerkjenner og ser eleven også. Nå er det nødvendigvis ikke slik at all tro på barnet må komme til uttrykk som rosende ord. Å uttrykke tro på barnet kan også vises gjennom et blikk, et smil eller en klapp på skulderen. Van Manen legger vekt på at det er det gode som er verdt å styrke. Men hva er det gode? Hvordan kan vi vite at vi styrker det gode ved å rose et barn? Pestalozzi peker på at: ”Barnet ønsker ikke det gode for din skyld, lærer – barnet ønsker det gode for seg selv” (Pestalozzi i van Manen 1993:150). Hvordan kan vi forstå dette? Hva betyr det at det som er verdt å styrke og som fortjener ros, er det som er til barnets gode, og det som barnet selv ønsker for seg selv? Er det slik at voksne bør fokusere på barnets behov, og ikke på hva som nødvendigvis fra den voksnes ståsted virker som det mest hensiktsmessige eller noe som er viktig for oss å rose? Er det som Josefine sier, at det som er godt for barnet er å få troen på seg selv, troen på at jeg er god nok som jeg er, troen på at jeg kan påvirke, og skape min egen livsvei? Det med ros er vanskelig og viktig, men hvordan kan vi ved å være oppmerksomme slik Weil (1990) beskriver og lytte ”etter det enestående ved barnet” (van Manen 1993:151), støtte, anerkjenne og fremelske det som gjør barnet *annerledes* og unikt? På mange måter gjenspeiler van Manen, Sprangers ord: ”In the light of affection [the] potentialities [of the growing man] become visible for the first time” (Spranger 1958:543). Kun gjennom pedagogisk kjærlighet til barnet er det mulig å se barnets potensiale, det som gjør barnet *annerledes*, og ivareta og styrke dette. På en måte kan det da sies at ros er noe som søker å styrke og ivareta barnets *annerledeshet* og potensiale, slik at barnet kan få personlig styrke til å bevege seg fritt og kanskje også ”i den motsatte retningen”, som Mollenhauer poengterer (Mollenhauer 1996:119). Hvordan kan vi som voksne da leve med barn slik at ros ikke blir et verktøy for å styre barnet i den retningen vi selv ser som mest ønskelig eller hensiktsmessig, men heller oppfordrer og utfordrer barnets eget jeg og hans eller hennes personlige valg?

Rosens feller

Slik jeg ser det er det to grøfter å falle i når det gjelder ros, hvis en ser bort fra ikke å rose i det hele tatt. Den første grøften er det William som tydeliggjør gjennom sin beskrivelse der han skildrer lærerens likegyldighet i måten han snakker på når han hermer etter lærerens fraser, og i det han peker på at ”det er liksom ikke skikkelig innlevelse i det [de sier]”.

Williams ord har kanskje en sårhet i dobbel forstand, både fordi han ikke får den rosen han ønsket, men også fordi han får en følelse av at læreren ikke bryr seg om han fordi han snakker med en likegyldig stemme Van Manen peker på at ”only through genuine contact can teachers open up the spheres of pedagogical encounters” (van Manen 2012:31). Dette understreker at den pedagogiske relasjonen er og må forbli personlig og genuin for å være pedagogisk. Ved at vi som voksne forholder oss til barna på en genuin, personlig og oppriktig måte hvor vi søker det gode for barnet, bidrar dette til å gi barnet trygghet og til å styrke barnet som den unike og personlige personen hun eller han er. Det blir også tydelig at det er først når vi er genuine og våger å vise at man er annerledes og dermed også sårbar til barna, at det pedagogiske møtet, hvor vi kan hjelpe barnet til å finne sin egen livsvei, har mulighet til å inntreffe.

Likegyldigheten som William opplever, kan ha mange opphav, men en mulig årsak kan være at læreren har kommet inn i et mønster hvor rosen har blitt en ureflektert vane. Dette kan igjen kanskje igjen være knyttet til at læreren gjennom sin utdanning og egen erfaring har kommet frem til at barna har behov for ros, noe som jeg også her viser at de har, men at denne vanen over tid har mistet sitt innhold. Sævi og Husevåg (2009) sier: ”Somehow the social convention is blind to the otherness of the child” (2009:38), noe som kan forstås dit hen at vaner og konvensjoner fører til at vi ikke lenger evner å se og ivareta det som er nytt og *annerledes* men er fanget i det man tidligere har sett. Dette kan lett skje med ros, fordi vi vet at barn trenger ros og anerkjennelse, og prøver da å gi ros når vi opplever at barna gjør noe bra. Rosen kan bli en mekanisk respons der vår personlige interesse for barnet forsvinner og glir over i en likegyldighet hvor gløden kanskje for lenge siden har forsvunnet.

På den andre siden finnes det også en annen grøft når det gjelder ros. Herner Sæverot peker i sin bok *Indirect Pedagogy* (2013) på at rosen i skolen i økende grad skjer ved at ”the teacher praises a presentation which satisfies a pre-determined scale; praise, or the external reward, ensures that the student continues in the same, positive direction” (Sæverot 2013:62). Ros har i mange tilfeller på en måte mistet av syne hva som er det gode for barnet, og fungerer i stedet som et verktøy som søker å kontrollere og begrense barnets *annerledeshet* og unike potensiale og vurderer og roser barnet ettersom hvor godt barnet oppnår forutbestemte mål og

standarder. Her bruker man som voksen mer eller mindre bevisst barnets behov for ros som en måte man kan manipulere barnet mot en ønsket form og resultat. Her kan fravær av ros tolkes av barnet som at man ikke jobber godt nok eller på riktig måte, og barnas verdi bestemmes da ut i fra om de klarer å leve opp til denne standarden eller ikke. Dette er igjen et problem i forhold til at enkelte barn igjen og igjen opplever tapsopplevelser som på ingen måte styrker og ivaretar det som gjør de til den er. Sæverot sier: "As a consequence of this praise, the students have[...] been robbed of the possibility of coming into existence within their own existence" (2013:67). En slik form for praksis står som en tydelig motsetning til Pestalozzis ord: "Det gode som du skal vende barnet i retning av, bør ikke være et utslag av dine innfall eller pasjoner; det må være godt i og for seg" (Pestalozzi i van Manen 1993:150). Uavhengig av våre personlige behov eller krav fra ulike direktiver og planer, er målet alltid det gode for barnet, slik læreren selvfølgelig forstår dette gode. Kan vi som voksne søke en form for ros som først og fremst bidrar til å styrke barnets tro på seg selv, slik at det våger å være seg selv, og ikke i sin konsekvens begrenser det som er *annerledes* og unikt hos barnet? Sæverot foreslår: "Instead of praising the students for performing well from a tied demand, can we imagine that the teacher gives praise when the students have responded, and taken their responsibility" (Sæverot 2013:68). Slik kan ros først og fremst bidra til å styrke barnas lyst til å utforske hvem hun er og hva hun kan, og vi behøver ikke som voksne eller lærere 'legge bånd på' det som gjør barna *annerledes* og unike. Jeg snur med dette fokuset i pedagogikken mer mot det Biesta omtaler som 'subjektifisering', hvor det handler om å åpne opp for *annerledesheten* (Biesta 2010:21). Men igjen må heller ikke dette bli en metode og en vane. Van Manen peker på at pedagogisk takt ser barnet og søker å møte hans eller hennes særlige, personlige behov (van Manen 1993). Slik kan rosen og støtten komme naturlig, personlig og spontant, slik at barnet opplever seg sett og støttet. Ros brukt mer mekanisk vil på en måte føre barnet inn i 'nye lenker' der barnet selv ikke kan respondere på det hun eller han får ros for på en personlig måte, i form av et nytt personlig initiativ, men kun responderer for rosens skyld. Sæverot peker på at: "through different forms of response, even criticism at times, the teacher may express approval, admiration and even gratitude in regard to students' activity or utterance. This is, in effect, praise" (Sæverot 2013:74). Sæverot sier at ros først og fremst er en form for kjærlighetshandling fra den voksnes side som formidler til barnet at jeg verdsetter og anerkjenner din *annerledeshet* og ditt potensiale, og jeg ønsker å gjøre alt jeg kan for ivareta denne, slik at du kan finne din egen form og gå din egen vei. Handlingen er gjort for barnets del. Den voksne har handlet uegoistisk og hatt barnets gode for øye "without the expectation of getting anything in return" (Sæverot 2013:76). Det blir også tydelig at

