

Omsorg i den pedagogiske relasjonen

En kvalitativ studie av noen situasjoner i barnehagen der sentrale dilemma ved omsorg kommer til uttrykk



Torill Ramberg

Masteravhandling i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse,

NLA Høgskolen, Bergen, 2012

Veileder: Tone Sævi

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet med utgangspunkt i et sterkt engasjement for barns hverdag i barnehagen. Etter å ha jobbet som assistent i barnehage, samt de siste årene utdannet meg som førskolelærer, har det skapt i meg et ønske om å sette omsorg på agendaen. Jeg har opplevd at fokuset på læring eskaleres i barnehagen, både fra nasjonalt og faglig hold, og jeg har stilt spørsmål ved om fokuset på barns læring tar bort noe av fokuset på til en hver tid å møte barnet med den omsorgen hun eller han har behov for? Ved å belyse situasjoner i barnehagen hvor dilemma knyttet til omsorg kommer til uttrykk, håper jeg å få frem at omsorg ikke er triviell, selvsagt og ensidig, og at fenomenet trenger å bli løftet frem og drøftes for å unngå en altomfattende og konturløs praksis.

Jeg vil rette en stor takk til de seks førskolelærere som sa seg villig til å dele av sine tanker og erfaringer knyttet til omsorg, slik at dette arbeidet kunne la seg gjennomføre. Takk for at dere satte av tid, samarbeidet, og på hver deres måte bidro til fruktbare og ærlige samtaler og refleksjoner. Jeg håper at jeg på bakgrunn av de spørsmålene jeg har reist og drøftet i denne oppgaven, kan gi noe positivt tilbake til dere, i form av faglige og nyskapende utfordringer, noe jeg vet at dere liker.

Tone Sævi, førsteamanuensis ved NLA i Bergen, takk for god veiledning gjennom en tidvis famlende og tung skriveprosess. Takk for at du har delt så villig av dine egne erfaringer, og på den måten gjort det lettere for meg å se både tunge og lyse dager som en like naturlig del av den samme prosessen. Din tilstedeværelse, engasjement og taktfulle veiledning har overgått alt hva jeg kunne forestille meg. Van Manen beskriver med ord, hva jeg ofte har følt gjennom dette året jeg har jobbet med denne oppgaven:

Sometimes the words just do not seem to come. Sometimes the text of writing seems to trite. Sometimes the writer simply does not know where to turn, what to do next. Indeed, at times it feels as if one is writing in the dark. (van Manen 2002)

Takk Tone, for at du viste vei når jeg famlet i mørket.

Sammendrag

Jeg har i denne oppgaven satt fenomenet omsorg på agendaen, og jeg har med den Kontinentale pedagogiske tradisjonen som pedagogisk-filosofisk fundament og en hermeneutisk fenomenologisk intensjon, stilt spørsmålet ved hvordan omsorg kommer til uttrykk i den pedagogiske relasjonen mellom voksen og barn i barnehagen. For å søke å forstå noe om omsorgens uttrykk, dilemma og konsekvenser, har jeg fortatt observasjon og fokusgruppesamtaler med en gruppe førskolelærere. Et utvalg av de viktigste perspektivene vi samtale om har blitt drøftet, med fokus på hva omsorg er, hvordan omsorg kan forstås og hvilke kvaliteter ved omsorg som er grunnleggende i pedagogisk praksis. De spørsmål og dilemma jeg reiser i oppgaven, drøftes i lys av utvalgt litteratur innenfor pedagogikk, filosofi og etikk, og jeg legger i arbeidet vekt på å drøfte hvordan omsorgens mange aspekter kan forstås pedagogisk *heller* enn å legge vekt på teoretiske perspektiver ved omsorg.

Den pedagogiske relasjonen blir i den Kontinentale tradisjonen sett på som eneste mulige utgangspunkt for oppdragelse og undervisning (Sævi 2007: 107) og jeg fremhever i denne oppgaven hvordan en omsorgsfull rettethet mot barnet alltid må være tilstede i relasjonen dersom den skal kunne kalles en pedagogisk relasjon. Jeg løfter frem «det å se» barnet som en avgjørende kvalitet i den pedagogiske relasjonen og undres om vi ser, men likevel ikke alltid ser barna i en travel barnehagehverdag. Jeg stiller spørsmål om økt fokus på og kunnskap om barns læring står i fare for å avskjære oss fra barnas egne opplevelser og erfaringer (lived experience) (van Manen 1991: 190). Har vår tids kunnskap om barn, tatt bort fokuset på hvordan barna faktisk opplever seg selv, andre, og livet i barnehagen? Den pedagogiske relasjonen er en personlig relasjon, og forutsetter et personlig møte mellom barn og voksne. Med et økende fokus på kompetanse og kunnskap i samfunnet er det en fare for at møtet mellom barn og voksne i barnehagen er i større grad blir preget av rasjonelle og objektive vurderinger basert på regler, teorier og kunnskap direkte fra læreboken, enn på barns og voksnes opplevelser i hverdagslivet.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Kapittel 1. Introduksjon av mitt fokus	9
Innledning	9
Prosjektets samfunnmessig plassering	9
Omsorg i barnehagen	11
Prosjektets utgangspunkt og hensikt	12
Mye omsorg i god læring	13
Barndommens egenart	13
Det lærevillige barnet	14
"When things get unnamed" - mitt fenomenologiske utgangspunkt	15
Mitt forskningsfokus	16
Muligheter og begrensning	17
Kapittel.2. Fortolkende litteratur-review - Omsorg i den pedagogiske relasjonen	21
Innledning	21
Omsorg som allmenn ivaretagelse	22
Sosial omsorg	22
Hva er pedagogisk omsorg?	24
Den Kontinentale pedagogiske tradisjonen	27
Den pedagogiske relasjonen	29
Intensjon om det gode	29
Omsorg som bekymring	31
Det taktfulle møtet	34
De voksnes ansvar for eget ansvar	36
In loco parentis	38
Mitt forskningsspørsmål	39
Kapittel 3. Metodologi, metode og etiske refleksjoner, på leting etter det levde liv (lived experience)	41
Innledning	43
Å lokalisere min forskning	41
Min hermeneutisk fenomenologiske intensjon	42
"Mennesket er dømt til mening". En hermeneutisk refleksjon	43
Å se verden med egne briller	44

Forskningsetiske retningslinjer	46
Informanter	47
Deltagende observasjon	47
Gjennomføring av observasjon	48
Fokusgruppesamtaler	49
Gjennomføring av fokusgruppesamtaler	51
Fortolkende litteratur-review	53
Utforming av det fortolkende litteratur- reviewet	54
Litteraturstudium	55
Etiske refleksjoner	55
Etiske dilemmaer	56
Gyldighet	57
Troverdighet	59
Transkribering	60
Kapittel 4. Levd liv i barnehagen – «helheten» i datamaterialet mitt	63
Innledning	63
Kort presentasjon av mine informanter	63
Hva er omsorg i barnehagen?	64
Klokken går... og alt som skal rekkes	65
Der hvor intensjonen var god, men	66
Samarbeid med hjemmet	67
Arbeid med å bygge relasjon til barnets hjem	68
Det kompetente barnet og omsorg	68
Er dette omsorg..?	69
Å gi den samme gode omsorgen til alle barna, er det like lett alltid?	70
Å se alle barna	71
Å være lydhør overfor barna	73
Rutiner i hverdagen	73
Med barnas utvikling i fokus	74
Å snakke om omsorg	76
Kapittel 5. Å utfordre våre grenser – drøfting av noen sentrale aspekter ved omsorg	79
Innledning	79
Å hjelpe barn å vokse opp	80
Kjærlighet i den pedagogiske relasjonen	82

Fars og mors kjærlighet	82
Å bli tatt omsorgsfullt vare på	84
Lik men likevel så ulik	85
Pedagogikk på aketur	87
Takt eller utakt?	88
Fortellingen om en liten, stor gutt	90
Mysteriebarn	91
Spor i sanden	92
Skattejakt	93
Et ønske om en annen oppmerksomhet?	94
Å være usynlig for den voksne	94
Å se slik barnet trenger å bli sett	96
Å være sammen med barna etter oppskriften fra en bok	97
Det pedagogisk gode	98
«Lærebokpedagogikk»	99
Det uforutsigbare i det umiddelbare	99
Den ene voksne i møte med det ene barnet	101
Å møte barnets sårbarhet	101
Å bli fanget av barnets blick	102
Det unike barnet, hvordan møter vi han eller henne?	103
Kapittel 6. Trådene trekkes sammen – et forsøk på en konklusjon	105
Innledning	105
Omsorg etter en oppskrift – og om pedagogikkens «språk»	105
Med blikket på barnet – og på seg selv, i møte med barnet	107
Kan vi leve med pedagogiske paradokser i barnehagen?	110
Litteratur	112
Vedlegg 1. Godkjenning frå NSD	117
Vedlegg 2. Informasjonsskriv til barnehagene	118
Vedlegg 3. Samtykkeskjema	119
Vedlegg 4. Temaliste	120

Kapittel 1. Introduksjon av mitt fokus

Innledning

Det har lenge vært jobbet mot å nå full barnehagedekning i Norge, og Statistisk sentralbyrå melder at nesten 80 % av norske ettåringer nå går i barnehagen¹. I 2009 trådte loven om barnehageplass for alle i kraft, og med dette får foreldre mer forutsigbarhet og alle barn gis lik mulighet for barnehageplass (St. meld. Nr. 41: 5). Stadig å fokusere på å heve den pedagogiske kvaliteten for disse aller yngste i barnehagen er et viktig fokus for både myndigheter og pedagogiske ledere i barnehagen. Omsorgsbegrepet står sentralt i statlige føringer som omhandler barnehagen, og det at barnehagens ansatte skal møte hvert enkelt barn på en omsorgsfull måte er på en måte selvsagt i barnehagesammenheng. Men som med alt annet som blir tatt som en selvfølge, kan en stå i fare for at omsorg som pedagogisk praksis blir så selvfølgelig at det verken blir satt ord på, eller sett som et nødvendig element i all pedagogisk handling. En kan se seg blind på, og dermed ikke fange opp små øyeblikk i en travle barnehagehverdag, øyeblikk som kunne vært nyttig refleksjonsgrunnlag, og gitt økt kunnskap om omsorgens uttrykk og konsekvenser. Omsorg er ikke knyttet til en bestemt type aktiviteter eller handlinger, men er en kvalitet ved måten voksne er sammen med barn på, og kan ikke skilles fra alle de aktiviteter og handlinger som foregår i barnehagen. Jeg ønsker i mitt arbeid å løfte frem på hvilke måter og i hvilke sammenhenger omsorg for de minste i barnehagen er en pedagogisk kvalitet som må finne sted i en pedagogisk relasjon mellom de voksne og barnet. Jeg vil forsøke å løfte frem situasjoner der omsorg for barnet kanskje kommer i skyggen av andre anliggender i den travle barnehagehverdagen, og forsøke å vise at omsorg ikke nødvendigvis står i motsetning til selvstendighet, samarbeid eller andre former for læring som barnet trenger, og at de heller ikke kan settes opp i mot hverandre slik gjerne tendensen viser. Omsorg og læring er begge sentrale elementer i den pedagogiske virksomheten.

Prosjektets samfunnsmessig plassering

Thorsby Jansen (2007: 39), viser til viktigheten av både å være kritisk og begeistret for endringene norske barnehager har vært igjennom. Hun sikter til barnehageloven og rammeplanen som kom i 2006, samt at barnehagen samme året gikk fra Kirke og

¹ <http://www.ssb.no/barnehager>

Familiedepartementet til Utdanningsdepartementet. Østrem (2008: 5), peker på hvordan full barnehagedekning bør få faglige konsekvenser og sier at "Det faktum at barnehagen i Norge er blitt en ordning som omfatter så godt som alle barn, tilsier at det er nødvendig å rette oppmerksomhet mot barnehagen ut fra ulike faglige perspektiver". Hun drøfter forholdet mellom omsorg og læring, og advarer mot å se utelukkende på omsorg som en forutsetning for læring. Dersom omsorg bare er viktig som forutsetning for læring, blir omsorgen i seg selv og omsorg som måte å være sammen på i barnehagen nedprioritert, og begrepet omsorg står i fare for å bli instrumentelt forstått som betingelse eller redskap for læring og utvikling.

En evalueringsrapport om implementering og gjennomføring av Rammeplan 06, viser at fokus i barnehagene stort sett går ut på å gjøre de eldste barna skoleklare, mens faktum er at barnehagene fylles opp med de aller yngste som aldri før (Østrem m.fl. 2009). Rydjord Tholin (2011: 69) uttaler at "det blåser en læringsvind over landet, som fører til redusert oppmerksomhet om omsorg". Hennes anliggende er å spisse omsorgsbegrepet og oppfordrer til refleksjon og målrettet utforskning av hver enkelt barnehages omsorgspraksis (Ibid: 69).

Abrahamsen (2008: 18) viser til hvordan barnehagen har blitt sett på som «skolens lillesøster», med den underlegenhetsfølelse det kan føre med seg. Det er en kjensgjerning at dess høyere i utdanningssystemet man jobber, dess høyere er man på rangstigen. Kan vår tids førskolelæreres profesjonalitet og behov for anerkjennelse, resultere i at barns omsorgsbehov nedprioriteres fordi samfunnets og de voksnes lærings- og refleksjonsprosesser står i fokus? Abrahamsen refererer til Pramling (1995) som setter det på spissen og hevder at omsorg har vært knyttet til de ufaglærte og pedagogikken til de faglærte (Abrahamsen 2008: 18). Nå velger jeg å tro at bildet ikke er så svart/ hvitt som Abrahamsen og Pramling hevder, men det er et tankekors vi gjør vel i å reflektere over.

Drugli (2010: 3) viser til hvordan trygge og forankrede relasjoner med voksne i barnehagen legger grunnlag for lek, utforskertrang og mestring, og for emosjonell, sosial og kognitiv utvikling. I et intervju med *God morgen Norge* på TV 2 sier hun følgende: "Kvantitet har vært i fokus. Plutselig sitter vi her med masse ettåringer i store barnehager uten å ha rukket å

tenke oss om". Hun etterlyser at politikerne tar ansvar for å fremme kvalitativ gode barnehager som sikrer trygghet og omsorg for de aller yngste. Haugen (1998: 9) refererer til forskeren Lisina (1989), som hevder at de som skal jobbe med de aller yngste bør være de aller beste. Til grunn for denne påstanden legger hun at det er i de første årene barnet lærer mest og det er nå grunnlaget for videre læring, utvikling, selvtillit og personlighetsdanning legges." Difor er det særlig viktig at små barn møter voksne som er kjenslemessig engasjerte, og som har kunnskapar, evner og vilje til å samspela og støtta barn som fremjar trivsel, pågangsmot, glede og positiv utvikling (Haugen 1998: 9).