handlinger som er pedagogisk taktfulle og har sitt utspring i den voksnes kjærlighet, kan av barnet allikevel oppleves som ros og anerkjennelse, fordi den voksnes kjærlighet skinner igjennom handlingen til tross for at den inneholder kritikk. Slik dannes det også en bro mellom rosen og det å “berøre” barnet, slik van Manens skriver: ”Pedagogical contact means both that the teacher is “in touch” with the student and that the teacher “touches” the student in a manner that is experienced as encouraging and respectful” (van Manen 2012:28). Selv om jeg i dette avsnittet har forsøkt å vise at ros har grøfter vi som lærere kan ”falle i”, er det dermed ikke sagt at vi ikke bør og kan rose barna fordi de mestrer matematikk oppgavene, og så videre. Poenget er at vi som voksne og lærere må være klar over farene med en slik form for ros, og har intensjon om å handle taktfullt i en personlig relasjon til og søker det gode ’for’ barnet (Sæverot 2013:76).

”Jeg prøvde jo bare å være snill”

Samtalen med barna førte oss etter hvert inn på det at vi av og til blir misforstått. Jeg lurte derfor på om noen av barna hadde opplevd at de hadde blitt misforstått noen gang. Alle barna nikket og svarte bekræftende, og det var tydelig at dette var noe alle barna på et eller annet tidspunkt hadde opplevd. Jeg spurte derfor om noen hadde lyst å fortelle om en slik opplevelse, siden dette potensielt kunne innebære sårbare opplevelser noen ikke ønsket å dele. Men Josefine grep ordet å fortalte: ”En gang så prøvde jeg å være snill med noen...men så følte hu at jeg var frekk med henne...og jeg prøvde jo bare å være snill...og så ble vi uvenner og kranget” Men tilslutt kom det frem at det hadde vært en misforståelse og de ble venner. Jeg ble derfor nysgjerrig og spurte hvordan Josefine hadde opplevd å bli misforstått. Hvorpå det i hennes svar dukket opp en interessant følelse; ”Det var dumt...jeg følte jo at jeg egentlig ikke hadde gjort noe galt.. men så blei det jo på en måte forstått sånn at jeg hadde gjort det.. og det er jo ikke greit...at du føler at du har gjort noe galt når du veit inni deg at du egentlig ikke har gjort noen ting galt”

Refleksjoner rundt opplevelsen

Alle barna ga uttrykk for at de på et eller annet tidspunkt hadde opplevd å bli misforstått enten av lærere eller andre barn. Flere av barna delte også ulike opplevelser der de beskrev situasjoner der andre misforsto deres handlinger og intensjoner. Men Josefines opplevelse gir oss et spesielt godt innblikk i hvordan hun opplever nettopp en situasjon der hun blir misforstått. Det som virkelig grep meg ved denne opplevelsen var hvordan Josefine skildret

den maktesløse fortvilelsen når det gikk opp for henne at hennes gode intensjon og handling var blitt misforstått og tolket i stikk motsatt retning av det hun mente. Denne følelsen kom spesielt godt frem på to steder i hennes beskrivelse, først når hun sier: ” jeg prøvde jo bare å være snill” og senere i avslutningen når hun sier ” det er jo ikke greit at du føler at du har gjort noe galt når du veit inni deg at du egentlig ikke har gjort noen ting galt”. For meg er det en sårbarhet ved disse uttrykkene, som formidler fortvilelse og rådvillhet, og spør: ”hva annet kunne jeg ha gjort? Hvorfor endte det slik ? Jeg gjorde jo bare det jeg trodde var best” eller som Josefine selv sa: ”jeg prøvde jo bare å være snill”. Josefine maler et bilde og setter ord på en av de kanskje største utfordringene som opplevelsen av *annerledeshet* fører med seg for mennesket som subjekt, nemlig at det å være unike og ulike gjør oss sårbare som mennesker. Det å tre frem i ’prakten’ av det som gjør oss *annerledes* kan da bli et vågestykke av de sjeldne. Sårbarheten oppstår ved at vi som mennesker og subjekt ikke kan kontrollere hvordan andre reagerer på oss når vi forsøker å si eller gjøre noe, eller som Arendt (1958) kaller det, når vi står frem i våre ’begynnelser’. Det vi gjør da er å tre frem i fylde av den vi er og setter noe av vår eksistens på spill (Arendt 1958). Det kan virke langt mellom Arendts eksistensielle ord og den virkeligheten som mine informanter beskriver. Men det er nettopp i den personlige opplevelsen av livet med andre at de eksistensielle spørsmålene som blant annet Arendt og Levinas drøfter, får sine konkrete uttrykk som kan gjenkjennes pedagogisk og menneskelig. Josefines opplevelse retter fokus mot den styrke og det mot som kreves for å tre frem i kraft av den en er, det som skiller en fra andre, og det som blir synlig i møte med andre. Hennes opplevelse understreker også det som har blitt pekt på i de tidligere fokusene, nettopp hvor viktig det er at vi som voksne og lærere søker å være oppmerksomme på barnas henvendelser, og å ta disse i mot gjennom vår respons på en kjærlig, ansvarlig og taktfull måte, slik at også handlinger ’som gikk galt’ kan sees med et ivaretagende pedagogisk blikk.

Sårbarhet og følelsen av å være en fremmed

Josefine formidler i sin beskrivelse et uttrykk for den sårbarheten som er knyttet til oss som unike mennesker i vår *annerledeshet*. Hun skildrer problemet med ikke bli forstått slik hun hadde tenkt, og fortvilelsen som kan følge. Slik jeg ser det kan dette kanskje henge sammen med følgende: ”It is because of this already existing web of human relationships, with its innumerable, conflicting wills and intentions, that action almost never achieves its purpose” (Arendt 1958:184). Arendt peker på at fordi vi som mennesker står i relasjoner med andre mennesker og fordi hver av oss er forskjellige, og slik Levinas også har vist, har del i det

'uendeliges idé' (Levinas 1996:16), har vi ingen muligheter til å kunne vite hvordan menneskene rundt oss svarer på våre initiativ, handlinger og uttrykk – eller med hennes ord 'begynnelser' (Arendt 1958). Dette fører mange ganger til at vi opplever at våre intensjoner blir misforstått, slik Josefine opplevde det i forhold til sin venn, fordi menneskene rundt oss oppfatter handlingen *annerledes* enn det som var vår intensjon med handlingen. Og det er nettopp i stunder hvor i har blitt misforstått at vi virkelig opplever det å være *annerledes* og sårbarheten som er knyttet til det å være forskjellige. Kristeva "He feels other when he has poor grades- when he is bad, alien to the parents' and teachers' desire" (Kristeva 1991:189). Hun viser at vi nettopp opplever seg *annerledes* og fremmed når vi ikke klarer å møte andres forventninger, men også at denne opplevelsen kan oppstå i slike episoder som Josefine opplevde hvor kanskje hennes intensjon ble misforstått. I det Josefine forteller kan jeg på en måte føle et uttrykk for fremmedhet og sårbarhet, og for meg kommer fremmedheten frem gjennom at hun dras i mellom tanken på at hun egentlig handlet godt, fordi dette var hennes intensjon, og tanken på at hun ikke handlet godt, fordi vennen ble lei seg. Hun stiller seg kanskje spørsmålet om hennes eller den andres oppfattelse skal telle som 'dommer' i saken? Men uansett hvordan jeg velger å se på det, virker det som hun sitter igjen med spørsmålene: Hvorfor gikk det ikke slik jeg håpet? Er det jeg som har misforstått noe? Følelsen av å være misforstått, utelatt og kanskje urettmessig kritisert, kan få frem opplevelsen av å ikke være som noen andre og av den grunn fremmed i relasjonen. Slik Arendt (1958) pekte på over er det vanskelig å unngå denne opplevelsen av å være en fremmed i møte med andre. Sårbarheten som opplevelsen av å være fremmed kan skape, utdypes og får en mer grunnleggende karakter ved at vi som mennesker er en del av den eksistensielle opplevelsen av å føle seg *annerledes* og ensom (Engebretsen og Solvang 2010; Levinas 1996). Når Josefine handler personlig overfor sin venn med en intensjon om å handle godt, setter hun noe av sin eksistens på spill, uten mulighet for å kunne vite eller kontrollere hvordan hennes venn svarer på hennes handling. På en måte tydeliggjør hun hvilken sårbar situasjon hun setter seg i ganske enkelt ved å tre frem 'som et ansikt' fremfor sin venn for å hjelpe han eller henne. Vi står alltid i relasjoner til andre som *annerledes* enn oss og med en bønn om å bli ta godt i mot. På den andre siden tydeliggjør sårbarheten som er knyttet til det som gjør en til den man er, at det kreves mot og styrke for å kaste seg ut i et slikt vågestykke hvor en kan oppleve oss som en fremmed og der en setter seg selv og sin egen *annerledeshet* på spill.

Sårbarheten som relasjonens utgangspunkt

”Det er kjennskapet til og anerkjennelsen av den andres sårbarhet, snarere enn den andres fortreffelighet som utgjør det demokratiske båndet” (Kristeva 2008:70). På denne måten viser Kristeva at det er først når vi som voksne opplever barnet som et ansikt som kommer fremfor oss i sin sårbarhet, og når vi ser og anerkjenner denne sårbarheten hos et annet menneske, at vi kan tre inn i en relasjon med han eller henne. Dette bidrar også til å tydeliggjøre Nohls ord når han beskriver den pedagogiske relasjonen som: ”the loving relationship of a mature person with a ”developing” person, entered into for the of the child so that he [or she] can discover his own life and form” (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Den voksne går inn i en pedagogisk relasjon med barnet, for barnets skyld, fordi den voksne ser og anerkjenner barnets sårbarhet. I relasjonen er man som voksen ansvarlig for å ivareta barnet og kan i følge Levinas (1993) oppleve å bli ’tatt som gissel’ av det nakne ansiktet foran oss som trygler om å bli ønsket velkommen. Van Manen peker på at: Barnets hjelpeløshet og svakhet gjør den voksne svak og myk om hjertet [...] reiser krav om at den voksne skal føle et ansvar for barnet” (van Manen 1993:148). Og det er derfor først når vi tar ansvar ’for’ barnet at den pedagogiske relasjonen starter som en personlig og moralsk relasjon mellom voksen og barn. Gjennom Nohls beskrivelse av den pedagogiske relasjonen blir det også tydelig at det er først når vi har en slik nærhet til barnet som relasjonen fordrer, der vi får innblikk i barnets sårbarhet, at vi også får øye på barnets potensiale og det som gjør barnet unikt. Da først fremtrer barnet som en person for oss – en person som er unik og *annerledes* enn alle andre, også oss selv. Slik får vi mulighet til å kunne ivareta og styrke barnets *annerledeshet* og potensiale ved å svare oppmerksomt på barnets henvendelser og handlinger gjennom taktfulle og kjærlige handlinger slik at barnet får styrke til å kunne finne sin egen vei.

Styrke

”The strength of the beginner and leader shows itself only in his initiative and the risk he takes, not in actual achievement” (Arendt 1958:190). Det Arendt sier her er at våre personlige handlinger krever styrke og mot nettopp fordi slike handlinger også bærer med seg det som gjør at jeg er meg og dermed også vår sårbarhet. Arendt peker også på et annet viktig poeng, nemlig at subjektets styrke viser seg igjennom dets personlige handlinger og den risikoen som blir tatt, og ikke i resultatet som blir oppnådd av denne anstrengelsen. Det jeg her tror er viktig er, at vi som lærere ser at det er selve handlingen og det vågestykket denne innebærer, som fortjener vår oppmerksomhet og ikke selve resultatet. Nettopp fordi mennesket gjennom

annerledesheten har del i det 'uendeliges idé', slik Levinas peker på (1996:16), betyr dette at resultatet er umulig å predikere. På sett og vis snur dette opp ned på en oppfatning som lenge har rådet i oppdragelsen av barn, der vi har hatt en tendens til kun å rose positive handlinger og måloppnåelse, i stedet for å støtte barnet ved å respondere på dets personlige henvendelse til oss ved å anerkjenne deres steg inn i det ukjente og fremmede. Gjennom pedagogisk oppmerksomhet og i berøringen mellom den voksne og barnet, slik Weil (1990) og van Manen (2012) peker på, kan vi som voksne støtte og styrke barnet i dets tro på sitt potensiale, betydning og verdi, selv om dette av og til innebærer kritikk (Sæverot 2013). Da er det mulig at barnet i fremtiden våger å ta nye og større skritt inn i det ukjente. Ved at barnets styrke og tro på seg selv får mulighet for å vokse og barnet selv har mulighet for å utforske det som gjør en til den en er i den voksnes støttende nærvær, kan det kanskje våge noe det ikke tidligere våget. Det andre som blir tydelig i det Arendt sier er nettopp at en som handlende subjekter ikke kan kontrollere den andres respons på min begynnelse (Arendt 1958). Det kan være at barnet har behov for taktfull støtte for å styrke seg på en tofoldig måte, som en konsekvens av at Arendt peker på at vi er handlingens tofoldige subjekt (Arendt 1958:184)¹⁶. Han eller hun trenger styrke for å overvinne sin egen frykt for å være en fremmed, for å være som en som enda ikke har kunnskap om han eller hun vil bli ønsket velkommen. Og slik våge å handle i sin relasjon til andre på tross av risikoen som medfølger en slik 'ukalkulerbar situasjon' (Derrida i Biesta 2001). På den andre siden trenger barnet også styrke for selv å kunne bevare den det opplever seg selv som i møte med andre barn og voksne. Det er derfor en viktig oppgave som voksne å være som jordmødre for barnas personlige initiativer, ved at vi viser tålmodighet og taktfullhet og søker det gode for barna. På den måten kan kanskje det første skrittet ut i det ukjente ikke bli det siste, men bare det første skrittet på veien mot sin egen personlige og åpne livsform. For akkurat som våre muskler har behov for bevegelse og motstand, har også vår *annerledeshet* behov for å komme til syne gjennom våre handlinger slik at vi kan realisere den potensielle kraften som ligger i den. På en måte kan det kanskje sies at det allerede er styrke i vår *annerledeshet* fra begynnelsen av, men i likhet med vårt første skritt som barn, må også vår første begynnelse starte som liten og ustø, men like fullt, et 'rop' om å bli tatt i mot og ønsket velkommen gjennom den voksnes svar. Slik Mollenhauer peker på når han med henvisning til Augustin sier at oppdragelsen av barnet kan forstås "som støtte til en kraft under utvikling, som et dialogisk forhold, som rop og svar" (Mollenhauer 1996:82)

¹⁶ Se kapittel 2, s.24

Kapittel 7: Avsluttende refleksjoner

Innledning

Jeg vil i dette kapitlet forsøke å løfte frem noen av sporene barna etterlot seg i samtalene og som i arbeidet med fortolkningsarbeidet virkelig har grepet meg. Gjennom et slikt fokus ønsker jeg å vise hvordan disse sporene har bidratt med noen svar på forskningsspørsmålet mitt, men som også løfter frem nye tanker som peker fremover. Samtidig vil jeg understreke at jeg gjennom dette kapitlet ikke forsøker å konkludere men jeg forsøker gjennom en åpen og reflekterende holdning å gi uttrykk for det jeg opplever å ha sett gjennom teori og gaven barna skjenket meg gjennom sine opplevelser. Van Manen peker på: "As in poetry it is inappropriate to ask for a conclusion or a summary of a phenomenological study. To summarize a poem in order to present the result would destroy the result because the poem itself is the result" (van Manen 1997:13). Jeg ønsker derfor først og fremst at disse avsluttende refleksjoner, kan tjene som starten på nye refleksjoner rundt *annerledeshet* både hos meg selv og deg som leser, slik at vi kan søke å forbedre våre pedagogiske liv med barn. Videre håper jeg at jeg klarer å holde mulighetene oppe for nye tanker, spørsmål og refleksjoner rundt hva det vil si å være annerledes og hvordan vi kan ivareta barns egenart, annerledeshet, og personlige uttrykk i pedagogisk sammenheng.