Omsorg i barnehagen

Den første barnehageloven i Norge kom i 1975. Før dette var forskrifter som omhandlet barnehagen implementert i Barnevernloven av 1954 (Korsvold 1998; Foss 2009). Da revidert utgave av Barnehageloven kom i 2005, fikk norske barnehager et lovfestet innhold hvor omsorg og oppdragelse forankres som rettigheter (Foss 2009: 3). Omsorg står altså sentralt som et av barnehagens samfunnsmandat (Barnehageloven § 1 Formål, 1.ledd). Rammeplan for barnehagen (heretter omtalt som R. 11), slår fast at alle barn har rett til omsorg og skal møtes med omsorg (ibid: 29). Selve fenomenet omsorg hevdes av mange å være vanskelig å definere, og kan forstås på ulike måter i ulike kontekster. Tholin & Moser (2007: 73) beskriver omsorg i barnehagesammenheng noe generelt som "en kvalitet ved samspill og relasjoner mellom mennesker – altså en særegen væremåte som kjennetegnes av positive holdninger og innstillinger til hverandre". Tholin (2003: 47) beskriver omsorg som det grunnleggende som inngår i dagliglivet mennesker imellom. Det handler om å knytte bånd og inngå i relasjoner til hverandre. R. 11: 31, hevder at "en omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill". Barnehagelovens § 1. Formål sier følgende: "Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannings som grunnlag for allsidig utvikling". Det overordnede målet for barnehagens innhold er i følge Barnehageloven barns allsidige utvikling, St. meld. Nr. 41, (2008- 2009), *Kvalitet i barnehagen*, understreker at en av de viktigste faktorene for barns utvikling er et samspill preget av lyttende, støttende og omsorgsfulle voksne i barnehagen.

Prosjektets utgangspunkt og hensikt

En praksisfortelling som kan illustrere et sentralt utgangspunkt for dette arbeidet er følgende episode som jeg opplevde under en praksisperiode på en småbarnsavdeling:

Fokus for min praksisuke var å observere samspill mellom små og store på avdelingen. Jeg opplevde ved et tilfelle å være vitne til at en liten gutt ble bitt av et annet barn på avdelingen. Gutten gråter sårt, og vender seg til assistenten som er i nærheten. Gutten løfter armene, men istedenfor å trøste barnet, skyver hun han foran seg. Jeg satt ved bordet og noterte, og hadde god mulighet til å observere og skrive ned hendelsesforløpet men likevel tok jeg meg flere ganger i å notere ned det jeg trodde skjedde, og ikke det som faktisk skjedde. Tre ganger måtte jeg stryke over min observasjon og starte forfra.

Denne episoden hendte flere år tilbake i tid, men den har satt seg fast i min bevissthet. I ettertid forstod jeg at jeg hadde en så sterk forforståelse av hvordan de voksne møter små gråtende barn, at jeg tolket hendelsesforløpet helt feil. Beskrivelsen av denne episoden viser en negativ situasjon fra barnehagen, hvor etter min oppfatning det vesle barnet ikke ble ivaretatt på en omsorgsfull måte. Det betyr likevel ikke at denne assistenten aldri var omsorgsfull mot barna. Kanskje vil noen hevde at det var nettopp omsorgsfull vedkommende var i denne konkrete situasjonen. Poenget mitt er at slike hverdagsøyeblikk bør bli løftet frem og reflektert over. Bare på den måten kan vi lære noe viktig om for eksempel omsorg. Min erfaring er at førskolelærere generelt er flinke til å reflektere over praksis. Utvikling og personlig læring er i fokus i og med at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Det er likevel en reell situasjon i dag at andre viktige sider ved barnehagelivet kan ta fokus fra omsorgsfenomenet, og at omsorg, som jeg skrev innledningsvis nærmest blir tatt som en selvfølge, og dermed blir usynlig, nedprioritert og kanskje uviktig som element i pedagogisk praksis.

Barnehagene synes i dag å ha blitt travlere enn før, og pedagogiske ledere opplever et økende krav til dokumentasjon. St.meld. Nr. 41: 78 sier følgende: "Gjennom å dokumentere aktiviteter, utvikling og læring, dannes det en felles referanseramme og dermed et utgangspunkt for refleksjon om barnas og barnehagens utvikling og læringsprosesser". Stilles det på samme måte noe krav om at omsorg i barnehagen skal «dokumenteres»? Kanskje kan ikke omsorg dokumenteres, i likhet med mye annet betydningsfullt pedagogisk

arbeid, og det er kanskje heller ikke viktig å dokumentere på samme måte som «målbare» resultater av læring og utvikling. Det som kan dokumenteres er det selvsagt viktig å dokumentere, men det er også viktig å være klar over at kanskje det viktigste i møtet mellom barn og voksne, deriblant omsorg, skjer spontant og konkret i situasjoner som plutselig oppstår, og kan verken dokumenteres eller planlegges fullt ut, nettopp fordi det hører til de grunnleggende forutsetningene for barns liv.

Mye omsorg i god læring

Etter hvert som vi nærmer oss full barnehagedekning, er det rimelig å anta at konkurransen mellom barnehagene vil øke. Temabarnehager popper opp, og flotte satsningsområder skal sikre at foreldrene banker på i nettopp denne barnehagen. Naturbarnehager, idrettsbarnehager, barnehager med fokus på sunt kosthold, maritime barnehager osv., konkurrerer om foreldrene (og barnas) oppmerksomhet. Vil fokuset da dreie bort fra barnas behov og daglige liv, og de voksnes pedagogiske oppgave her i møte med barna, for i stedet å ivareta de voksnes krav om en spennende, populær og kanskje tidsriktig barnehageprofil? Vil kunde og servicetanken kunne føre til endret syn på barna og deres behov som likeverdige, men også sårbare subjekter? Kan omsorgsbegrepet og omsorgstanken komme i skyggen av store ord som læring, aktivitet, variasjon, spenning etc. i temabarnehager, der det er målrettet service for å ivareta de voksnes tanker og ønsker? Barnehagen skal være en organisasjon i endring og utvikling, og min undring er om omsorgsaspektet står like høyt i fokus i barnehagen som andre bærekraftige begrep som for eksempel læring? Rydjord Tholin (2011: 60) beskriver hvordan tall kan speile hva som prioriteres, og viser til at St. meld. nr. 16, bruker ordet læring 1150 ganger, mens omsorgsbegrepet nevnes 20 ganger. Denne stortingsmeldingen bærer tittelen *... og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring*. Rydjord Tholin sier følgende: "Målet med stortingsmeldinger er å synliggjøre politiske satsningsområder, og i det perspektivet er det grunn til bekymring. Omsorg blir usynliggjort både som egenverdi og som aspekt og forutsetning for læring i flere styringsdokumenter, slik jeg vurderer det" (2011: 60-61).

Barndommens egenart

Går vi tilbake i tid vil vi finne at i Europa var Rousseau en av de første som vektla det særegne ved barndommen (Spiecker 1984: 203). Konsekvensen av å se barndommen som noe som er annerledes enn det å være voksen, er at en som voksen ser verdien av barnet og

den tiden eller tidsperioden barnet er barn, og at oppdragelsen og danningen av barnet i dag får ikke mindre betydning enn fokuset på hvem barnet kan bli som voksen, i fremtiden.

Dersom det blir lagt ensidig vekt på hvem barnet kan bli, og mindre vekt på hvem barnet er og hvilke forhold det lever under nå, mister en egenarten ved barndommen, og barndommen blir redusert til en periode en må igjennom for å bli voksen, som er målet. Det motsatte, at fokus legges på barnets situasjon i dag, og man ikke tenker på sammenhengen mellom det som skjer nå og hva det betyr for barnets fremtid, kan lett føre til en ensidig og ofte lettvtint eller lystbetont oppdragelse. Begge deler blir galt. Det er nødvendig at de voksne i møte med barnet ser begge deler samtidig, og tar hensyn til både den barnet kan bli og den barnet er. Dette er, slik jeg ser det, en motvekt til den stadig sterkere læringsvinden i norske barnehager. Er det mulig at vi i vår iver etter at barnet skal få lære og utvikle seg, har tippet litt i grøften på feil side av veien, og glemt noe av det barndommen dreier seg om? Følgende sitat er hentet fra Rousseau:

Love childhood; stimulate the plays that are part of it, the fun, the kind nature. Which of you has not some time mourned for that time in which a laugh is always at one's lips and the soul is always at peace? Why do you wish to withhold from these innocent little ones the joy of so short a period, one which passes; of so precious a good which they could never abuse. (Rousseau 1892: 46, i Spiecker 1984: 203)

Nå må det sies at som pedagog vil en alltid ha barnets fremtid for øye, og det vet vi at også at Rousseau hadde. Det er nettopp danning og oppdragelse inn i en kultur som er drivkraften i det man gjør. Det Rousseau peker på er hvilke spesiell tid i ens liv barndommen er, og hvor viktig det er at vi voksne anerkjenner barnets rett til å være barn, og at vi i vår samhandling med barn tar oss tid til å se verden fra barnets perspektiv. Det er ingen motsetning mellom å se barnet her og nå, og det å tenke fremover for dette barnet. En god pedagog ser begge deler med det samme blikket.

Det lærevillige barnet

Det er ikke nødvendigvis en pedagogisk konflikt mellom det å gi omsorg til et barn og det å lære barnet noe. Det er viktig at barnet skal lære i barnehagen. Etter mitt syn er det viktig at det er fokus på læring allerede fra barnehagen av. Det ligger nedfelt i barnets natur å være i utvikling og strekke seg mot stadig å lære. Van Manen (1993: 136) sier følgende: "Det ligger i barndommens natur at barnet ønsker å utvikle seg og bli større og mer selvstendig. Og det

er i pedagogikkens natur at foreldre og lærere vil se barnet vokse, gjøre fremskritt, lære". Det ville være lite troverdig av meg som førskolelærer og småbarnspedagog å underslå barnets enorme kapasitet på dette området. Mollenhauer (1996: 73) sier følgende: "Ser man på spedbarn og småbarn, kan man ofte miste pusten av den lærevilje og erfaringshunger som de legger for dagen". Dette er åpenbart for alle som har med barn å gjøre og en viktig del av barnehagens oppgave og mandat. Følgende episode beskriver små barns enorme kapasitet på nettopp dette feltet:

Jeg var på besøk på en småbarnsavdeling med barn i ett og toårs alderen. Temaet i barnehagen var for tiden solsystemet, og på avdelingen hadde de voksne hengt opp figurer som skulle forestille planetene i solsystemet vårt. Med forundring kunne jeg sitte og overvære at barna med hjelp fra de voksne kunne fortelle hva de ulike planetene het. Jeg satt stum av beundring og observerte små barn som knapt kunne snakke rent i kor uttalte navn som Pluto, Uranos og Merkur.

Ikke å være opptatt av barnets læring og utvikling vil være det motsatte av omsorg, det vil være omsorgssvikt. Det ligger meg likevel på hjertet, og er ledestjernen for mitt masterarbeid, at vi som voksne og pedagoger ikke må glemme at som utgangspunkt for all pedagogisk virksomhet bør det være en ivaretaende og ansvarlig pedagogisk relasjon, hvor nettopp omsorg for dette ene barnet står i sentrum. Omsorg skal ikke gis fordi barnet skal lære, men fordi omsorg er hva barnet og vi alle, i kraft av at vi er mennesker, trenger for å leve.

"When things get unnamed" - mitt fenomenologiske utgangspunkt

Som St.meld. nr. 41 påpeker skal barnehagens personale møte hvert enkelt barn med omsorg, og omsorg skal prege det pedagogiske arbeidet (2008- 2009: 61). Van Manen (1999b: 17) peker i denne sammenheng på noe viktig, og sier følgende: "Sometimes ordinary words have become too ordinary: we feel the need to get at what is unique, personal, singular, untranslatable about what which we name" Det er nettopp dette jeg ønsker med denne oppgaven. Jeg ønsker å sette «nye» navn på hva omsorg kan bety i barnehagen, hvilke uttrykk omsorg kan ha, og hvilke dilemma som kan komme til syne når man ser på hva omsorg er. Omsorg må på en måte tas som en selvfølge i barnehagen, men kan det faktisk også ha blitt et så ordinært og selvfølgelig begrep, som uttrykker en så selvsagt praksis, at vi unnlater å undersøke det unike og særegne med pedagogisk omsorg? Dersom vi søker

utenom våre «oppmerkede» rammer og grenser for omsorg, om vi forsøker å se på omsorg ut fra barnets behov og med tanke på hvordan det er å være barn, hva kan da dukker frem? Å tenke på denne måten er typisk for pedagoger knyttet til den Kontinentale pedagogiske tradisjonen, der en hermeneutisk fenomenologisk forståelse av livet, også barns liv, er grunnlaget for praksis og forskning (Sævi 2007, 2011). I denne oppgaven vil jeg knytte an til Kontinental pedagogikk, gjennom å la den pedagogiske relasjonen være rammen for omsorgsforståelsen min. Jeg vil også la hermeneutisk fenomenologi være intensjonen bak arbeidet og bruke eksempler fra praksis eller det man i hermeneutisk fenomenologi kaller «anekdoter» (van Manen 1989). Mitt anliggende vil nettopp være å utforske det ordinære, de vanlige, daglige situasjonene i barnehagen, der omsorgen kommer til uttrykk som en del av relasjonen mellom voksne og barn. Jeg ønsker å gjøre det på en slik måte at nye elementer kan tre frem og utfordre inngrodde tankerekker, og dermed også rådende pedagogisk praksis.

By putting words aside or by making them transparent we can orient to our world as if we were removing a `clear barrier` that stands between us and our lived experiences. Certainly we would not be able to take things for granted as we usually do. (van Manen 1999b: 19)

Når jeg nå står på terskelen til en pedagogisk undersøkelse av fenomenet omsorg, erfarer jeg nødvendigheten av en sensitiv nærhet og forsiktighet, slik van Manen uttrykker: “Our words would now have to be `as slow, as new, as single, as tentative` as if we were going down a path away from the familiar towards a world we have never navigated before” (1999b: 19).

Mitt forskningsfokus

Omsorg som praksis og opplevelse må reflekteres over dersom den skal utvikles og dersom vi skal lære mer om hvordan vi som voksne kan møte barna på en omsorgsfull måte. Det er nettopp her i spenningsfeltet mellom vår forforståelse og det faktiske hendelsesforløpet at kimen til ny lærdom og forbedret praksis ligger. Men som alt annet trenger det å løftes frem for at de små og usynlige detaljene kan nyanseres, bli tydeligere og kanskje føre til en vesensforskjell i praksis. Hvor viktig det er med kompetente og ansvarlige voksne får Klefbeck & Ogden på en ypperlig måte belyst i sitatet under;

[B]arn som har gode omsorgspersoner har både guide, tolk og noen de kan holde i hånden[...]. Barndommens reise går gjennom en rekke veikryss med stadig nye veivalg. Hvert av veiskillene peker videre både mot vinner- og taperkarrierer. Hvilke av disse veiene barna legger ut på avhenger av landskapet, av reisefølge og av hvem de møter underveis. Det er særlig de yngste som er helt avhengig av kompetente og ansvarlige reiseledsagere. (1999: 12)

Aktørene i sitatet over er de minste barna og reisefølget er barnas nære omsorgspersoner. Barna i barnehagen tilbringer mye av sin hverdag sammen med barn og voksne på sin avdeling, og de voksne blir i så henseende både guide, tolk og en de kan holde i hånden både billedlig og bokstavelig gjennom sin oppvekst.