Eksistensiell *annerledeshet*

Vi har lett for å forstå annerledeshet som alt det den enkelte av oss har som vi kan skjelve fra andre, forhold vi kan beskrive med våre egne ord og områder vi kan sette i forhold til hverandre. Jeg ønsker derfor å peke på at annerledesheten jeg i denne avhandlingen har snakket kommer forut for slike forskjeller og at den er ubeskrivelig i sin natur.

I begynnelsen av avhandlingen siterte jeg Levin (2010) som peker på at alle er annerledes. Hun sier følgende: "Vi er alle annerledes. For noen er annerledesheten mer synlig en for andre. Mens alle har *sin* annerledeshet" (Levin 2010:177). Det er med andre ord normalt å være *annerledes*, nettopp fordi alle mennesker har del i *annerledesheten*. Levinas på hjelper oss med å se en viktig distinksjon, nettopp annerledesheten som er en del av oss alle. Levinas (1996) går dypere inn i denne distinksjonen og sier:

”Men jeg’ets og den beboede verdens andethed er blot formel. Den falder ind under min kunnen i verden, jeg opholder mig i – således som vi allerede har beskrevet den. Det metafysiske Andet er andet i kraft af en andethed, som ikke er formel, en andethed, [...] der er før ethvert initiativ, før det Sammes imperialismen” (Levinas 1996:29)

Levinas argumenterer for og viser at det finnes to ulike former for annerledeshet. Først finnes en annerledeshet, som omhandler overfladiske forskjeller som etniske, rasemessige, kulturelle, kjønsmessige eller funksjonsmessige forskjelligheter, og som synliggjøres gjennom mennesket sin ustoppelige trang til å forstå og begripe gjennom å forklare og navngi. Men forut for disse forskjellighetene, forut for menneskets evne til å begripe og navngi, finnes en eksistensiell annerledeshet som er en grunnleggende form for annerledeshet. Denne annerledesheten er en del av et hvert menneske og gjør den enkelte av oss til den vi er og ingen andre. Dette er en annerledeshet som gjør oss distinkte. Ved en slik erkjennelse blir det tydelig at *annerledeshetens* konsekvenser for pedagogikken egentlig er ’altomfattende’, etter som den eksistensielle *annerledesheten* er en del av vår eksistens som unike mennesker og derfor en del av både pedagogen og barnet, og i tillegg gjennomsyrrer en hver pedagogisk situasjon. Jeg har i denne avhandlingen forsøkt å beskrive og utforske den eksistensielle *annerledesheten*; en *annerledeshet* som kommer forut for det en kan omtale som overfladiske forskjeller, fordi slike kategorier kun sier noe om ’hva’ en person er og ikke noe om ’hvem’ personen virkelig er.

For det er her, i hvem jeg og du er, den eksistensielle annerledesheten har sitt rom. Nettopp fordi det menneskelige bærer i seg ’hvem’ det er som snakker og initierer handling, og ikke først og fremst handler om et ’hva’, er annerledeshet noe eksistensielt, noe som tilhører livet og den som lever. Annerledesheten kommer til uttrykk gjennom personen, som aspekter ved eller kvaliteter i personen som den er en del av. Den skaper et ønske og bærer på en iboende kraft som holder liv i dette ønsket om å være seg selv, og komme til uttrykk som seg selv. Levinas peker videre på at annerledesheten har ”sin grund i uendelighed[en]” (Levinas 1996:16). Annerledesheten befinner seg slik utenfor det som kan beskrives med ord ”for det uendelige overskrider den tanke, der tænker det” (Levinas 1996:15). Den eksistensielle annerledesheten jeg i denne avhandlingen snakker om, skiller seg derfor grunnleggende fra denne overfladiske formen for forskjellighet hvor vi som mennesker vil navngi og begripe ut i fra våre egne referanserammer. En eksistensiell annerledeshet kan bare oppleves i relasjonen med den andre, og unndrar seg i sin natur alle slike kategoriserte former for overfladisk

forskjellighet. Den eksisterer kun som det «ubeskriverlige» som gjør deg til akkurat deg og ingen andre, som gjør deg til et 'hvem'.

Ved at en som menneske har del i denne eksistensielle annerledesheten som bærer i seg 'hvem' du er, muliggjør tilsynekomsten av 'hvem'et' nettopp relasjonen mellom to subjekter. Men det finnes en utfordring som gjør det hele mer komplisert. Utfordringen med den eksistensielle annerledesheten oppstår fordi den er ubeskriverlig, og av den grunn kun kan oppleves i nuet hvor den andre trer fremfor en som et ansikt, som en person. Personen er på en måte likevel som en "flyktig vellukt" som i sin fylde er overveldende og overskrider en hver tanke, slik av opplevelsen forsvinner, idet ansiktet trekker seg tilbake. Av den grunn kan den eksistensielle annerledesheten i sin "ubegripelighet" fort bli oversett, fordi en som menneske ikke klarer å gripe eller forklare den, og derfor fort kan oppfatte den som et forstyrrende element som stadig irriterer vårt behov for å forstå, sette navn på og beherske. Det blir da lett slik at en ikke klarer å se den andre i sin annerledeshet, slik som hun eller han virkelig er, men at en faller tilbake og beskriver den andre gjennom overfladiske forskjelligheter som kun sier noe om 'hva' noen er og ikke noe om 'hvem' de er. Levinas (1996) peker på at det å se den andre som hun eller han virkelig er, er i seg selv en umulighet. Den eksistensielle annerledesheten utfordrer meg til å oppholde seg på ubehagelig grunn, der uvisshet råder, og der jeg må oppgi mitt behov for kontroll. Jeg må leve med det ubehagelige at jeg ikke kan forstå fullt ut, og jeg må gi slipp på kontroll for å kunne åpne opp for den ukjente og fremmede andre. Dette er en posisjon hvor vi ikke søker å kvitte oss med eller forandre den andres annerledeshet (Lippitz 2007), men lar den være som den er. Skal en kunne åpne for muligheten av en eksistensiell annerledeshet hos andre, må en se utover vår kulturelle rammer og behov for å navngi, og bakenfor alle merkelappene og rollene, fordi den eksistensielle annerledesheten alltid er og alltid ønsker å komme til uttrykk som noe som overskrider samfunnets merkelapper og roller. Annerledeshetens personlige uttrykk gir mennesket muligheten til å være et 'hvem', til å være en som kan redefinere og forme rollene og merkelappenes innhold, nettopp fordi vi gjennom vår eksistensielle annerledeshet har mulighet til å skape og bringe til syne noe helt nytt. Fordi den eksistensielle annerledesheten i sin overskridende natur alltid vil kjempe for å være mer enn hva ord kan beskrive, kan den gi mulighet til å finne sin egen form i rollene man trer inn i, for som van Manen skriver: "i en viss forstand er det å ha en viss stil eller form det samme som å være seg selv, være den man virkelig er" (van Manen 1993:110).