I denne avhandlingen ønsker jeg å synliggjøre omsorg som pedagogisk praksis. Med utgangspunkt i den pedagogiske relasjonen, ønsker jeg å synliggjøre hvordan omsorg er det eneste mulige pedagogiske utgangspunkt for nettopp læring og utvikling, men uten at omsorg blir brukt som en instrumentell betingelse uten verdi i seg selv. I den Kontinentale pedagogiske tradisjonen, som er bærebjelken i denne oppgaven, blir pedagogikk forstått som de voksnes «rettethet» mot barnets subjektive opplevelser, med en intensjon om til en hver tid å handle til det gode for barnet (Sævi 2011: 3). Det jeg brenner for og som vil farge denne avhandlingen, er at hvert enkelt barn i barnehagen, liten som stor, fortjener voksne som er opptatt av omsorg, og som ønsker å lære mer om hvordan de kan ivareta det enkelte barn i en omsorgsfull pedagogisk relasjon. Pedagogisk omsorg er nødvendig, ikke fordi barnet med dette skal lære det ene eller andre, men fordi omsorg er den eneste pedagogiske måten å møte barn på. Sævi (2012a: 2) viser til hvordan pedagogisk virksomhet i dag "er preget av fokus på resultat, effektivitet og konkurranse, både nasjonalt og internasjonalt", men hvor «det pedagogiske» egentlig besitter kvaliteter som omfatter det gode, omsorgsfulle, ansvarlige etc. i møte med hvert enkelt barn i den pedagogiske relasjonen (Ibid: 5).

Muligheter og begrensning

Jeg har valgt å orientere meg i og søke litteratur som grunnlag for min forståelse av omsorg innen den Kontinentale europeiske pedagogiske tradisjonen. Innenfor denne tradisjonen er igjen hermeneutisk fenomenologi en grunnleggende filosofisk livsforståelse som preger pedagogikken. Kapittel 2 i denne avhandlingen bygger jeg opp som et fortolkende litteratur-

review, hvor et utvalg av litteratur blir brukt som et bakteppe for mitt pedagogiske ståsted. Litteratur-review som metode vil bli grundigere redegjort for i metodekapittelet, men er kort fortalt, "a summary of what is currently known about some issue or field on the basis of research evidence" Hammersley (2004:557). Litteratur-reviewet er fortolkende fordi jeg nødvendigvis må la egne verdier og perspektiver ha betydning for hva jeg velger inn og hva jeg velger ut som relevant litteratur. For å tydeliggjøre aspekter ved den pedagogiske teorien, har jeg i reviewet valgt å bruke personlige eksempler, samt eksempler fra litteratur. Avslutningsvis i kapittel 2 redegjør jeg for mitt forskningsspørsmål.

Jeg har i forbindelse med arbeidet måttet foreta mange valg, både når det gjelder metode, metodologi og etikk, og disse vil bli redegjort for og drøftet i kapittel 3.

Deretter, i kapittel 4, vil jeg løfte frem og skriftliggjøre mine informanternes tanker hva omsorg i barnehagen gjelder. Vår to, en times lange samtaler har blitt transkribert, og jeg har her redegjort for samtalene i den forstand at jeg har systematisert transkripsjonene ut fra de temaer som har blitt løftet frem i samtalene. Hensikten med dette kapittelet var å orientere meg i og vise for leseren helheten i materialet.

Drøftinger av mine «funn» har fått fokus i kapittel 5, og her har jeg *ikke* forsøkt å påberope meg fasitsvar på de beste måter man som voksen kan møte barn i barnehagen med omsorg. Jeg har derimot forsøkt å løfte frem dilemma som kan utfordre de rammer og grenser vi opplever at vi lever under i barnehagen, og forsøkt å se hvilke uttrykk omsorg kan ha, og reflektere over måter, og også mulige eller alternative måter en kan forstå omsorg og omsorgens betydning på. Jeg løfter frem fortellingen om en småbarnsavdelings tur i akebakken, hvor jeg på bakgrunn av observasjoner drøfter kjærlighetens rolle i den pedagogiske relasjonen, samt de voksnes «In loco parentes» ansvar i møte med barna. Jeg løfter frem fortellingen om Kasper, en stor, men også liten gutt som søker omsorg på måter som de voksne overser. Endelig løfter jeg frem begrepet «lærebokteori» som to av mine informanternes bruker for å beskrive forskjellen mellom det å jobbe med barn og det å ta vare på sine biologiske barn.

I avslutningskapittelet, forsøker jeg å trekke trådene sammen, og jeg løfter frem noen av de utfordringer jeg ser som er knyttet til omsorg i dagens barnehage. Jeg peker blant annet på betydningen av at oppdragelsen i den pedagogiske relasjonen i stor grad styres av våre verdier, vår kultur og våre samfunnsnormer, og at vi som pedagoger dermed både er nødvendige for at barns potensiale skal hjelpes frem, men samtidig også setter grenser for og er mektige sensorer i forhold til barnas utvikling (Mollenhauer 1996).

Kapittel.2.

Fortolkende litteratur-review - Omsorg i den pedagogiske relasjonen

Innledning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og drøfte det pedagogisk-filosofiske fundamentet jeg bygger min avhandling på. Jeg vil løfte frem den Kontinentale pedagogiske tradisjon som grunnlag for min forståelse av den pedagogiske relasjonen og vise hvordan omsorg er en grunnleggende kvalitet ved denne relasjonen. Jeg støtter meg her for det første til sentrale deler av Max van Manens forfatterskap. Av hans mange bøker har særlig bøkene *The tact of teaching* (1991), og *The tone of teaching: the language of pedagogy* (2002a), hatt betydning for min forståelse. Jeg har også arbeidet med flere av hans artikler, og her særlig artiklene fra 1991, 1999a, 1999b og 2002c (se referanseliste). Jeg støtter meg også til Tone Sævis doktorgradsavhandling fra 2005, og til hennes artikler fra 2007, 2008 (med Eilifsen), 2009 (med Husevaag), 2011, 2012a og 2012b. Disse arbeidene drøfter både direkte og indirekte den pedagogiske relasjonen slik den uttrykkes i den Kontinentale pedagogiske tradisjon. Utover disse har jeg lest og jobbet med flere andre pedagoger og filosofer fra den Kontinentale pedagogisk-filosofiske tradisjonen, og kan særlig nevne Klaus Mollenhauers bok *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse* fra 1983, oversatt til norsk av Stein Wivestad i 1996. Artikler av Ben Spiecker 1984, Eduard Spranger 1958, og Martinius Langeveld 1975 har gitt meg innsikt og ny forståelse. Jeg har også lest noen kapitler av Knud E. Løgstrups bok *Den etiske fordring* fra 1956. I tillegg har jeg lest og brukt litteratur av flere andre pedagoger og filosofer, og selvsagt lest mye jeg ikke refererer til direkte, men som har utvidet min forståelse mer generelt.

Den pedagogiske relasjonen blir i den Kontinentale pedagogiske tradisjonen sett på som det eneste mulige utgangspunkt for barnets læring og utvikling (Mollenhauer 1996; Spiecker 1984). Denne forståelsen vil være utgangspunktet for min avhandling, og jeg vil i dette kapittelet forsøke å utdype hvordan aspekter ved omsorg kan komme til uttrykk i den pedagogiske relasjonen i det konkrete forholdet mellom voksne og barn i barnehagen, og vise hvordan og hvorfor omsorg er en nødvendig del av relasjonen mellom dem dersom den skal kunne kalles pedagogisk (Sævi 2012a). For å kunne vise at omsorg er en del av den

pedagogiske relasjonen og hører til i de hverdagslige konkrete uttrykkene som den har i barnehagen, løfter jeg frem den pedagogiske intensjonen som grunnleggende for en omsorg for barnets beste. Jeg viser hvordan omsorg synliggjøres i en pedagogisk taktfullhet i møte med barna, og løfter frem omsorg som et uttrykk for voksnes ansvarlighet for eget ansvar i den asymmetriske relasjonen mellom seg og barnet (Sævi 2012b). Endelig løfter jeg frem van Manens begrep «In loco parentes» (1993), som betyr «i foreldrenes sted» og jeg drøfter i denne sammenheng betydningen av at de voksne på skole og i barnehagen har rollen som pedagoger i foreldrenes sted. Men aller først vil jeg løfte frem fenomenet *omsorg*, og drøfte ulike aspekter og forståelser knyttet til hva omsorg er og hvordan det forstås i møtet mellom mennesker, og ut fra mitt fokus i møtet mellom voksne og barn.

Omsorg som allmenn ivaretakelse

Van Manen (2002c: 271) beskriver hvordan behovet for omsorg kommer til uttrykk i møte med barns eller andre menneskers sårbarhet i form av umodenhet i alder, sykdom, eller andre omstendigheter. Han refererer til Levinas, og sier følgende: “[I]t is only in the direct and unmediated relation to the other that we can gain a glimpse of the meaning of the caring encounter [...] as the human responsiveness to the appeal of the other who needs our care”. I det vi møter det andre menneskets sårbarhet, blir vi «gjort krav på» av den andre, og vi kan ikke uten videre unndra oss dette ansvaret. Levinas beskriver hvordan denne opplevelsen; “called me and thus took me hostage” (Levinas i van Manen 2002c: 271). Omsorg er med andre ord et uttrykk for en allmenn ivaretakelse mennesker i mellom. Jeg vil i det følgende gjøre et skille mellom *pedagogisk omsorg* og *sosial omsorg*. Sosial omsorg viser seg som et gjensidig ansvar mennesker imellom i det vi opplever at den andres sårbarhet fordrer at vi ivaretar eller blir ivaretatt. Pedagogisk omsorg finner sted i møte mellom barn og voksne og er forskjellig fra sosial omsorg i at omsorgen i pedagogisk sammenheng utelukkende er den voksnes ansvar.

Sosial omsorg

Som mennesker lever vi i relasjon til andre. De fleste av oss har eller har hatt vår egen familie, foreldre, besteforeldre, søsken, barn, eller ektefelle som vi opplever å gi omsorg til eller motta omsorg fra. I møte med våre nærmeste både får og gir vi omsorg til hverandre, i det vi opplever at den andre tar oss «hostage», eller vi kan selv ved vårt behov for omsorg binde den andre til oss som et «gissel». Det kan være små øyeblikk som forsvinner like raskt

som de kommer, men omsorg som sosialt fenomen har i seg et «krav» om gjensidighet uten at denne gjensidigheten trenger å skje der og da. Det er tilstrekkelig at man regner med at man blir ivaretatt dersom behovet skulle oppstå.

Også i møte med fremmede kan vi oppleve det etiske kravet om å hjelpe noen vi opplever har det vanskelig. Jette Fog (2007: 234), viser til et eksempel fra Sartre (1986 /1947-48) om en mann som står på en buss som er klar til å kjøre. Plutselig får han øye på en kar som kommer løpende for å rekke bussen. Spontant, og uten å tenke, strekker han ut armen sin, og hjelper mannen inn på bussen. Fog mener at denne gode hjelperen vet hva det vil si ikke å rekke bussen. Ja, at han faktisk kan kjenne på kroppen alt hva det medfører heseblesende og med hjertebank å stå tilbake på busstoppet, og dermed komme for sent til alt hva han eller hun skulle rekke denne dagen. Han identifiserer seg med vedkommende og tar spontant ansvar for å hjelpe. Fog, viser til Løgstrup (1983: 162) som bruker uttrykket «den spesifikke stupiditet» (i Fog 2007: 235), om det å mangle fornemmelse for den andre og hans situasjon. ” ”Stupiditeten” taler løs og har ikke føling med den anden som en anden og specifik person. ”Stupiditeten” er funktionelt blind og døv” (Fog 2007: 235). Den sosial omsorgen kommer til syne i det «hørende og seende» mennesker møter den andres sårbarhet.

Følgende anekdote fra min egen hverdag, forteller også om et lite hverdagsøyeblikk der sosiale omsorg var nødvendig:

Jeg er på vei hjem fra en deilig ferieuke på Kreta sammen med min gode venninne. På nytt har jeg gjort feilen å kle på meg for lite til flyturen, og har bare en enkel t- shirt i vesken, som jeg forsøker å varme meg med. Prøver å sove litt, siden vi reiser midt på natten, men det er ikke enkelt. Jeg fryser, der jeg sitter halvt sovende inntil vinduet. Da kjenner jeg plutselig at min venninne legger et pledd rundt meg.

Denne hendelsen ligger noen måneder tilbake i tid, men det opplevdes godt å kjenne omsorg i det jeg satt der og frøs på flyet. Opplevde min venninne å bli tatt «til fange» av min sårbarhet? Kunne hun fornemme noe om at jeg satt og frøs? Var det hennes egen opplevelse av å sitte og fryse uten å få sove som resulterte i det jeg opplevde som en omsorgsfull handling? Øyeblikket forsvant raskt, og jeg fortalte aldri min venninne hvor godt det var å bli møtt med omsorg i dette tilfellet.

Den sosiale omsorg viser seg altså i relasjonen mennesker i mellom, men uten at det nødvendigvis blir satt ord på og beskrevet som omsorg i den konkrete situasjonen. Den sosiale omsorgen har likevel som uttalt forutsetning at neste gang er det jeg som tar omsorg for deg. Det er en form for sosial avtale som det forventes at en som samfunnsborger, venn, eller kollega tar del i, dersom det er nødvendig. Det er en gjensidig «transaksjon» der jeg gir med den oppfatning at jeg med stor sannsynlighet vil «få igjen» en annen gang når det er min tur til å trenge omsorg. Dette betyr ikke at det ikke kan være altruistisk omsorg og ivaretagelse i sosiale relasjoner. Det vil styrke de gode mellommenneskelige relasjonene om partene i relasjonen ivaretar hverandre omsorgsfullt, som i eksemplene over. Men det er ikke en nødvendig forutsetning, som i den pedagogiske relasjonen. Sævi (2012a: 6) beskriver hvordan mellommenneskelige relasjoner innehar "en rimelig og rettferdig fordeling og balanse av ansvar, makt og belastning". Selv om relasjonen kan være preget av egoisme, skjev maktballanse og mangel på, eller ensidig omsorg, vil dette i utgangspunktet ikke være en "forutsetning for den ene partens liv og livsforhold" (Ibid: 7). Det som skiller den pedagogiske relasjonen fra andre mellommenneskelige relasjoner er at det solidariske ansvaret for hverandre, er byttet ut med et "ensidig forhold der den voksne har et eksklusivt ansvar når det gjelder ansvaret for at makt, godhet, beskyttelse, omsorg, og uegennyttig intensjon er til stede i relasjonen, uavhengig av barnets eller den unges bidrag" (Ibid.). Dette fordi barnet nettopp i kraft av å være barn, trenger at noen ivaretar dem frem til de selv kan ta ansvar for eget liv.