Kulturen er med andre ord både med på å begrense den eksistensielle annerledeshet, og gi mennesket i sin annerledeshet mulighet til å gjøre en distinksjon mellom seg og andre, til å finne sin form. I pedagogisk sammenheng utgjør på en måte forholdet mellom person og kultur en apori som kommer til uttrykk i den eksistensielle annerledesheten. Slik Sævi formulerer det er aporien knyttet til: ”at barnet for å kunne bli et selvstendig menneske, først må lære å akseptere og innordne seg tilstrekkelig i forhold til autoriteter som andre mennesker, normer og sosiale systemer” (Sævi forthcoming a:9). Det er tydelig at kulturen og den eksistensielle annerledesheten er motstridene krefter, men krefter som samtidig er avhengig av hverandre. Barnet må lære autoriteter å kjenne og lære å akseptere dem som positive krefter som det kan stole på og knytte seg til for å bli «fri» til å tenke og leve. Den andre forutsetningen for å bli et fritt og selvstendig menneske består i at menneskets eksistensielle annerledeshet også må ivaretas og styrkes. Begge er viktig for at barnet skal få muligheter til å utforske sin annerledeshet og være seg selv, uten at han eller henne annerledeshet og frihet får mulighet til å bli hensynsløs og voldelig overfor andres (like viktige og verdifulle) frihet. Tar en bare hensyn til egen frihet, og ikke andres, vil en i samme stund frarøver seg sin egen frihet, fordi relasjonen til den andre og respekten for den andres frihet betinger vår egen frihet (Arendt 1958). Sævi (forthcoming a) hevder at det er den voksnes ansvar å være slik at barnet og hans eller hennes annerledeshet både får nok støtte, men også nok rom til ikke å være i den voksnes pedagogiske perspektiv. Hvordan kan vi gjennom den pedagogiske relasjonen føre barnet inn i kulturen uten å kvele annerledesheten? Hvordan gir vi rom for annerledesheten uten at den blir hensynsløs? Hvordan kan kulturen og annerledesheten leve side om side i pedagogikken og den pedagogiske relasjonen?

Eksistensiell annerledeshet og sårbarhet

Det har også gjennom min utforskning av den eksistensielle *annerledesheten* blitt tydelig at det er en sterk sammenheng mellom fenomenene *annerledeshet* og sårbarhet, noe som kan virke åpenbart ettersom *annerledesheten* har å gjøre med vår eksistens som et unikt og annerledes, og dermed som et ensomt og sårbart menneske. Allikevel er det viktig at vi en pedagogisk kontekst klarer å se betydningen av denne sammenhengen. Båndet mellom fenomenene annerledeshet og sårbarhet blir kanskje ekstra tydelig i møte med Levinas tanker knyttet til den andres ansikt, der han viser at det er i møtet med den andres ansikt jeg opplever både den andres og min egen eksistensielle annerledeshet og sårbarhet (Levinas 1993;1996).

Kristeva (1991) viser at sårbarheten også henger sammen med opplevelsen av å være en fremmed i møtet med den andre, noe som for eksempel kan oppstå i det våre intensjoner blir misforstått eller urettmessig kritisert, slik som i en av episodene over. Følelsen av fremmedhet har igjen sitt utspring i det at vi alle har del i en eksistensiell annerledeshet som gjør oss unike og grunnleggende forskjellig fra et hvert annet menneske, og setter oss i stand til å handle og respondere på uforutsette måter. På den måten er kanskje ikke den pedagogiske relasjonens utgangspunkt verken annerledesheten, eller sårbarheten alene eller hver for seg, men relasjonens utgangspunkt muliggjøres kanskje heller i det en som voksen klarer å se at annerledeshet og sårbarhet er tett sammenvevd, og uatskillelige. I det øyeblikk hvor barnet trer frem for den andre som en person, står hun eller han ikke bare står frem i fylde av sin annerledeshet, men også i sin sårbarhet. I det jeg som voksen i møtet med barnet er oppmerksom og sensitiv overfor ansiktet som kommer fremfor meg, kan jeg i møtet oppleve både hans eller hennes annerledeshet og sårbarhet på en gang. Gjennom å erkjenne denne sammenhengen blir innholdet i Nohls beskrivelse av den pedagogiske relasjonen enda tydeligere. Han beskriver den pedagogiske relasjonen slik: "the loving relationship of a mature person with a "developing" person, entered into for the of the child so that he [or she] can discover his own life and form" (Nohl i Spiecker 1984:203-204). Ved å se sammenhengen mellom de to fenomenene annerledeshet og sårbarhet, kan en se at den pedagogiske relasjonen handler om mer enn å hjelpe et barn, et sårbart menneske som trenger vår støtte for å vokse opp. Relasjonen handler om mer enn å ha omsorg for et barn, et unik og annerledes menneske med å finne sin form. Den pedagogiske relasjonen handler først og fremst om at en som voksen trer inn i en relasjon med et barn med hele oss, med alt det innebærer, og står som en annerledes person overfor en annen annerledes person, på dette grunnlaget forsøker å hjelpe barnet å vokse opp.

Pedagogikkens muligheter

Det er først når vi er oppmerksomme og sensitive overfor barns *annerledeshet* og våger å ta den ukalkulerbare risikoen det er å tre inn i en pedagogisk relasjon med barnet, og her åpne opp for muligheten for at *annerledesheten* skal komme til syne, at vi også har mulighet for å «falle for» barnet, slik van Manen beskriver det, "not romantically of course, but pedagogically" (van Manen 2012:29). Van Manen peker på at muligheten for å tre inn i den pedagogiske relasjonen åpner seg i det vi nettopp lar barnets person og egenart tale til oss og gjøre oss mottakelige for det hun eller han er. Han sier:

We recognize something in this other person that is uniquely special and that we must respect and protect—not for ulterior motives but for the sake of self and this other [and that] a teacher who has fallen for a child has taken a special interest in this child. This interest is motivated by the love of care, worry, and fascination with the subjectivity and enigma that can be seen in every child (van Manen 2012:30).

Gjennom å tre inn i den pedagogiske relasjonen ved at vi så å si «faller for» barnets annerledeshet og ser barnets sårbarhet i kjærlighet, trer vi samtidig inn i et ansvar vi ikke kan kjenne rekkevidden av (Biesta 2006). Det er et ansvar som krever at vi i vår kjærlighet til barnet er villig til å ofre alt for å ivareta barnet og dets annerledeshet, og det er først når vi virkelig «faller for» barnet at vi har mulighet til virkelig å se barnet - både det vi trodde vi så altfor godt og det som vi før ikke så i det hele tatt. Det er da vi får mulighet til å se noe av hvem barnet virkelig er. Gjennom å «falle for» barnet kan det virke som barnets *annerledeshet*, sårbarhet og behov for ivaretagelse, åpner opp for en kjærlighet som har kraft til å holde motet oppe og den pedagogiske relasjonen i live, gjennom de største prøvelser. Dette er en form for pedagogisk kjærlighet som utrettelig tror og håper *for* barnet, og en kjærlighet som åpenbarer for pedagogen barnets potensiale i kraft av det som gjør det *annerledes* (Spranger 1958). Dette understreker også det van Manen sier ”å se et barn er å se muligheter” (van Manen 1993:1). Jeg tror det er nettopp her pedagogikkens muligheter ligger. Her kan vi som voksne tre inn i en pedagogisk relasjon med barnet, for å kunne hjelpe barnet til å realisere sitt potensiale og sine muligheter på sin helt egen måte i kraft av sin annerledeshet. Men dette er en mulighet som på forhånd ikke kan garanteres. Muligheten for at muligheten skal kunne realiseres kan bare opprettholdes gjennom den voksnes personlige, taktfulle og omtenkssomme pedagogiske liv med barnet.