Hva er pedagogisk omsorg?

Van Manen (2002c: 271) viser til hvordan vi som foreldre opplever at barnet vårt tar oss «hostage», og spør om ikke det er nettopp dette som skjer med oss foreldre når vi opplever at barnet er avhengig av oss. Dette etiske kravet, som van Manen kaller det, er både en byrde og et ansvar for oss som foreldre og som profesjonelle omsorgsyttere, men som han også sier: "It`s the experience of the good, the meaning of the good, of goodness. Only goodness is good" (Van Manen 2002c: 279).

Som både mor og førskolelærer har jeg kjent på kroppen hvordan mine egne barn, men også barn i barnehagen, tar meg «til fange» og «tvinger» meg til omsorg. Det rare er at dette ikke

oppleves som tvang, men tvert i mot som en selvfølgelighet. Møtet med barnas sårbarhet skaper på en måte i meg behovet for å gi omsorg i form av beskyttelse, hengivenhet og kjærlighet i små og store hverdagsøyeblikk. Min bevissthet om ansvar i møte med et barns avhengighet og sårbarhet tvinger meg til handling, og på den måten kan man si at i den pedagogiske relasjonen har barnet på en måte også autoritet over den voksne og ikke bare vise versa, slik vi vanligvis tenker. “[B]arnets nærvær konfronterer den voksne med et krav om pedagogisk ansvarsbevissthet. Dermed blir barnets svakhet forvandlet til en underlig styrke som barnet har ovenfor den voksne ” van Manen 1993: 66). På en forunderlig måte blir det dermed barnet som har en form for makt over sine nære omsorgspersoner og ved sitt behov for omsorg og hjelp på en måte «tvinger» dem til etiske handlinger i form av ivaretagelse og omtanke. Van Manen beskriver denne makten som «et kall» fra barnet om å bli hørt, og de voksnes omsorg viser seg som et «svar på barnets kall» (1993: 24). Dette kallet til omsorg, som van Manen beskriver, har å gjøre med å forsøk å gjøre det gode for barnet, eller det en forstår som godt i den konkrete opplevde situasjonen en er i som voksen i møte med barnet.

Omsorg er knyttet til sosial kontekst og til den personlige relasjonen som omsorgen springer ut fra. I barnehagesammenheng betyr dette for eksempel at omsorg finner sted i møtet mellom barn og voksen som en del av alle de andre aktivitetene som foregår inne og ute, formelt og uformelt, i pedagogiske situasjoner og i situasjonen der andre anliggende enn det pedagogiske har fokus. Omsorg gis til barnet ut fra hvordan den voksne oppfatter situasjonen, barnet og seg selv, og kan ikke løsrives fra relasjonen mellom dem. I den pedagogiske relasjonen ligger ansvaret for omsorgsfull ivaretagelse utelukkende hos den voksne, og dette ansvaret skiller pedagogiske omsorg fra sosial omsorg. Det er også dette ansvaret som skiller den pedagogiske relasjonen fra andre menneskelige relasjoner (Sævi 2012a). Følgende anekdote kan bidra til en forståelse av de voksnes omsorg i møte med et lite barn i en situasjon hvor hun var avhengig av hjelp fra en voksen:

Det er utetid i barnehagen, og en riktig regnfull blåsbortdag, som Ole Brum ville ha kalt det. Tre av barna leker i sandkassen. Det er veldig kaldt, men barna ytret likevel ønske om å leke litt til før de skal inn. De er godt innpakket i tjukke vinterdresser, og bevegeligheten til noen av dem er ikke særlig god. En liten jente tipper sidelengs der hun sitter i sandkassen. Da lager hun noen litt klagende lyder(ikke sinne eller gråt), i

et forsøk på å fange den voksnes oppmerksomhet. Denne oppmerksomheten får hun umiddelbart, og den voksne småprater med henne idet hun blir løftet opp igjen i sittende stilling.

I denne situasjonen kan vi med letthet si at den voksne handlet ansvarlig ovenfor barnet. Barnet var pakket inn i en tjukk vinterdress, og da hun falt sidelengs i sandkassen, hadde hun liten mulighet til å hjelpe seg selv. For meg som satt og overvar hendelsen, var det tydelig at den lille jenten visste hvor hun kunne få hjelp. Hun hadde tydelig erfaring med at de voksne tok ansvar for henne når hun trenger det.

Sævi (2007: 125), forteller den litt mer dramatiske fortellingen om et lite barn som forviller seg ut på en glatt og våt gressknaus ved siden av veien, idet hans mor et lite øyeblikk står med ryggen til og er opptatt med barnets småsøsken. En tilfeldig forbipasserende observerer hendelsen og ser at mor er uoppmerksom på faren den vesle gutten hennes har havnet i. Umiddelbart tar han ansvar, går bort til gutten og stiller seg mellom han og det bratte stupet for å forhindre en mulig farlig situasjon. Slik blir han stående og småprater med gutten inntil moren kommer og tar hånd om han. Den fremmede forbipasserende handler pedagogisk ovenfor barnet, i det barnets behov for beskyttelse og omsorg i en farlig situasjon er det som står i den voksnes fokus. Kunne han ha gått forbi barnet uten å hjelpe? Han kunne muligens det. Fortellingen fra Bibelen om den barmhjertige samaritan viser oss at mennesker så visst kan være kalde og avisende i møte med en trengende (Lukas 10.25- 37). Men, hva når det kommer til et barn som trenger hjelp? Er det annerledes da? Sævi (2007: 125) mener at de fleste voksne ville gjort som denne forbipasserende og handlet ansvarlig i møte med det vesle barnet. Jeg tror heldigvis hun har rett. Ikke mange mennesker ville unnlatt å hjelpe et lite barn i en så åpenbar farlig situasjon. En ville handlet umiddelbart, sannsynligvis spontant. Sævi (2007: 125- 126) viser til Levinas (1993) som sier at når det er nødvendig så handler vi før vi bestemmer med tanken å gjøre det. Situasjonen, moralen og kanskje også kroppen «tvinger» oss til handling før vi får tenkt og reflektert over situasjonen. Min observasjon fra sandkassen den regnfulle formiddagen viste meg at den voksne umiddelbart ivaretok barnet som lå der hjelpeløst. Det å hjelpe den lille virket som en selvfølge for den voksne. Jeg opplevde ikke at hun tok seg tid til å reflektere over situasjonen før hun grep inn ovenfor barnet. Kan det være noe med at hun kjente med sin kropp hvordan det var å ligge der hjelpeløs, tett innpakket i sandkassen, uten mulighet for å hjelpe seg selv?

Den pedagogiske relasjonen fordrer den voksne til å være både seende og hørende (Fog 2007: 235) i møte med barnet, slik at de voksne sanser barnets behov for omsorg og ansvarlighet. Sævi (2007: 126) viser hvordan den pedagogiske handlingen er en etisk handling som er rettet mot barnets beste, og dermed rettes bort fra den voksnes egen grunnleggende og naturlige selvopptatthet, der han eller hun kretser om seg selv og sine behov. Pedagogikk og etikk er av denne grunn to sider av samme sak. De to har aldri vært atskilt, peker hun på (Ibid.). Den tilfeldig forbigående i situasjonen hun beskriver handlet pedagogisk fordi han handlet etisk. Hadde han gått forbi og oversett barnets behov for omsorg, hadde dette vært en upedagogisk handling og dermed heller ikke etisk. Bauman (1996: 117 i Sævi 2007: 126), peker på at i moralske situasjoner har jeg mulighet til å være god idet jeg lar det lydløse rop om hjelp bli mitt ansvar. En tar med andre ord ansvar for sitt eget ansvar (Ibid). Når det er sagt, må det også sies at står en ovenfor valg må der være flere muligheter å velge mellom, ellers kan det vel knapt kalles et valg. Man kan ta valget om ikke å hjelpe, og dermed i møte med et barn la være å handle pedagogisk og etisk. Ser en dette opp imot Levinas sin forståelse slik Sævi (2007: 125- 126) refererte, kan en jo likevel spørre seg hvor mye valg en egentlig har? Hvis vår egen kropp tvinger oss til handling, idet vi sanser den andres behov for hjelp og omsorg har vi da mulighet til å handle ondt? Vi vet imidlertid fra livet skole at så enkelt er det ikke. En kan velge ikke å lytte til det en hører, og dermed avstå fra å handle. Mon tro om barna i barnehagen til tider opplever de voksne som «blind og døv»? Små øyeblikk i hverdagen, hvor et lite barn kanskje trenger en voksens hånd, men hvor de voksne velger å være blind og døv for barnas kanskje tause rop? Når vi vet hvor mange barn det er i barnehagen pr. voksen, forstår vi at tidspress kan tvinge frem uheldige situasjoner, men vi må ikke la dette bli en sovepute eller en lettvindt unnskyldning for å være "funksjonelt blind og døv" (Fog 2007: 235).

Den Kontinentale pedagogiske tradisjonen

"The discipline of pedagogy can depart only from a description of the educator in relation to the child" (Dilthey 1971: 43, i Spiecker 1984: 203). Den Kontinentale europeiske tradisjonen, som bygger på nettopp denne tanken, vil være det gjennomgående grunnlaget for avhandlingen min. I denne tradisjonen forstår man den pedagogiske relasjonen mellom elev og lærer (foreldre) som det eneste mulige utgangspunkt for oppdragelse og undervisning (Mollenhauer 1996; Spiecker 1984; Sævi 2007; van Manen 1991, 2002a). Det er i møte

mellom voksen og barn at grunnlaget for pedagogiske praksis ligger, og i følge denne tradisjonen er dette møtet altså det *eneste* mulige utgangspunkt og formidlingskanal for pedagogisk virksomhet (Sævi 2012a).

På grunn av mitt ankerfeste i den Kontinentale tradisjonen, ønsker jeg at arbeidet med denne avhandlingen skal ha en hermeneutisk fenomenologisk intensjon. I og med at jeg ikke i tilstrekkelig grad kjenner den metodiske hermeneutiske fenomenologien, som er en forutsetning for å arbeide fenomenologisk i denne tradisjonen (van Manen 1982b, 1991, 2006), vil jeg altså begrense meg til å ha en hermeneutisk fenomenologisk *intensjon*. Pedagogikk og fenomenologi er i følge van Manen knyttet sammen i en felles nærhet til menneskers levde liv. I sin bok *Researching Lived Experience* (2006: 2) sier han:

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 pedagogic thoughtfulness and tact.

Gjennom sensitiv refleksjon og fortolkning av konkrete opplevelser i praksis, og gjennom levd liv i den pedagogiske relasjonen, åpnes muligheter for ny og dypere forståelse av både seg selv og de fenomener en søker innsikt i. Sævi (2007: 108) viser til Mollenhauer (1996) som knytter fenomenologi og pedagogikk sammen i en felles avhengighet av:

[K]onkrete beskrivelser av praksis, av hva som skjer i relasjonen mellom voksen og barn, for å forstå barnet og meningen med pedagogisk praksis, og for at den voksne skal kunne reflektere over sine egne handlinger og seg selv.

I dette arbeidet søker jeg å trenge ned i og forstå litt mer av fenomenet *omsorg* slik det kommer til uttrykk i konkret levd liv i barnehagen. Sævi (2005: 98) sier det treffende når hun peker på hvordan "The world already always is there". Gjennom å søke å forstå «the world», slik den fremtrer, slik den uttrykkes i det umiddelbare, konkrete og nære, kan jeg, ved en fenomenologisk tilnærming lære noe om hvordan omsorg ser ut i relasjonen mellom voksne og barn. Den fenomenologiske intensjonen er å forstå noe om nettopp det umiddelbare, det nære og unike. Den eneste innfallsporten til denne forståelsen ligger i møtet med livet selv, med det man i fenomenologien kaller «the lived experience», den enkelte persons opplevelse av en situasjon: "[P]edagogy and phenomenology both point to

the somewhat evasive and elusive lived experience and seek to understand its inner significance" (Sævi 2005: 98). Ved å feste blikket på de små øyeblikkene, på hverdagslige hendelser i møtet mellom barn og voksen - hendelser som forsvinner like fort som de kommer - kan vi forstå og kanskje lære noe som kan få betydning for pedagogisk praksis.

Den pedagogiske relasjonen

I den Europeiske/ Kontinentale pedagogiske tradisjonen forstås den pedagogiske relasjonen som en "uoppløselig praktisk- moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning" (Sævi 2007: 107). Det pedagogiske er den kvaliteten som gjør den pedagogiske relasjonen annerledes enn andre relasjoner. I den pedagogiske relasjonen blir «livet selv» formidlet til barnet, og relasjonen er en personlig hjelp til hvert enkelt i «arbeidet» med å vokse opp (Sævi 2012a: 4). Den Kontinentale tradisjon ser omsorg for barnet som en av flere viktige kvaliteter i den pedagogiske relasjonen (van Manen 1993: 7). Jeg vil i det følgende løfte frem ulike uttrykk for omsorg som i følge den Kontinentale tradisjonen må være til stede i relasjonen dersom relasjonen skal kunne kalles pedagogisk. "Det ligger i meningen av ordet pedagogikk at den pedagogiske handlingen som springer ut fra en pedagogisk intensjon, har gode og sanne hensikter" (Sævi 2007: 116). Sævi & Eilifsen (2008: 6-7) viser til Nohl (1970) som beskriver de voksnes intensjon som avgjørende for om møtet mellom barnet og den voksne er pedagogisk. Jeg vil først se på hvilken betydning den pedagogiske intensjonen har i forhold til hvordan omsorg viser seg nettopp i ønsket om å handle til det beste for barnet.