Aktuelle temaer til videre forskning

I løpet av mitt arbeid med masteroppgaven, og spesielt med de to siste kapitlene, har det dukket opp noen tema som jeg ser som interessante for videre forskning og da spesielt knyttet til videre arbeid med fenomenet annerledeshet, som ikke på langt nær er «ferdig» utforsket. . En naturlig fortsettelse på dette arbeidet kunne bestå i prøve å forstå fenomenet gjennom pedagogens øyne, og fokusere på hvordan den voksne opplever og forsøker å ivareta barns

annerledeshet og sin egen. Et annet mulig tema kunne være å se nærmere på nærhet og distanse i den pedagogiske relasjonen, og disse to fenomenenes betydning i det pedagogiske livet med barna og i varetakelsen av *annerledesheten*. Videre ser jeg for meg at det også kunne være spennende å se nærmere på fenomenet frihet og betydningen av frihet i møtet mellom barn og voksen. Jeg kunne også tenke meg at det vil være både interessant og viktig å se nærmere på mulige tilknytninger og sammenhenger mellom *annerledeshet* og kreativitet.

Veien videre

For fem år siden startet jeg på lærerutdanningen ved NLA Høgskolen fordi jeg ønsket å utgjøre en forskjell i barns liv, og spesielt de barna som bar på litt ekstra bagasje. Nå fem år senere har jeg fullført en avhandling som handler om *annerledeshet*. Arbeidet med denne avhandlingen har gitt meg en dypere innsikt i hva pedagogikken virkelig dreier seg om; de fantastiske mulighetene, om kjærligheten til barna og at en pedagogikk som virkelig ser den andre i sin *annerledeshet* må gi rom til de mange dilemmaene som finnes i møtet mellom voksen og barn. Når dette kapitlet avsluttes gleder jeg meg til endelig å ta fatt på det livet som gjorde at jeg startet på dette studiet, nemlig å jobbe som pedagog i skolen. Jeg opplever at arbeidet med avhandlingen virkelig har åpnet øynene mine for hva det vil si å leve pedagogisk med barn, og dette er noe jeg stadig ønsker å strekke meg etter i min relasjon med barna. Jeg har derfor lyst til å forsøke å publisere en artikkel med utgangspunkt i avhandlingen, for å dele det jeg har fått lov til å se med andre, slik at også de kan inspireres til å leve pedagogiske liv med barn. På sikt ser jeg for meg at jeg kanskje også forsøker å utarbeide et foredrag, og kanskje en liten bok som tar utgangspunkt i opplevelser fra mitt arbeid som pedagog i skolen og som i form ligner på van Manens *The tone of teaching* (2002).

Kilder

- Alderson, P. og Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Essex: Barnado's.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: The university of Chicago press.
- Arendt, H. (1977). *Between past and future: Eight exercises in political thought*. Harmondsworth: Penguin.
- Aquinas, T. (1947). *The summa theological*. Benziger Bros. Edition. Online: www.ccel.org/a/aquinas/summa/home.html
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4.utg.). Allyn and Bacon.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. London: Paradigm Publishers
- Biesta, G.J.J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2001). "Preparing for the incalculable": Deconstruction, justice and the question of education. I: G.J.J. Biesta og D. Egéa-Kuehne (red.), *Derrida & Education*. London: Routledge. s.32-54
- Bollnow, O.F. (1989). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, s. 5-11.
- Corbin, J. og Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research*. (3.utg.). California: Sage Publications, Inc.
- Crozier, L. (2003). *Bones in their wings*. Regina: Hagios Press
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: NESH. Hentet 7. Mars, 2013: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. I: N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research*. (4.utg.). London Sage. s.97-128.
- Dilthey, W. (1971). *Schriften zur Pädagogik*. Groothoff, H.-H. og Herrmann, U. (red.) Paderborn, Germany: Schöningh

- Dilthey, W. (1985). *Poetry and experience: Selected works* (vol. 5). Princeton, NJ: Princeton University Press
- Eide, B.J og Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn- Metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Eisenhart, M. (1998). On the Subject of Interpretive Reviews. I: *Review of Educational Research*, Vol.68, Nr.4, s.391-99
- Elligers, A. (1995). *Fransk-norsk blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Engebretsen, E. og Solvang, P.K. (2010). Annerledeshet- Sårbarhetens språk og politikk. I: Kristeva, J. og Engebretsen, E (red.). (2010). *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk. s.11-32.
- Fog, J. (1992). Den moralske grund i det kvalitative forskningsinterview. I: *Nordisk Psykologi* (1992) Nr.44 (3),. s. 212-229.
- Gadamer, H.G. (1970). On the scope and function of hermeneutic reflection. I: Hess & Palmer (1970). *Continuum*, 8, s.77-95.
- Gadamer, H.G. (1979). *Truth and Method* (2.utg.). London: Sheed and Ward.
- Gadamer, H.G. (1986). *The relevance of the beautiful and other essays*. Bernasconi, R. (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gallagher, H. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.
- Gundersen, D. (1976). *Norsk synonymordbok*. Kunnskapsforlaget Aschehoug-Gyldendal.
- Haavind, H. (2000). På jakt etter kjønnede betydninger. I: Haavind,H. (red.). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal. s.7-59.
- Hammersley, M. (2004). Literature Review. I: Beck Lewis et al. (red.). (2004). *Encyclopedia of Social Research Methods*. Sage Publications. Volume 2, s.577-578.
- Janson, T. (1994). *Det usynlige barnet*. Oslo: Aschehoug.
- Johansen, J., Nygaard, M., og Schreiner, E. (1998). *Latinsk-Norsk Ordbok*. 4. Reviderte opplag ved Kraggerud, E. og Trosterud, B. J.W. Cappelens forlag. Utkom første gang 1887.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal.
- Kamberelis, G. og Dimitriadis, G. (2005). Focus Groups: Strategic articulations of pedagogy, politics and inquiry. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (red.). (2005).

- The Sage Handbook of Qualitative Research third edition*. London: Thousand Oaks. 887-907.
- Kamberelis, G. og Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups: Contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (red.). (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4.utg). London: Thousand Oaks. 545-562.
- Kristeva, J. (1991). *Strangers to our selves*. (Roudiez, Leon.S. Overs.). Harvester Wheatsheaf.
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten. Om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Langeveld, M.J. (1966). *Die Schule als Weg des Kindes*.(3.utg). Braunschweig: Georg Westerman.
- Langeveld, M.J. (1983). The stillness of the secret place. I: *Phenomenology +Pedagogy*. Vol.1, No.1, s.11-17.
- Levin, I. (2010). Annerledeshet og interaksjon- Sårbarhet i møte med den andre. I: Kristeva, J. og Engebretsen, E (red.). (2010). *Annerledeshet: Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk. s.164-177.
- Levinas, E. (1993). *Den annens humanisme*. Oslo: Aschehoug.
- Levinas, E. (1995). *Etik og uendelighet*. (Crone,M. Overs.). København: Hans Reitzels Forlag a/s.
- Levinas, E. (1996). *Totalitet og Uendelighet*. (Crone, M. Overs.). København: Hans Reitzels Forlag a/s.
- Levinas, E. (1998). *Entre nous: Thinking-of-the-other*. (Smith, M.B, Harshav, B. Overs). New York: Columbia University Press.
- Lid, B.G. (2012). "Eg kan ikkje sei da...". *Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen*. Mastergrad. Bergen: NLA Høgskolen
- Lippitz, W. (2007). *Foreignness and Otherness in Pedagogical Contexts*. *Phenomenology & Practice*, Volume 1 (2007), No. 1, s. 76 – 96.
- Lippitz, W. og Levering, B. (2002). And now you are getting a teacher with such a long name...I: *Teaching and teacher education*. No. 18, s.205-213.
- Løgstrup, K.E. (1982). *System og symbol: Essays*. Viborg: Nørhaven Bogtrykkeri a/s. 161-168.
- Løgstrup, K.E. (1991). *Den etiske fordring* (B. Engen, overs.). Oslo: Cappelen.
- Løgstrup, K.E. (1996). *Etiske begreper og problemer*. København: Gyldendal.