Intensjon om det gode

"The caring act, as well as the pedagogical relation as such, are intentionally turned towards the good of the child and would otherwise not be called care or pedagogy" (Sævi 2011:457). Sævi viser her hvordan den voksnes omsorgsfulle handling i den pedagogiske relasjonen, må være preget av en intensjon om det gode for barnet. Det nærliggende må da være å stille spørsmål ved hva som er til det gode for det enkelte barn og om vi til en hver tid kan vite hva som er til det gode? Mollenhauer (1996: 21) tar til orde og beskriver hvordan barn "Først og fremst «vil» [...] en fremtid for seg selv, alt det som de sammenfatter i formelen «bli stor»". Kan vi bruke denne tanken som en rettesnor i vår søken etter det gode for barnet? Vi som voksne ønsker også at barna skal utvikle seg, modnes og bli selvstendige. Vi ønsker at de skal få finne sin egen vei i livet, få utnyttet sine potensialer både på det personlige og faglige

plan. Vi ønsker at de skal vokse opp og lære ansvarlighet for seg selv og sitt liv, slik sitatet fra Mollenhauer viser også er barnets *egen* intensjon. Van Manen sier følgende om den pedagogiske intensjonen:

Den pedagogiske relasjonen er et intensjonalt forhold mellom en voksen og et barn, der den voksnes mål er at barnet skal vokse opp til et modent menneske. Det er et forhold som er orientert mot barnets personlige utvikling--- og dette betyr at pedagogen må være i stand til å se barnets nåværende situasjon og erfaringer og verdsette dem for det de innebærer, men også til å forutse det øyeblikk da barnet kan delta i den kulturen det tilhører, med større egenansvar. (van Manen 1993: 70)

Ser vi dette i lys av Mollenhauer (1996), dreier det seg om en prosess hvor barnet dannes inn i en kultur og et samfunn hvor de voksne er barnets støtte og hjelper i denne prosessen. Nohl (1957) var Diltheys student, og han beskriver den pedagogiske relasjonen som “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 1957: 134 i Spiecker 1984: 203-204). Det Nohl antyder her i følge Spiecker, er at i den pedagogiske relasjonen er det den voksnes intensjon og holdning at barnet skal forstå seg selv, andre og verden omkring ved hjelp av den voksnes støtte, men uten at det skal være den voksnes ønsker og verdier som skal være styrende. Sævi (2012a: 4) beskriver hvordan den pedagogiske relasjonen er “[R]ammen som åpner muligheten for barnet og den unge til å lære fag og liv, se seg selv og andre, leve og bidra i fellesskap med andre, og til å bli mennesker som selv har intensjon om å være tilstrekkelig menneskelige”. Det gode for barnet kommer med andre ord til syne i et uselvvisk ønske om å bidra til å «åpne verden» for barnet, og med det mener jeg et ønsket om å gjøre barnet rustet til å ta vare på seg selv og leve i verden i sin ypperste menneskelighet, uten at den voksne har en agenda hvor egne motiver og baktanker styrer den voksnes handlinger. Det gode de voksne gjør for barna, må dermed være etter eget ønske og ansvarlighet, og ikke for å tjene andre formål.

De voksnes mål for barnet om at det skal vokse opp og utvikle seg som modent menneske, må ha sitt utgangspunkt i en forståelse for barnets *egen* forståelse av seg selv «her og nå». Gjennom denne forståelsen ligger grunnlaget for hvordan en kan hjelpe barnet til å stå på egne ben både moralsk, etisk, sosialt og yrkesmessig (van Manen 1993: 77). En viktig og avgjørende kvalitet ved den pedagogiske relasjonen er dermed at de voksne verdsetter

barnet for den barnet er i dag, og ikke bare for den barnet skal bli i fremtiden (van Manen 1993: 69-70). Nohl (1970), hevder i følge Sævi (2007: 107) at ”pedagogikkens egentlige mening ligger i den voksnes holdning til barnets subjektive liv”. I dette ligger et pedagogisk grunnsyn som verdsetter mennesker som fri og uerstattelig, med egenverdi for den det er, men også for hvem det i fremtiden kan bli (Sævi 2012a). Omsorg kommer altså til uttrykk i en rettethet mot barnets egen «formel» (Mollenhauer 1996: 21) som handler om å bli stor. Vi kan med andre ord eliminere fra pedagogikken den klamme omsorgen som handler om egne motiver mer enn barnets og som hindrer barna i modning og utvikling.

Ikke alle møter mellom barn og voksne har en pedagogisk intensjon. Vi som voksne kan utøve innflytelse på barna gjennom dagliglivets samtaler, når vi hjelper dem og i det hele i kraft av at vi er et annet menneske, men uten å være bevisst på at vårt forhold til barnet nødvendigvis er pedagogisk og at det alltid er en intensjon med relasjonen hos de voksne. Vi kan som voksne ha en «ikke-pedagogisk» intensjon i vårt møte med barn, ved for eksempel å misbruke vårt forhold til barnet til egen nytte og hensikt. Men vi kan ikke *ikke* ha en intensjon i møte med barn. Utfordringen vår er om intensjonen vår, enten den er bevisst eller ubevisst, er til barnets beste, altså er en pedagogisk intensjon i møte med barnet.

Omsorg som bekymring

Van Manen løfter i sin artikkel *Care-as-Worry, or "Don't Worry, Be Happy"* (2002c) frem bekymring som en grunnleggende egenskap ved fenomenet *omsorgen*. Han gjenforteller anekdoter fra Margaret Laurence's (1975) novelle *The Divine*, som beskriver en mors bekymring over sin syke sønn: "One worries about the what if's"- What if something more serious is wrong; what if my son gets sicker..." (van Manen 2002c: 264). Som mor til tre barn, er det lett å gjenkjenne denne bekymring over alle hvis, om og dersom. Som van Manen (2002c: 267) uttrykker, kan denne konstante bekymring til tider nesten oppleves som en kronisk lidelse hos den voksne. Det kan være rolige perioder hvor bekymringene er få, men i neste øyeblikk flammer de opp igjen i full styrke. For en tid tilbake opplevde jeg og min mann marerittet at vår eldste sønn fikk et anfall som førte til at han svant hen i armene til sin far. Vi hadde aldri opplevd lignende før, og vi trodde for en liten stund at gutten vår kom til å dø. I alle fall trodde jeg det. Jeg kan trygt si at så bekymret har jeg aldri vært, verken før eller siden. Heldigvis gikk det godt. Han våknet sakte men sikkert opp, fikk hjelp av lege og helsepersonell og etter et par dager var han helt frisk. I dagene og ukene etter denne

hendelsen, kunne jeg likevel ikke fri meg fra å pusle og bekymre meg litt mer enn vanlig for den store gutten min. Er bekymring et av omsorgens mange uttrykk også mellom barn og voksne i barnehagen og hvordan kommer i så fall denne bekymring til uttrykk?

Van Manen sier: "For many parents, care seems to consist of fretting and fussing and worrying and generally making a nuisance of oneself for the sake of one's children" (2002c: 264). Som barn, kan man ofte bli frustrert over foreldre som hele tiden bekymrer seg, og dette var noe også min sønn gav uttrykk for i etterkant av sykdommen. Samtidig vet han at det ville vært mye verre dersom ingen brydde seg. Van Manen (2002c: 265) beskriver utdrag fra et radiointervju hvor følgende kommentar lyder fra et gatebarn: "[T]he worst thing about being on the street was that there is nobody who really worries about or has dreams for them, not even their parents". Et annet barn fortalte følgende: "You know what I am afraid of? I am afraid that, if I would die, no one would really care" Tar vi gatebarna van Manen refererer til på alvor, forstår vi at opplevelsen av at noen bekymrer seg for oss, bryr seg, og bryr seg om oss er viktige elementer i menneskers opplevelse av omsorg.

Beate Gauden Lie beskriver i sin masteravhandling *Eg kan ikkje sei da: Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen* (2012), noe om barns forståelse av omsorg i møte med de voksne på skolen. Jeg gjenforteller deler av en anekdote hentet fra hennes avhandling:

Av og til syns eg at da e dårlig av læraren at når eg har skada meg, så bryr dei seg ikkje, så går læraren normalt. Me rope at det er alvorleg sant, han har kjempevondt, dei bryr seg ikkje, ingen som bryr seg. Når du kjem heim må du til legevakten, og då har kje læraren brydd seg.[...] Læraren bør gå fortare, da kan ve alvorleg. Lærar Truls spring jo...Ja han springe! Truls seier "eg kjem". Alle går berre- nett som dei skal henta seg ein burger. [...] Du veit at me snakka litt om da på slutten av mandag, at i da friminuttet me var ute i, datt ein elev og slo seg, då skjedde nett da sama. Ja, læraren berre gjekk sakte bortover. Han kunne jo gått kjappare. Han gjekk nett som ein snegle. [...] Nett so sakte film. Ja. Igår når eg datt, då kom pappa raskt bort, mens lærarane brukar gysla lang tid, går i sakte film. Eg trur pappen kom raskare. Visst pappen eller mammo var 100 meter vekke og lærarane ti meter vekke, so hadde mammo og pappen kome fortare. (2012: 81-82)

Denne anekdoten beskriver slik jeg ser det noe viktig om omsorgens uttrykk i møtet mellom barn og voksne på skolen, sett fra barnas ståsted. Eleven forteller om lærere som går sakte når noen i skolegården faller og slår seg og vi får en forståelse av at eleven måler lærerens

omsorg i nettopp hvordan de viser at de bryr seg. Barnet tilkjennegir en forventning til at de voksne *skal* bekymre seg når noen skader seg, ja faktisk bekymre seg så mye at de løper til for å se hvordan det går med barnet. I stedet opplever de å bli skuffet gang på gang i møte med lærere som «går som en snegle». Historien beskriver også en viktig forskjell i reaksjonen hos lærere og foreldre i møte med barn som skader seg eller på andre måter kan være grunnlag for bekymring. Foreldrene løper mens lærerne går. Er det mon tro nettopp foreldres "fretting and fussing and worrying" (van Manen 2002c: 264) denne eleven etterlyser og savner i relasjonen mellom lærer og elev? Tilkjennegir eleven i denne anekdoten at bekymring som omsorgsuttrykk er noe barna ofte savner i skolehverdagen? Og hva så med barnehagebarna? Selv om denne anekdoten er hentet fra en skolegårdkontekst, er det ikke vanskelig å se for seg de samme seanser fra barnehagehverdagen. Opplever barna i barnehagen også mangel på omsorg på grunn av de voksnes manglende bekymring? Barna i barnehagen er gjerne ikke modne nok til å kunne uttrykke sine behov på samme måte som dette barnet i Gauden Lie sin masteravhandling. Men det forhindrer likevel ikke at de samme følelsene kan være gjeldende. Hva gjør det med barna å oppleve gang på gang at «de voksne ikke løper», at de ikke får omsorg når de trenger en omsorgsfull voksen som ser barnet og de behov barnet har?

Omsorg uttrykt som bekymring kan fremstå på mange forskjellige måter avhengig av den voksnes person, funksjon og hensikt, og barnets situasjon, alder og person. Men det omsorg og bekymring har felles og det de sammen betyr i møte med barn i den pedagogiske relasjonen, er at den voksne i sin bekymrede omsorg for barnet uttrykker at barnet vedrører han eller henne. Barnet er viktig for den voksne, ikke som et hvilket som helst «generelt» barn, men som et «du» - en som jeg som voksen skiller ut fra alle de andre barna og som jeg ser og forholder meg unikt og spesielt til i nettopp denne situasjonen der han eller hun trenger at jeg viser at jeg ser og hører og handler. Omsorg må alltid være personlig dersom den skal oppleves som omsorg. Hvis omsorg er upersonlig, det vil si at den er rutinepreget, uengasjert eller blir gitt uten at en som person er tilstede og «rettet mot» den andre, vil den andre, enten det er et barn eller en voksen, oppleve at omsorgen er uekte, og egentlig ikke er omsorg, men kanskje det motsatte.

Det taktfulle møtet

Pedagogisk takt er en nødvendig kvalitet ved den pedagogiske relasjonen, og er et uttrykk for pedagogisk omsorg for barnets subjektive følelser og opplevelser. Takt ble i følge van Manen (1993: 116) først introdusert av den tyske pedagogen Johann Friedrich Herbart. I følge Van Manen sa Herbart i sin aller første forelesning i pedagogikk: "Det avgjørende spørsmålet om hvorvidt noen er en god eller dårlig pedagog, er ganske enkelt dette: Har vedkommende tilegnet seg taktfølelse" (van Manen 1993: 116). Takt handler om sensitivitet for den andre, og er en måte å være i relasjoner med andre på. "Tact is the effect one has on another person even if tact consists, as it often does, in holding back, waiting", skriver van Manen (1991: 127 i Sævi 2007: 118). I følge van Manen (1991: 194), stammer takt opprinnelig fra musikken og det tyske ordet for takt er «slag», som er avledet fra de pulserende slagene, hjerteslaget i musikken. Enhver som har vært på konsert, om det er en klassisk konsert eller en rockekonsert, vet hvor viktig det er at de som spiller holder samme rytme. Som tidligere skolekorpsmamma til min mellomste datter, har jeg minner som sitter i ørene fra når de unge aspirantene kom i utakt, og det ble ganske så ubehagelig å høre på. Kjærligheten og stoltheten vi likevel følte for barna våre overvann imidlertid ulydene slik at vi «overlevde» konsertene. van Manen viser til den franske filosofen Voltaire, som ca. i 1769 snakket om takt når han; "[N]oticed how some people are capable of striking a special tone in their interactions with others" (1991: 195). Som vi forstår fra van Manen, Herbart og Voltaire, handler takt om en fintfølelse måte å møte mennesker på. Det handler om å unngå «ulyder», i den forstand at det er godt å være på «konserten», godt å være sammen med det mennesket. Sævi & Eilifsen (2008: 9) beskriver hvordan "Pedagogical tact or touch [...] is always directed toward the good of the child and is aware of what serves this unique person in the concrete situation". Pedagogisk takt er altså å være i personlig kontakt med barnet slik at en i konkrete situasjoner vil gjøre det gode for dette barnet.

van Manen (1993: 114) beskriver takt som en kombinasjon av egenskaper, evner og kompetanser. Takt og taktfullhet må ikke forveksles med begrepet *taktikk* som kan defineres som en metode for å oppnå ønskede mål. I følge van Manen er takt "en form for lydhør oppmerksomhet som gjør det mulig for oss å handle med omtanke i forhold til barn og unge" (1993: 116), og altså det motsatte av taktikk, strategi eller manipulering. Takt kommer fra latinske *tactus* som betyr berøring (van Manen 1991: 195). En taktfull person er altså en

som evner å være i berøring med andre og å skape en god virkning i relasjonen mellom dem. Det motsatte av å være taktfull er, ikke overraskende, å være taktløs. Respektløs, ubetenksom og hensynsløs er synonymmer til taktløshet. Følgende anekdote forteller om et hverdagslig møte mellom et barn og en voksen i barnehagen, hvor slik jeg ser det den voksne møtte det vesle barnet med taktfullhet. Marianne forteller:

Jeg hadde nettopp en situasjon i dag, med en som kom med en yoghurt. Og han var veldig lei seg, for moren sa at han fikk ikke lov å ha den yoghurten med. Men samtidig så kommer barnet opp trappen med yoghurten og skje og då følte jeg at det er en kamp her som noen ikke vil ta. Moren til barnet henvender seg til meg for å høre hva jeg mener om saken, og da spør jeg henne tilbake hva hun tenker. Nei det er jo ikke lov, svarer moren, samtidig som hun ser på meg. Nei det er jo ikke det vi praktiserer å ha med oss, sier jeg, men jeg synes det er vanskelig, og jeg ser hvor lei seg han er, og selvfølgelig, en yoghurt. Hvor mye skal den yoghurten få lov til å bety i forhold til den gleden den ungen har av å gjøre det en gang inni mellom, tenker jeg. Og så prøvde jeg å finne det der smutthullet sånn at guttungen fikk beholde yoghurten sin.

I dette møte mellom barn og voksen, var den voksne opptatt av å ivareta barnets følelser. Hun hadde en omsorg rettet mot hele barnet som intensjon med sine handlinger. Barnehagen hadde som praksis at barna fikk mat der, og derfor var det ikke vanlig at de hadde mat med hjemmefra. Likevel gjør pedagogen her et unntak fra regelen, nettopp på grunn av at hun ser hvor lei seg dette barnet er. Hun fant ett smutthull, og lot gutten få beholde yoghurten sin. Når det er sagt, handler ikke takt om alltid å føye barna, men det handler om å ivareta barnet på en sensitiv måte når og slik barnet trenger det i den konkrete situasjonen. Det handler om å la barnet få beholde sin verdighet. Det interessante er at taktfullhet ikke kan «læres» av barnet uten av barnet selv møter pedagogisk taktfullhet i praksis hos de voksne. ”En taktfull lærer [...] tar pedagogisk ansvar for og gir an - svar til det bestemte personlige møtet med hver elev” (Sævi 2007: 128).

Det er viktig å være klar over at takt i den pedagogiske relasjonen, pedagogisk takt, er annerledes enn vanlig sosial takt, på samme måte som sosial omsorg er annerledes enn pedagogisk omsorg. Ansvar for både takt og omsorg i den pedagogiske relasjonen er utelukkende den voksnes ansvar, og det er dette som gjør den pedagogiske relasjonen annerledes enn andre relasjoner. Grunnen til dette er at i møtet mellom voksen og barn er relasjonen asymmetrisk. Det forventes at de voksne skal opptre taktfullt ovenfor barnet, men ikke vise versa (van Manen 1993: 116). Barnet har ikke ansvar for å opptre taktfullt

ovenfor de voksne, og pedagogisk takt er dermed ikke gjensidig, men et ansvar som utelukkende ligger hos de voksne. Taktfullhet må læres gjennom å føle og oppleve det i en relasjon som omsorgsfullt ivaretar barnet på en sensitiv måte når og slik barnet trenger det i den situasjonen.

De voksnes ansvar for eget ansvar

Sævi (2012a: 7), setter ord på hvordan barndommen tilhører en periode i livet hvor mangel på modenhet, erfaring, kunnskap og fysiske forhold gjør det umulig og for barnet å ta vare på seg selv. Barnet som umyndig trenger voksne som omsorgsfullt ivaretar dem til de selv er moden for å ta over ansvaret for eget liv. De voksne har med andre ord ansvar for å ta ansvar for barnet inntil barnet er moden nok til å overta dette ansvaret selv.

Den pedagogiske relasjonen er en «faktisk asymmetrisk relasjon» (Skjervheim 1992 i Sævi 2012a: 4), og omsorg kommer til syne i den pedagogiske relasjonen ved at de voksne er klar over den makt de besitter i kraft av å være voksne i møte med barnet. Den viser seg i de voksnes «rettethet» mot å ivareta og beskytte barnet til de selv er i stand til å ta vare på seg selv. Når vi er *var* for barnets avhengighet og sårbarhet, vil ansvarlige voksne tone seg inn følelsesmessig og lytte til barnets behov. De voksne gir barnet omsorg og kjærlighet og ivaretar barnet både fysisk og emosjonelt. De erkjenner at de er i en maktposisjon ovenfor barnet og har en påvirkningskraft som barnet ikke kan beskytte seg imot, og maktforholdet må derfor være gjenstand for den voksnes sensitive og reflekterte omtanke. De voksne innehar modenhet og kunnskap barna ikke har mulighet til å besitte i kraft av sin unge alder, og asymmetrien i forholdet stiller krav til den voksne om å ivareta barnet til barnet selv er i stand til "å ta ansvar for egen makt" i den pedagogiske relasjonen (Sævi 2012a: 5). Det eneste utgangspunktet for at en relasjon kan være pedagogisk, ligger nettopp i dette at de voksne erkjenner og godtar asymmetrien i forholdet mellom seg og barnet (Skjervheim 1992 i Sævi 2012a: 4), og møter barnet på en måte som ivaretar barnet og tar ansvar for egen makt og maktutøvelse.

Sævi (2012b: 13) viser til hvordan "[a]nsvar, virkelig ansvar er ensidig, ikke- gjensidig, ikke-reversibelt. Mitt ansvar for deg er mitt ansvar. [...]Ansvar er ingen transaksjonshandling der vi betaler ned gjeld til hverandre." Sævi (2007: 122) refererer til Buber (1969) og sier: "[D]en pedagogiske relasjon mellom barn og voksen forutsetter at den voksne pålitelig og ansvarlig

tar del i barnets opplevelse av å være barn, mens det ikke forventes av barnet at det på samme måte tar del i den voksnes liv". Spiecker (1984: 204) viser *også* til Buber (1964) som beskriver ett av de viktigste trekkene ved den pedagogiske relasjonen i det han sier: "He [the educator] experiences the child's growing up, but it [the infant] cannot experience the education by the educator. The adult stands at both ends of the shared situation, the child only at one (Buber 1964: 36 i Spiecker 1984: 204). Skal den pedagogiske relasjonen opprettholdes, er det nødvendig at den voksne reflekterer over det ensidige ansvaret i møtet mellom seg og barna, og er klar over at den kunnskap og erfaring de deler med barna bygger på nettopp dette at de inngår i en relasjon hvor de som voksne står på begge sider av erfaringen, og har oversikt over relasjonen på en måte som barnet ikke har forutsetninger for. Dette fordrer at den voksne tar ansvar for relasjonen til barnet og særlig at den voksne tar ansvar for sitt ansvar på en måte som ivaretar barnet og den pedagogiske ved relasjonen.

Det ligger nedfelt i den asymmetriske relasjonen, at den blir det tatt som en selvfølge og at relasjonen med tiden skal opphøre som asymmetrisk og gå over til å være symmetrisk. Det er også derfor denne relasjonen er så annerledes enn andre relasjoner. I

kjærlighetsrelasjoner, i ekteskap, familie og vennskap, er det naturlige utgangspunktet at relasjonen skal vare livet ut. Sævi (2007: 127) henviser til Nohl, (1970) som sier følgende: "The pedagogical relationship tries to make itself superfluous and to dissolve – a characteristic that no other human relationship possesses". Ansvarlige foreldres ønsker for barna sine at de skal bli selvstendige og klare seg selv. Likevel vil foreldre vanligvis beholde en relasjon til barna sine også etter at de er voksne og flyttet hjemmefra, men da en mer symmetrisk og likestilt relasjon i forhold til makt og påvirkning. Den pedagogiske relasjonen derimot, opphører i det barnet «står på egne ben». Denne asymmetri bygger på det forhold at det i relasjonen mellom voksen og barn naturlig er forskjell på erfaring og kunnskap, men at denne forskjellen skal opphøre etter at barna vokser til, modnes, og tilegner seg den kunnskap og erfaring det trenger for selv å ta vare på seg selv. Denne type asymmetri kaller Skjervheim *faktisk asymmetri* (Sævi 2007: 123; Sævi 2012a: 4). Det motsatte av faktisk asymmetri er en situasjon hvor den ene parten insisterer på en maktposisjon, og hvor møtet mellom partene er preget av manipulasjon og ønske om egen vinning. Dette kaller Skjervheim en *prinsipiell, metodisk asymmetri* (Ibid).

Vender vi blikket mot barnehagen og forholdet mellom barn og voksne der, kommer den asymmetriske relasjonen tydelig til syne, og de voksne har et stort ansvar for å ivareta barnets sårbarhet og umodenhet dersom relasjonen skal kunne kalles pedagogisk. Det at den pedagogiske relasjonen er faktisk asymmetrisk og forstås slik av den voksne, er en forutsetning for at relasjonen kan ha de kvaliteter den må ha for å være pedagogisk og ivaretaende for barnet (Sævi 2012a: 7). Dette betyr ikke at relasjonen ikke kan ha symmetriske kvaliteter i praktiske situasjoner i barnehagen, der den voksne og barnet konkret samarbeider og har en likeverdig posisjon i samhandlingen. Man kan som voksen ha intensjon om å møte barn så åpent, likestilt, verdig og likeverdig som mulig, og dermed oppnå i alle fall en viss symmetri i konkrete situasjoner. Men forutsetningen for denne symmetrien i konkrete samhandlingssituasjoner er at den voksne erkjenner den faktiske, reelle asymmetrien som er mellom seg selv og barnet, og ivaretar barnets sårbarhet og umodenhet dersom situasjonen krever det.

In loco parentis

Både Barnekonvensjonen og Barneloven slår fast at det er foreldrene som har ansvaret for barnas oppdragelse og danning (R- 11: 9). Rammeplan for barnehagen viser til at barnehagen skal bistå foreldrene i dette arbeidet. Den sier videre at samarbeidet mellom barnehagen og barnets hjem må bygge på gjensidig tillit og respekt, anerkjennelse og forståelse.

Van Manen (1993: 4) introduserer oss for begrepet «In loco Parentis» og knytter dette til både foreldre- barn relasjonen og til relasjonen mellom barn og voksen i barnehagen. «In loco parentis» betyr direkte oversatt «i foreldrenes sted», og van Manen argumenterer for at profesjonell omsorg for barn bør ha de samme kvaliteter som foreldre- barnrelasjonen har, fordi profesjonelle ivaretar barnet i stedet for foreldrene, eller «i foreldrenes sted» (1993: 5). Samtidig som han peker på at det er foreldrene som har det primære ansvaret for barnets utvikling, viser han til at i møte med barnet har læreren ansvar i foreldrenes sted.

Det å være foreldre og det å være lærer springer ut av den samme grunnleggende pedagogiske erfaring - den menneskelige oppgave som består i å beskytte og lære opp den unge generasjon til å leve i denne verden og til å ta ansvar for seg selv, for andre og for verdens videre skjebne. (van Manen 1993: 6)

De voksne i en profesjonell sammenheng, enten det er læreren eller førskolelæreren, må hele tiden ha for øye at hun eller han skal hjelpe og bistå foreldrene med det pedagogiske ansvaret. Spranger (1958: 537) sier noe om det samme når han uttaler at "It is equally obvious that those engaged in education should take parental care as their guiding pattern, indeed, they should carry it within them as an urge given to them as a part of human nature". Van Manen og Spranger peker på betydningen av de nære og personlige kvaliteter som ligger i foreldre- barn relasjonen, og som har å gjøre med en genuin omsorg og kjærlighet for barnet. Spranger (1958) peker på at profesjonelle pedagoger vanligvis ikke har en naturlig kjærlighet til barnet på samme måte som foreldre, men at «kravet» om pedagogisk kjærlighet, som mer er rettet mot omtanke, rettferdighet og respekt for det enkelte barn, er den profesjonelles form for kjærlighet. I møte med de aller yngste i barnehagen er spørsmålet om «In loco parentis» kvaliteter særlig viktig, i og med at barna er så små og i særlig grad er helt avhengig av den voksnes pedagogiske intensjon og omtanke i relasjonen.

Sævi (2012a: 3) viser til «den personlige dimensjonen» i den pedagogiske relasjonen og til hvordan både barnet og den voksne er unike individer som knyttes sammen i en "uoppløselig praktisk- moralsk enhet som omfatter barnets og den voksnes helhetlige eksistens". I dette legger hun at både barnet og den voksne i relasjonen er unike og uerstattelig og at det *personlige* i relasjonen er nødvendig for å opprettholde dens eksistensielle kvaliteter. Dermed har det også særlig betydning for barna at den omsorg de møter i den pedagogiske relasjonen er personlig og nær, og ikke bare en overfladisk og profesjonell som preger den institusjonell profesjonelle omsorg.

Mitt forskningsspørsmål

Jeg har valgt å benytte termen «forskningsspørsmål» i stedet for det mye brukte begrepet «problemstilling». Dette har jeg valgt som en konsekvens av oppgavens hermeneutisk fenomenologiske orientering. Termen «problemstilling» indikerer at der stilles et spørsmål som der finnes et svar på. Marcel sier det slik: "Problem questions seek solutions, "correct" knowledge, effective procedures, winning strategies, calculative techniques, "methods" which get results! A research study that pursues a certain problem is completed when the problem is solved" (Marcel 1950, i van Manen 2006: 23). I følge van Manen har

fenomenologiske spørsmål den kvaliteten at de spør etter meningen med og det signifikante i fenomenet som blir utforsket:

Meaning questions cannot be “solved” and thus done away with (Marcel, 1949).
Meaning questions can be better or more deeply understood, [...]. But in some sense meaning questions can never be closed down, they will always remain the subject matter of the conversational relations of lived life, and they will need to be appropriated, in a personal way, by anyone who hopes to benefit from such insight.
(van Manen: 2006: 23)

Min intensjon er ikke å finne en løsning, eller et definitivt svar på hva omsorg er; en fiks ferdig formel som sikrer at alle barn i barnehagen opplever å møte voksne som ivaretar dem på en pedagogisk omsorgsfull måte. Dette er selvsagt umulig og også en tankegang som Lars Løvlie stiller spørsmål ved i sin artikkel *Omsorgsperspektiver* (1990/ 1996). Her sier han at i stedet for å stille spørsmålet ”hva er omsorg” må en heller undersøke ”hvordan forstå omsorg”. Dette begrunner han med at omsorg må forstås ut fra den sosiale konteksten man befinner seg i heller enn en ferdig definisjon som forteller at ”dette er omsorg”(Løvlie 1996: 34).

På bakgrunn av både personlig og faglig interesse for hvordan omsorg kommer til uttrykk den pedagogiske relasjonen og hvilke dilemma som er knyttet til omsorg i barnehagen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål for arbeidet mitt:

Hvordan kommer omsorg til uttrykk i noen møter mellom voksne og barn i barnehagen og hvilke pedagogiske dilemma og utfordringer aktualiseres i disse møtene?

Forskningsspørsmålet fordrer at jeg stiller spørsmål ved hva omsorg er i den pedagogiske relasjonen, og undersøker hvordan omsorg kommer til uttrykk i møte mellom voksne og barn i barnehagen. Som dette reviewkapittelet viser, har jeg valgt å orientere meg i den Kontinentale pedagogiske tradisjonen og forsøker å finne og utforske noen av de aspekter ved omsorg som må være tilstede i relasjonen mellom barn og voksne dersom den skal kunne kalles en pedagogisk relasjon. Hvordan jeg vil utforske omsorgens uttrykk og dilemma vil jeg presentere og drøfte i neste kapittel.

Kapittel 3.

Metodologi, metode og etiske refleksjoner, på leting etter det levde liv (lived experience)

Innledning

For å kunne møte formålet med mitt prosjekt har jeg vurdert hvilke metoder som har de kvaliteter jeg behøver for å få svar på mitt forskningsspørsmål. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for og diskutere de metoder jeg har brukt i min avhandling samt de metodologiske og etiske dilemma jeg ser at disse metodene aktualiserer. Med dette får jeg også plassert min forskning inn i en større sammenheng, noe som er viktig for å vise det faglige forskningsfellesskapet jeg er del i. Metodologi er det vitenskapelige og filosofiske rammeverket man bygger sin forskning på, og er dermed styrende for ens metodiske valg. van Manen (2006: 27- 28) forklarer metodologi som “[T]he philosophic framework, the fundamental assumptions and characteristics of a human science perspective. [...] the theory behind the method, including the study of what method one should follow and why”. Selv om jeg i mitt arbeid mangler forutsetning for å gå inn i hermeneutisk fenomenologi som metode, har jeg likevel, som vist i reviewet hentet min vitenskapsteoretiske og filosofiske grunnlag fra den Kontinentale europeiske tradisjonen og har en hermeneutisk fenomenologisk intensjon med mitt arbeid.