- Marcel, G. (1967). Desire and Hope. I: *Readings in Existential Phenomenology*.
Lawrence, N. og O'Connor, D. (red.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc. s.277-285.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (Wivestad, S. Overs.). Ad Notam Gyldendal.
- Oftebro, J. (2012). Jeg følte meg nok litt utenfor [Intervju]. *Dagbladet*. Hentet 20. Desember, 2012
http://www.dagbladet.no/2012/09/20/tema/sta_sammen/mobbing/skole/skuespiller/23488553/
- Philibert, N. (regissør). (2004). *Être et avoir / Å være og ha* [DVD med fransk tale, norsk tekst]. Nesbru, Norge: Scanbox Entertainment.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røsing, L.M. (2001). *At læse barnet: Litteratur og psykoanalyse*. København: Samlerens forlag.
- Sherratt, Y. (2006). Continental philosophical hermeneutics post war. I: Y. Sherratt, *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory*. Cambridge: Cambridge University Press. S.85-188.
- Skoglund, R.I. (1998). Barn som aktive informanter. Et forsøk på å belyse sentrale ledd i kravet om frivillig informert samtykke knyttet til barn som aktive informanter. *Barn*, 16(3-4), s.80-97.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spiecker, T. (1984). The pedagogical Relationship. *Oxford review of education*, Vol. 10, No.2, s.203-209.
- Spitz, E.H. (2011). *Illuminating Childhood: Portraits in fiction, film and drama*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Spranger, E. (1958). The Role of Love in Education. *Existential Phenomenology*. s.536-547.
- Stewart. D.W. og Shamdasani. P.N. (1990). *Focus groups: Theory and Practice*. California: Sage Publications, Inc.
- Stewart. D.W. og Shamdasani. P.N. (1998). Focus group research: Exploration and discovery. I: *Handbook of applied social research methods*. Editors: Bickman, L. og Rog, D.J. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. 505-526.
- Stewart. D.W., Shamdasani. P.N, og Rook, D. (2007). *Focus groups. Theory and Practice*. Sage Publications, Inc.

- Hovdhaugen, E. og Gram Simonsen, H. (2013). Etymologi. I: *Store Norske Leksikon*.
Hentet 21.januar, 2013: <http://snl.no/etymologi>
- Stinissen, W. (2008). *Størst av alt er kjærligheten*. Bergen: Efrem forlag.
- Sæterstrand, T. M. (2007). Forskningsetiske betraktninger rundt kvalitativt fokusgruppe intervju med sårbare personer. I: *Working Paper: Vitenskapsteoretiske essays i tilknytning til forskningsprosjekter*. Redigert av Gilje, N og Ingebrigtsen, S. No. 2/2007.
- Sæverot, H. (2013). *Indirect Pedagogy. Some lessons in existential education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sævi, T. (2005). *Seeing Disability pedagogically: The lived experience of disability in the pedagogical encounter*. Doktoravhandling. Bergen: Det psykologiske fakultet, UIB.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen: en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: *Grunnverdier og pedagogikk*. Kaldestad, O.H., Reigstad, E., Sæther, J., og Sæthre, J.(red.). Bergen: Fagbokforlaget. s.107-131.
- Sævi, T. og Eilifsen, M. (2008). "Heartfull" or "Heartless" Teachers? Or should we look for the Good Somewhere else? Considerations of Students' Experience of Pedagogical Good. I: *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Volume 8, Special Edition, 1-14. www.ipjp.org
- Sævi, T. (forthcoming a). Den pedagogiske relasjonen: omdreiningspunktet i møtet mellom barn og voksne, og det *pedagogiske* i pedagogikken. [Ny tittel: Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling: pedagogikk som relasjon, tolkning og språk]. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Sævi, T. og Eikeland, T. (forthcoming). Beyond rational order: Shifting the meaning of trust in organization studies. *Theory and Society*.
- Tangen, R (2010). Beretninger om beskyttelse. Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper - barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2010/4, 318-329.
- Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. En kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990–2009. I: *Spesialpedagogikk* 08/11, 38-51.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. Innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, P.O. (2000). *Studier i barndom*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Van den Berg, J. H. (1977). *Zien, Begrijpen en verklaren van de visuele waarneming*. Nijkerk: Uitgeverij G.F.Callenbach B.V.
- Van Manen, M. (1985). Phenomenology of the novel or How do novels teach? I: *Phenomenology + Pedagogy*, Vol. 3, No. 3. s.177-187.
- Van Manen, M. (1989). By the light of the anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 232-253.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2001). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenksomhet* (Thorbjørnsen, K.M. Overs.). Bergen: Caspar forlag.
- Van Manen, M. (2002). *The tone of teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2003). Lived experience. I: M.S. Lewis-Beck, A. Bryman og T.F. Liao (red.), *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Bd.2., Oregon, OH: Sage publications. 579-580.
- Van Manen, M. (2012). The Call of Pedagogy as the Call of Contact. I: *Phenomenology & Practice*. Volume 6 (2012), No. 2, s. 8-34.
- Weil, S. (1990). *Ordenes makt*. Gedde- Dahl, L. (red.). Oslo: Solum Forlag.
- Wild, J. (1967). Freedom and responsibility. I: *Readings in Existential Phenomenology*. Lawrence, N. og O'Connor, D. (red.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc. s.247-271.
- Wivestad, S.M. (1991/1992). Menneskesyn i nyere pedagogiske retninger. I: A. Mosevoll (red.). *Mennesket på godt og ondt: Norsk Lærerakademis årsskrift 1991/92*. Bergen: NLA-forlaget. s.47-65.
- Wivestad, S.M. (2007). Hva er pedagogikk? I: *Grunnverdier og pedagogikk*. Kaldestad, O.H; Reigstad, E; Sæther, J. og Sæthre, J. Bergen: Fagbokforlaget. s.293-331.
- Wivestad, S.M. (2008). The Educational Challenges of Agape and Phronesis. I: *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 42, No. 2. s.307-324. Hentet: 23. Januar, 2013: http://www.fagsider.org/sw/artikler/0811JOPEchallenge-of-agape-phronesis_final.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 2: Brev til barna

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring – Deltakelse i samtalegruppe

Vedlegg 4: Samtaletema

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foresatte

Forespørsel om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt

Intro: Hvem er jeg, hva holder jeg på med

Hei!

Jeg heter Vegard Haug, og holder på med et masterstudium i pedagogikk, med vekt på spesialpedagogikk, ved NLA Høgskolen i Bergen. I forbindelse med dette masterstudiet skal jeg gjennomføre et feltarbeid som et ledd i arbeidet med avhandlingen. I dette feltarbeidet ønsker jeg å gjennomføre intervju i grupper med barn i 10-12 års alderen, der vi snakker om det å være barn, og om hvordan det er å være elev på skolen, om trivsel, venner og lærere. Tema for prosjektet er ”Annerledeshet og den pedagogiske relasjonen”, hvor jeg ønsker å samtale med barn om opplevelsen av alminnelig ”annerledeshet”, og hvordan de opplever seg selv, ivaretatt i relasjonen mellom lærer og medelever.

Alminnelig ”annerledeshet”

I dette prosjektet er ikke annerledeshet først og fremst knyttet til det å ha en diagnose. ”Annerledeshet” i dette prosjektet handler om en alminnelig ”annerledeshet” som alle mennesker bærer med seg som en del av det å være menneske. Med andre ord dreier den alminnelige ”annerledesheten” seg om at jeg og du er to forskjellige personer. Og fordi jeg og du er ulike, oppfatter vi verden forskjellig, vi uttrykker oss forskjellig, responderer ulikt og så videre, og av den grunn trenger vi personer som ser og bekrefter oss som unike personer, ”annerledes” enn alle andre.