Min troverdighet (validitet)som forsker og denne oppgavens gyldighet (reliabilitet)vil jeg diskutere som kvalitative termer sammen med andre etiske refleksjoner avslutningsvis i kapittelet.

Å lokalisere min forskning

På bakgrunn av mitt forskningsspørsmål hvor jeg vil utforske omsorgens uttrykk, konsekvenser og dilemmaer i en praksiskontekst og sett fra en forholdsvis liten gruppe førskolelæreres perspektiv, er det aktuelt for meg å foreta en kvalitativ undersøkelse. Dalen (2011: 15) sier at ”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet”. Mens kvantitative forskningsmetoder i et forsøk på å objektivere, verdsetter en viss distanse, henter den kvalitative metoden sin styrke i nærhet til sine informanter (Kleven 2011: 19). Denne nærheten, i tillegg til den løse strukturen på datainnsamlingsmetoden ”kan gi forskeren tilgang til kunnskap som man ellers vanskelig ville ha kunnet få tak i” (Ibid). Min

intensjon er nettopp å forsøke å se fenomenet omsorg slik det fremstår i møtet mellom barn og voksne i pedagogisk praksis i barnehagen. Denzin & Lincoln (2005:3) sier følgende om kvalitativ forskning:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretive, material practices that makes the world visible. These practices transform the world. [...] qualitative researches study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.

Metodene jeg har valgt for å gjøre barnehageverden og omsorg som pedagogisk praksis «synlig» er triangulering av deltagende observasjon og fokusgruppeintervju. I tillegg har jeg jobbet med et utvalg av forskning innen pedagogikk, filosofi og etikk som direkte eller indirekte har å gjøre med omsorg. Denne litteraturen utgjør et relevant utvalg av det som finnes på feltet, og jeg har fortolket den inn i min sammenheng i et fortolkende review (Hammersley 2003; Schwandt 1998; Eisenhart 1998).

Ryen (2006: 194) beskriver hvordan triangulering kan gi assosiasjoner til navigering, "der man finner posisjonen ved hjelp av to punkt". Tenker man i disse termer, kan man si at en ved å benytte flere metoder i sin forskning, kan en sikre en større sannhetsgehalt i arbeidet. Dette er imidlertid ikke min hensikt og er heller ikke den fenomenologiske intensjonen for denne oppgaven. Mitt ønske er at triangulering skal gi større innsikt i fenomenet jeg undersøker, og målet er at ved å observere mine informanter i forkant av fokusgruppesamtalene kan vi få en felles erfaringsplattform som kan føre til fruktbare samtaler om omsorg.

Min hermeneutisk fenomenologiske intensjon

Jeg har tidligere i arbeidet pekt på at jeg ønsker at en hermeneutisk fenomenologisk «intensjon» skal styre min forskningsprosess. Jeg ønsker gjennom mine informanter å lære mer om omsorg, og om omsorgens uttrykk og konsekvenser, og ønsker dermed å gå til «saken selv» nemlig til de faktiske opplevde situasjonene i barnehagen der omsorg kan komme til uttrykk. Hermeneutisk fenomenologi har som formål å studere det unike og essensielle i et fenomen, og van Manen (2006: 9), viser til Husserl (1970b) og Schutz & Luckman (1973) når han beskriver hvordan fenomenologi alltid tar utgangspunkt i menneskets livsverden; "phenomenology is the study of the lifeworld - the world as we immediately experience it pre-reflectively rather than as we conceptualize, categorize, or

reflect on it". Min hermeneutisk fenomenologiske «intensjon» er å forsøke å forstå barnas og de voksnes livsverden i barnehagen, gjennom å se på hvordan omsorg ser ut og uttrykkes i pedagogiske situasjoner. Hermeneutisk fenomenologi, slik jeg tolker van Manen (1999b, 2006), handler nettopp om å se bak det enkelte fenomen, og søke dets mening og tilstedeværelse i verden. Han sier:

By putting words aside or by making them transparent we can orient to our world as if we were removing a `clear barrier` that stands between us and our lived experience. Certainly we would not be able to take things for granted as we usually do. (van manen 1999b: 19)

For meg er det «det selvfølgelige» fenomenet *omsorg* jeg vil utforske, og jeg ønsker å se på noen av de kvaliteter som fenomenet har og hvordan disse kvalitetene uttrykkes i praksis i barnehagen i møtet mellom førskolelærer og små barn. Jeg ønsker altså å komme så nær fenomenet *omsorg* som overhode mulig, og da må jeg oppsøke mennesker som kan fortelle fra konkrete hverdagslige opplevelser der omsorg i forhold til de yngste barna i barnehagen kommer til uttrykk. "Phenomenology asks for 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" (Husserl, 1982, Merleau- Ponty, 1962, i van Manen 2006: 10).

"Mennesket er dømt til mening". En hermeneutisk refleksjon

Sitatet i overskriften er det den kjente fenomenologen Merleau- Ponty som står for (Gustavsson 2000: 4). Det å forstå hører i følge Merleau- Ponty med til menneskenes grunnleggende eksistensform, og er derfor ikke noe vi kan unnvike, eller noe vi vanligvis reflekterer over at vi gjør. Gadamer (1970: 87) sier følgende:

Understanding is not an isolated activity of human beings but a basic structure of our experience of life. We are always taking something as something. That is the primordial givenness of our world orientation, and we cannot reduce it to anything simpler or more immediate.

Vi tolker for å forstå mening og vi ser etter det betydningsfulle eller meningsfulle, "Att tolka är att se något som något", sier Gustavsson (2000: 4), og han sier videre: "Förenklat kan man säga att vi, i mötet med omvärlden strävar efter att se det meningsfulla ock foga i hop erfarenheterna till den konstruerande helhet som livsvärlden utgör". Den livsverden det her refereres til, er det fenomenologiske utgangspunkt at alle mennesker har sin egen kulturelle måte å være i verden på (Mollenhauer 1996: 22), og dessuten personlig opplever livet og

verden på sin egen måte. Gustavsson påpeker at på samme måte som vi bare kan forstå dem vi deler språk med, kan vi bare forstå dem vi deler livsverden med. ”Att tolka andras utsagor eller handlingar blir på det sättet i hög grad att översätta dem till det språk som talas i de livsvärldar vi är förtrogna med.[...] Att tolka är således att foga i hop erfarenheter till en meningsfull helhet” (Ibid: 4). Livsverden er noe vi har felles gjennom språk og kultur, og gjennom en felles kultur kan vi dele opplevelse og forståelser av verden og hverandre. Men livsverden er også noe personlig opplevd som er unikt for hvert enkelt menneske.

I møte med mennesker tolker vi i forsøk på å forstå deres handlinger, væremåter og utsagn. Vi er interessert i å forstå hvilke erfaringer som ligger bak handlinger, utsagn og måter å være på. ”Vi oppfattar det som närmast självklart att tolka en utsaga eller en handling som ett uttryck för sagesmannens/ sageskvinnans eller aktörens erfarenhet” (Gustavsson 2000: 5). Dette tilhører i følge hermeneutikk den erfaringsnære tolkningsinteresse. Gustavsson viser til Geertz (1983/93) som skiller mellom erfaringsnær og erfaringsoverskridende tolkning, og legger i det siste begrepet en forståelse av at mennesker i sitt tolkningsarbeid, også bør forsøke å forstå det som ikke er umiddelbart og nært, men som likevel kan skape mening i forhold til det som blir studert: ”Det består i att utforska alla andra möjliga meningar och innebörder som en studerat utsaga eller handling kan tillskrivas” (Gustavsson 2000: 5). I kapittel 4, vil jeg forsøke å redegjøre for det som er umiddelbart og nært for meg, i det jeg gjenforteller mine informanters oppfatning av omsorg i møte med barna i barnehagen. Utfordringen blir å forsøke å tolke og forstå det som *ikke* er umiddelbart og nært, men som i lys av teori og filosofi, kan gi oss *ny* forståelse og *ny* kunnskap om hvordan møte barna i den pedagogiske relasjonen. Dette blir tema og utfordring i kapittel 5.

Å se verden med egne briller

Gadamer (1975) er opptatt av at vi møter verden med vår egen forforståelse, hvilket innebærer personlige erfaringer, fordommer, oppfatninger og meninger som er en del av oss, og som vi ikke kan fri oss i fra, men som ”are conditioning our interpretations”, som Gallagher (1992: 91) skriver. Den klassiske hermeneutikken la for dagen en forståelse av at vi i møte med teksten, vil kunne skille mellom egen forforståelse og tekstens betydning, slik at en tilnærmet objektiv forståelse var mulig (Hjardemaal 2011: 193). Dette tok Gadamer avstand fra og inspirert av Heidegger mente han det var tilnærmet utopisk at vi vil kunne klare å ”«velge ut» hvilke forutsetninger eller deler av forforståelsen som skal legges til

grunn når vi ønsker å forstå den eller det som er utenfor oss selv" (Hjardemaal 2011: 193). I følge han, er det vår egen forforståelse som gjør både verden og menneskene rundt oss forståelig, og vår forforståelse er en nødvendig brobygger mellom meg og mine omgivelser (Ibid.). Skjervheim (1996: 73) sier det så treffende når han hevder at "*Ein kan prinsipielt ikkje objektivere seg sjølv*. Eg kan rettnok sjå på meg sjølv, som eit faktum, men det inngår ikkje i dette faktum som eg ser eller konstanterer, at eg ser og konstanterer". Å forske hermeneutisk vil derfor bety at en tar sin egen forforståelse med i betraktning, og at en innrømmer det subjektive elementet som en del av forskingen. Heller enn å tro at en vil kunne møte et forskningsfelt som et «tabula rasa», må intensjonen være å klargjøre hva forkunnskapen består av (Fangen 2011: 43). Jeg vil alltid bære med meg en forforståelse, som vil prege hva jeg ser etter og tolker hos de menneskene jeg møter. At jeg som forsker er bevisst på og reflekterer over bakgrunnen for min interesse knyttet til omsorg, er et viktig element i denne sammenheng. Det viktige er å være saklig og å kunne redegjøre for eget ståsted og hvilke teoretiske briller man tar / har på seg når man tolker det innsamlede empiriske materiale. Når jeg gikk ut i barnehagene og observerte mine informanter og deres omsorgspraksis i møte med de små barna, bar jeg i dette møtet med meg min egen oppfatning av hva omsorg var.

Å se verden med nye briller

Når det nå er en hermeneutisk fenomenologisk intensjon som styrer min forskning, må jeg imidlertid være villig til å se utenfor min egen ramme og oppfatning av begrepet, og selv om min forforståelse uansett vil prege hva jeg ser etter, må jeg også utfordre meg selv til å se etter omsorg også i andre settinger en jeg ellers ville ha gjort. Kvale og Brinkmann (2009: 70) mener kvalitative forskere kan lære av hermeneutikken blant annet; "å analysere intervjuene sine som tekster og for eksempel se ut over her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon". Det er også hva Geertz (1983/93 i Gustavsson 2000: 5) peker på. Når jeg skal intervju pedagogiske ledere om deres forståelse av og erfaring med omsorg i møte med barna blir det viktig å ha i minnet at også disse har sin forforståelse og er en del av en kultur, tradisjon og historie som deres oppfatninger er preget av. Dette, i tillegg til min egen forforståelse må prege hvordan jeg fortolker det innsamlede materialet. Gadamer (1981) er opptatt av at når vi mennesker i møte med det vi ikke forstår, er villig til å sette våre egne

fordommer og forforståelse på spill, nettopp står ovenfor muligheten til å lære og dermed utvikle oss som mennesker:

Furthermore, where it is successful, understanding means a growth of inner awareness, which as a new experience enters into the texture of our mental experience. Understanding is an adventure and like any other adventure is dangerous. But [it] is capable of contributing in a special way to the broadening of human experience, our selfknowledge and our horizon, for everything understanding mediates along with ourselves. (Gadamer 1981: 109, hentet fra Sævi. T. Forelesning, 24. 02.2011)

Kan jeg og mine lesere, gjennom en fenomenologisk tilnærming til omsorg, og i møte med mine informanternes betraktninger, lære noe som kan utvide og berike vår horisont i møte med det ene barnet i barnehagen, ja, da er intensjonen med dette arbeidet oppnådd. Som Gadamer sier, kan det bli en smertefull prosess, for vi kan måtte bli nødt til å rekonstruere tankemønstre og vaner som for lengst er inngrodd i «barnehageveggene». Uansett står vi ovenfor muligheten til utvidelse og berikelse, fornyelse og opplevelser som kan gi oss ny inspirasjon i hverdagen sammen med de små i barnehagen.

Forskningsetiske retningslinjer

Som forsker plikter jeg å følge de føringer Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) legger for dagen. NSD er personvernombud for forsker- og studentprosjekter, og jeg måtte fylle ut et meldeskjema, samt utarbeide et informasjonsskriv (vedlegg 2) og samtykkeskjema (vedlegg 3), som barnehagene og mine informanter skulle ha, og sende dem for godkjenning til NSD før «innsamling» av data kunne begynne. Dette er nødvendig i alle prosjekt hvor det innhentes personopplysninger. Jeg måtte også utarbeide en temaliste (vedlegg 4), med oversikt over hvilke emner jeg ønsket å diskutere i fokusgruppen.

Etter godkjenning fra NSD (vedlegg1), kunne arbeidet med å finne informanter starte. Også i denne prosessen legger personvernombudet føringer jeg må følge. NSD krever at jeg som forsker sender ut det ovenfor nevnte samtykkeskjema til de informantene som skal delta i prosjektet. Her er det viktig at jeg tydeliggjør frivilligheten ved å delta, samtidig som jeg poengterer at informantene når som helst dersom de ønsker det, kan trekke seg som deltager, uten at dette gir noen konsekvenser for dem. Det er viktig for meg som forsker å garantere mine informanter anonymitet og konfidensialitet, og dette skal også klargjøres i samtykkeskjemaet. Min egen taushetsplikt var her et viktig stikkord. Forskningsdeltakerne

ble i samtykkeskjemaet også informert blant annet om undersøkelsens overordnede formål og design (Kvale og Brinkmann 2009: 88).

Informanter

Wibeck (2011: 18) sier om gruppedeltagerne i fokusgruppesamtale at disse ” velges ut i samsvar med prosjektets mål, som i generelle ordelag kan sies å være å oppnå økt innsikt og forståelse ved å studere inngående hva en mindre gruppe mennesker har å si om et bestemt spørsmål”. På bakgrunn av mitt forskningsspørsmål, ble det naturlig å finne deltagere som er førskolelærere og som jobber i barnehage. Wibeck (2011: 20) anbefaler fire til seks til informanter til denne type intervju og mitt valg ble i samråd med min veileder å invitere seks førskolelærere til gruppen. Populasjonen for utvalget bestod av alle førskolelærere som jobbet blant de yngste barna i barnehagene i en av Bergens nabokommuner.