Målsettingen med prosjektet

Målsettingen med prosjektet er å søke barns opplevelse av annerledeshet slik den kommer til uttrykk i en pedagogisk sammenheng. Slik ønsker jeg å rette fokuset mot barns opplevelse av skolen og av å være barn, noe som er viktig ut fra både nyere forskning og ut fra barns egen erfaring. For ved å stoppe opp ved slike erfaringer får vi som voksne og pedagoger mulighet til å få et innblikk i hvordan barna opplever våre handlinger og væremåter over for dem. Slik at å søke forståelse av barn, bidrar til å åpne dører til refleksjon rundt pedagogisk praksis.

Metode

Jeg ønsker i mitt prosjekt å gjennomføre samtalene med barna i gruppe. Dette er en vanlig metode for informasjons-innsamling innenfor kvalitativ forskning. Denne metoden legger vekt på å ha form som en åpen og undrende samtale rundt aktuelle tema for prosjektet (se temaliste), slik at barna i størst mulig grad skal få snakke fritt rundt temaene om egne opplevelser og med egne ord. Jeg ønsker å ta lydopptak av samtalene, for å sikre meg mest mulig nøyaktig informasjon, og fordi det vil forstyrre samtalen om jeg samtidig skal notere. Lydopptakene vil bli transkribert og anonymisert så fort som mulig etter samtalens slutt.

Innhold i samtalen

Min intensjon i samtalene er først og fremst å snakke med elevene om deres opplevelse av å være elev på skolen og i klassen, og forhåpentligvis gjennom disse samtalene få del i opplevelser og erfaringer som bærer spor av ”annerledeshet” og hvordan de opplever den pedagogiske relasjonen, uten at dette nødvendigvis kommer direkte til uttrykk. Vedlagt ligger også en tema liste for samtalen, som viser hva samtalen vil dreie seg om. Mitt ønske er at disse temaene vil legge til rette for en åpen samtale, hvor barna fritt kan fortelle det som

dukker opp i forbindelse med temaene. I ettertid vil det i tolkningsarbeidet være min jobb å analysere fenomener og uttrykk som barna bruker i sine historier.

Håndtering av personopplysninger

Prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste a/s (NSD). Det er kontaktlærer som formidler denne forespørselen. Opptakene fra samtalen vil så raskt som mulig bli transkribert, og transkriberingen vil bli anonymisert slik at det bare er jeg som kjenner de virkelige navnene på informantene. Det vil på den måten ikke være mulig å kjenne igjen barnet i avhandlingen. Det vil kun være meg som hører på disse opptakene. Når prosjektet er over vil opptakene destrueres. Jeg har selvfølgelig også taushetsplikt.

Samtykke

Dersom du/dere samtykker til at jeg kan få samtale med deres barn, ber jeg dere fylle ut vedlagte samtykkeskjema innen..... Det er fint hvis også barnet før det blir tatt en avgjørelse får lese informasjonsskrivet til barnet, for å høre om barnet selv ønsker å delta. Jeg vil så ta kontakt med skolen å gjennomføre samtalene i.....Barn og foresatte vil få mulighet til å lese og høre mer om avhandlingen når den er ferdig i mai 2013, dersom dere ønsker det. Det er helt frivillig å delta i dette prosjektet, og det er fullt mulig å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt i prosjektet, selv om man har samtykket til deltakelse. Det vil ikke på noe som helst måte påvirke forholdet til skolen hvis barnet velger å trekke seg.

Ta kontakt med meg hvis det er noe dere lurer på. Dere kan også ta kontakt med min veileder Førsteamanuensis Tone Sævi ts@nla.no / 92688116

Hilsen

Vegard Haug (Epost: vegard.haug@gmail.com) Mobiltelefon: 99792952

Vedlegg 2: Brev til barna

Hei!

Jeg heter Vegard.

Vet du hva forskning er ?

Har du noen gang prøvd å finne svar på et vanskelig spørsmål? Og så har du lett i bøker, på internett, spurt læreren din eller kanskje mamma eller pappa for å finne svar? Slik er det å forske, og akkurat nå har jeg et slikt spørsmål jeg prøver å finne svar på, har du lyst til å hjelpe meg å finne svar på mitt spørsmål?

I såfall har jeg lyst til å invitere deg til en samtalegruppe på skolen 2 ganger i mars 2013, der vi skal snakke om skole, trivsel, læring, lærere og venner. Jeg har invitert 8 elever fra klassen din til denne gruppen, så du kjenner alle de andre i gruppen fra før.

Gjennom samtalen med deg og de andre i gruppa, ønsker jeg å lære med om hvordan barn tenker, opplever og uttrykker seg om det å være elev. Gjennom å høre og snakke med dere tror jeg at jeg kan lære mye om hvordan det er å være elev, hva som gjør en skole god og hva som kan oppleves som vanskelig.

For at jeg skal kunne forske på det vi snakker om, vil jeg ta lydopptak med en diktafon. Opptakene vil bli slettet etter at jeg har skrevet ned alt som har blitt sagt (senest 3.juli 2013). Det du forteller meg vil bli anonymisert. Det vil si at jeg forandrer navnet ditt slik ingen kan finne ut hva du har sagt. Jeg har også taushetsplikt slik at jeg ikke har lov til gi informasjon om deg videre til andre.

Har du lyst til å være med på dette? Visst du vil være med, kan mamma eller pappa skrive under på et skjema som ligger ved og sende det til meg innen 26.2.2013

Det er helt frivillig å være med, du kan også trekke deg underveis, hvis du ikke ønsker å delta lenger. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen om du ikke vil delta.

Hvis du lurer på noe, må du gjerne ringe meg på 99792952.

Hilsen

Vegard Haug

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring – Deltakelse i samtalegruppe

Jeg/Vi har fått informasjon om masterprosjektet ”Annerledeshet og den pedagogiske relasjonen” og samtykker til at barnet vårt _____ kan delta i samtalegruppe.

Jeg/Vi er informert om at barnet kan trekke seg fra deltakelse når som helst i prosjektet

Dato: _____

Sted: _____

Tlf.nr. _____

Underskrift: _____

Vedlegg 4: Samtaletema

Hvordan er det å være deg på skolen?

Kan du fortelle om en gang det opplevdes godt å være deg?

Kan du fortelle om en gang det opplevdes vanskelig å være deg?

Lærere

Hva er en god lærer?

Huske dere en episode der dere opplevde/hadde en slik lærer?

Kan du fortelle om en gang læreren fikk deg til å føle deg god eller glad?

Husker du en episode med en læreren som opplevdes som vanskelig?

Har du lyst til å fortelle om den episoden?

Timer og friminutt

Kommer dere på en skoletime som deres syntes var interessant og god?

Kan du fortelle om en skoletime som opplevdes vanskelig/ eller noe leit skjedde?

Hvordan oppleves friminutter?

Kan du fortelle om et friminutt som var interessant og god?

Kan du fortelle om et friminutt som var vanskelig for deg ?

Vennskap

Husker dere en episode fra et vennskap som gjør deg glad?

Kan du fortelle om en episode eller en erfaring fra et vennskap som du syntes var vanskelig eller vond?

Samarbeid

Har du opplevd en situasjon der det var kjekt å samarbeide med andre elever/en lærer?

Har du opplevd en situasjon der det var vanskelig å samarbeide med andre elever/en lærer?

Har du lyst til å fortelle om en slik episode?

Husker dere en situasjonen på skolen som oppleves som vanskelig?

Kan du fortelle om en opplevelse på skolen som oppleves som god?

Har du opplevd en situasjon der du virkelig opplevde å bli forstått?

Husker dere en episode der du opplevde å bli misforstått/der medelever eller lærer ikke forsto deg?

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Tone Sævi
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 18.12.2012

Vår ref.:32388 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32388

Det er normalt å være annerledes: En kvalitativ undersøkelse av ivaretagelsen av barns annerledeshet i den pedagogiske relasjonen

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*NLA Høgskolen AS, ved institusjonens overste leder
Tone Sævi
Vegard Haug*

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

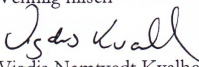
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 03.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Vegard Haug, Gjøas vei 44, 5057 BERGEN

Avdelingskontorer / District Offices

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