Måten jeg inviterte førskolelærerne på, var at jeg sendte en e- mail rundt til alle barnehagene i kommunen med informasjon om mitt prosjekt (informasjonsskriv), samt invitasjon til å delta. Fra de aller fleste barnehagene uteble tilbakemelding, og jeg måtte sende ut en forsiktig purring. Denne gangen var det noen styrere som tok tak i saken og videreformidlet skrivet til sine pedagogiske ledere og før to uker var omme, hadde jeg derfor alle mine seks informanter på plass. Jeg takket ja til de seks første informantene som sa seg villige å være med i prosjektet. Når mine informanter hadde takket ja til min invitasjon, sendte jeg dem samtykkeskjemaet og disse fikk jeg tilbake med underskrift, etter hvert som jeg besøkte dem i de ulike barnehagene.

Deltagende observasjon

For å få en viss innsikt i førskolelærernes erfaringsverden i barnehagen, valgte jeg å observere mine informanter i samspill med sine respektive barnegrupper. Observasjon var i ikke tenkt som en tilnærming som skulle gi et selvstendig materiale til analyse og drøfting, men å få en viss innsikt i førskolelærerens erfaringsverden i barnehagen. Fokus var ikke å systematisk observere «alt», men å ha blikket vendt mot de gode situasjonene, de som ofte forsvinner like raskt som de kommer, for deretter å løfte dem frem i fokusgruppene for refleksjon og drøfting. Av hensyn til barna, valgte jeg å ikke bruke kamera under observasjonen, men å notere underveis. Å møte mine informanter i forkant av fokusgruppene, var for meg også en mulighet til å bli litt kjent med deltagerne samt å få formidlet formålet med prosjektet.

Jeg valgte å gjennomføre deltagende observasjon, hvilket Fangen (2004: 28) beskriver som en av de mest sentrale kvalitative metodene innen samfunnsforskningen. Ved denne metoden kommer man nær innpå menneskers erfaringer, og de refleksjoner og selvransakelser man kan gjøre på bakgrunn av denne nye innsikten, igjen kan bedre vår forståelse av de fenomener man studerer (Ibid: 30). Metoden spenner fra en skala ”som går fra kun å observere til kun å delta” (Ibid.), og et overordnet formål med metoden er ” å kunne beskrive hva folk *sier* og *gjør* i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren” (Ibid: 31). Man finner en måte å kombinere deltagelse og observasjon, og forskeren er sammen med informantene og deltar i deres samhandling, samtidig som man studerer og observere dem (Ibid: 28). En fordel med observasjon er at en kan «fange opp» atferd, holdninger eller små øyeblikk som i utgangspunktet ikke hadde vært et naturlig samtaletema, men som nå kan tas opp til samtale i fokusgruppen som fulgte etterpå.

Kleven (2011: 42) diskuterer den såkalte observatøreffekten, og viser til hvordan det alltid vil være en mulighet for at observatøren påvirker situasjonen en observerer. Å bli observert av en forsker er en unaturlig situasjon og at en oppfører seg litt kunstig og annerledes i en slik situasjon er nok ikke unaturlig. I mitt tilfelle, hvor jeg skal observere samspillet mellom barn og voksne med fokus på de gode opplevelsene med omsorg i fokus, vil jeg kunne regne med at de voksne nettopp er ekstra skjerpet på akkurat samspill med barna.

Gjennomføring av observasjon

Besøkene i barnehagene ble for meg på en måte et møte med det uforutsigbare. Det var en verden jeg kjenner litt fra før, men som likevel er ulik fra barnehage til barnehage.

Innledningsvis fikk jeg repetert om mitt prosjekt, og formålet ved min observasjon. Jeg valgte å variere mellom å sitte på gulvet og observere, til å delta i aktiviteter sammen med barna og de voksne. Jeg valgte ikke å notere underveis, men å tre til sides å skrive ned stikkord i tilfeller hvor jeg opplevde episoder som rørte ved meg. Satt jeg på gulvet, opplevde jeg ofte at barn kom bort til meg og ville leke eller prate. Det å observere for å få historier slik fenomenologien tenker, er nettopp grunnet i en forståelse av at man forstår verden best ved å være en del av den, ikke som en distansert observatør. Det betyr at en som deltakende observatør er med både på en sansende og på en reflektert måte i det livet som foregår og at intensjonen en har er å forstå gjennom å se, og dermed må veksle mellom

avstand og nærhet (ikke fysisk, men mentalt og opplevd). Jeg var sammen med hver av mine informanter i ca. 2 timer.

Fokusgruppesamtaler

Etter råd fra min veileder falt valget av intervjumodell på å gjennomføre fokusgruppesamtaler. En fokusgruppesamtale innebærer "at en mindre gruppe mennesker diskuterer et gitt emne under ledelse av en moderator" (Wibeck 2011: 15). I intervjuet kan jeg låne mine informanters erfaringer for å forstå et fenomen, noe Sævi og Eilifsen (2008: 3) påpeker; "Phenomenological interviews and works of art, allow us to "borrow" lived experiences from others in our effort to explore the actual phenomenon under investigation".

Enhver fokusgruppe blir ledet av en moderator, som enten er forskeren selv eller en innleid profesjonell, og den vanligste fremgangsmåten er at gruppen diskuterer et temaområde som er valgt av forskeren. Samtidig er deltakerne i fokusgruppen «eksperter» på det tema som forsker undersøker, og er dermed nødvendig for forsker i arbeidet med spørsmålet han eller hun forsker på. Et kjennetegn ved denne intervjumetoden er i følge Kvale og Brinkmann (2009: 162) dens "ikke-styrende intervjustil", hvor det viktigste først og fremst er å få frem de ulike synspunktene på det som er fokus for samtalen. Samtalene varer fra ca. en til en og en halv time, og kan være enten strukturert ved at moderatoren styrer spørsmål og rekkefølgen på dem, til at samtalen organiseres "ut fra hva deltagerne selv synes det er relevant å snakke om i forbindelse med det aktuelle emnet" (Wibeck 2011: 15). Moderators rolle blir å klargjøre hva som «forventes» av medlemmene, dvs. få frem tydelig hva som er hensikten med samtalen samt å bekrefte hver enkelt informant som betydningsfull. En fare er selvsagt at moderator «styrer» samtalen og påtvinger deltagerne sin egen agenda og dermed "går glipp av sider ved emnet som er sentrale for deltagerne selv, men som moderator kanskje ikke kommer på"(Ibid: 21). Å opptre som en «taus deltager» og kun gå inn i samtalen dersom den stopper opp eller deltagerne fjerner seg for langt fra temalisten er imidlertid Wibeck sin fremgangsmåte ved fokusgruppeintervju, og hun fremhever hvordan man dermed kan få innblikk i deltageres egne tanker og aspekter om det samtalen dreier seg om (Ibid.). Samtalen tas opp på digital opptaker, for deretter å transkriberes.

Interaksjonen gruppemedlemmene i mellom, blir i internasjonal metodelitteratur fremhevet som den største fordel med fokusgruppesamtaler og Wibeck (2011: 16) trekker frem interaksjon på tre nivåer som særlig gjelder fokusgrupper. Hun viser for det første til interaksjon gruppemedlemmene imellom, hva de sier til hverandre, kroppsspråk, hvem som dominerer samtalen osv. Deretter trekker hun frem interaksjon som et samspill mellom forskjellige tenkemåter, ideer og argumenter i diskusjonen, og til sist ser hun interaksjon mellom det som blir sagt i fokusgruppen og den større sosiokulturelle sammenhengen som fokusgruppen er en del av (Ibid.). Den kollektive ordvekslingen, kan bringe frem spontane, ekspressive og emosjonelle kommentarer som kan gi et bredt meningskart og dybde av fenomenet det er fokus på. Der kan bli satt ord på sensitive temaer det kunne vært vanskelig å snakke om på tomannshånd. Wibeck mener det er viktig å være klar over de ulike interaksjonsnivåene, og at disse må tas i betraktning når datamaterialet skal analyseres.

En risiko i fokusgruppen kan være at enkelte medlemmer dominerer samtalen, og at noen forholder seg taus. Wibeck (2011: 22) mener imidlertid at moderatoren kan påvirke gruppedynamikken ved å henvende seg direkte eller ved nonverbale uttrykk til de som snakker lite og eventuelt la samtalen gå rundt bordet en gang for at alle skal få slippe til. Der er også en fare for at «politisk korrekte» eller standardmeninger som ikke hevdes direkte i gruppen men som man antar er til stede kan hemme interaksjonen. I følge Kvale og Brinkmann (2009: 162), er dermed moderatorens viktigste oppgave å skape en åpen, tillitsfull og velvillig atmosfære, hvor både motstridende og personlige synspunkter kan komme til uttrykk og hvor alle medlemmene kan føle seg like verdsatt og viktig. Å påpeke for informantene at det ikke finnes «riktige eller gale» svar på det der samtales om, og at formålet ikke er å konstruere løsninger, men å søke innsikt i det fenomenet som er i fokus er også viktig. Interaksjonen medlemmene imellom kan til en viss grad også hindre moderators kontroll over intervjuforløpet og det kan være vanskelig å stille ønskede oppfølgingsspørsmål, da ordvekslingen flyter spontant og livlig. Kvale og Brinkmann (2009: 162) viser til hvordan dette kan skape et nokså kaotisk intervjuutskrift.

van Manen (2006: 66-67) peker på hvordan uerfarne forskere, usikre på sine interesser og forskningsspørsmål, kan ta «intervjuet fatt», i håp om at intervjuet på en eller annen måte skal bringe klarhet i situasjonen. Han sier som følger: "Usually this is idle hope. Either one

may end up with material that consists of lots of short (too short) responses to long-winded or leading questions by the researcher, or the researcher may gain an unmanageable quantity of tapes or transcripts”(Ibid.). van Manens kloke ord, forteller meg som ny og uerfaren forsker at å se lett på intervju som metode kan straffe seg:

Interview material that is skimpy and that lacks sufficient concreteness in the form of stories, anecdotes, examples of experiences, etc., may be quite useless, tempting the researcher to indulge in over-interpretations, speculations, or an over-reliance on personal opinions and personal experience. (Ibid: 67)

van Manens formaning er at en som forsker setter seg så grundig inn i problemstillingen eller formålet med arbeidet, at en tilslutt sitter tilbake med et intervju som går ”everywhere and nowhere”(Ibid.), og som ikke er fokusert nok til at det gir retning og svar i forhold til

Gjennomføring av fokusgruppesamtaler

Det ble bestemt i samråd med min veileder, å gjennomføre to fokusgrupper. Dette på grunn av at det ofte tar litt tid å bli trygg i situasjonen (både som intervjuer og informant), i tillegg til at det er begrenset hvor mye en får snakket om i løpet av en times tid. Ved å gjennomføre to samtaler får mine informanter også mulighet til å reflektere over hva vi snakket om ved forrige samtale, og eventuelt korrigere eller utdype.

”They are quick, easy and cheap”, er Hoyle m.fl. (2002: 406)sin litt forenklete beskrivelse av fokusgruppesamtalen. Dette er en sannhet med modifikasjoner, som han selv korrigerer:

Because leading a focus group appears to be easy, one might be tempted to conclude that all a moderator has to do is bring a group of people together, give them snacks, and have them talk about a topic. But it is not as easy as it seems, and the quality of information obtained from a focus group is directly tied to the skills of the moderator in monitoring and controlling the discussion and eliciting insights and revelations from the group members. (Ibid: 402)

Jeg var forberedt på at det å lede fokusgruppen ikke ville være en enkel jobb, og manglende erfaring som intervjuer, gjorde meg usikker på egne ferdigheter. Jeg innledet med å fortelle om prosjektet, og hva som var mål for arbeidet. Dette er i tråd med Hoyle m. fl. som sier at; “First the research objectives must be identified and clarified” (Ibid: 402). Jeg fikk også innledningsvis minnet mine informanter om at samtalene ville bli konfidensielt behandlet i ettertid. Jeg minnet om min taushetsplikt, og om at medlemmenes navn ville bli kodet, slik

at ingen av dem ville kunne identifiseres i den ferdige avhandlingen. Jeg avklarte også tidsrammen vår.

Det var naturlig for meg å foreta ustrukturerte samtaler fordi jeg ønsket at deltakerne skulle føle seg frie til å ta opp det de fant relevant knyttet til omsorg i barnehagen. Jeg ønsker å holde en forholdsvis lav profil ved at jeg etter å ha introdusert tema, kun gikk inn i diskusjonen dersom samtalen stopper opp, eller i tilfelle hvor jeg merker at deltagerne har kommet langt bort fra emnet. Temalisten, jamfør s.43, var imidlertid utgangspunktet for samtalen.

Jeg opplevde flere utfordringer ved rollen som moderator, og Hoyle m. fl. (2002: 404) peker på at "he or she must be able to guide the conversation while carefully processing what is being said. The moderator needs to be able to identify when follow- up questions are needed and what those follow- up questions should be". Jeg opplevde spesielt etter første fokussamtale at jeg muligens var litt *for* opptatt av å la mine informanter lede an samtalen, og at jeg ikke var flink nok til å stille de gode oppfølgingsspørsmålene. Hoyle m. fl. gir meg som moderator råd om *hvordan* stille mine spørsmål, og ett noe innlysende er ikke å stille «ja- nei» spørsmål. Dette forsøkte jeg å unngå. Noe jeg *ikke* var like flink til var å unngå «hvorfor» spørsmål. Hoyle m. fl. begrunner hvorfor denne type spørsmål bør unngås og sier følgende:

The reason is that "why" questions almost always elicit rationalizations, particularly socially desirable rationalizations. Participants might feel pressured to give what they perceive to be the response expected by the moderator or that it will cast them in a positive light. (Ibid: 402)

Jeg ser nå i etter tid at mitt forsøk på å få mine informanter til å utdype, ved nettopp å stille «hvorfor» spørsmål, kan ha presset dem til å svare etter forventede normer, og ikke etter hva som egentlig var deres motiver og tanker. Jeg satt etter første samtale også tilbake med en følelse av at jeg hadde vært litt for redd for stillhet og pauser underveis, og at jeg tidvis var for rask med å stille nye spørsmål, dersom det ble stille. Under den andre samtalen, var jeg observant på nettopp dette, og gav mine informanter bedre tid til undring og refleksjon underveis. Jeg var også opptatt av at mine informanter skulle oppleve anerkjennelse for sine synspunkter, og jeg forsøkte å lytte aktivt til hver enkelt av dem, og bekrefte deres ytringer. I alle møter mennesker i mellom, står en i fare for at noen er mer sjenerte og noen mer

snakkesalige enn de andre. I min gruppe var det noen deltagere som var mer tilbaketrukket, og etter hvert som jeg ble oppmerksom på dette, forsøkte jeg å få frem deres ytringer ved at jeg stilte spørsmål direkte til dem. I og med at praten ofte gikk uten min deltagelse, opplevde jeg det imidlertid til tider vanskelig å gripe inn når jeg oppdaget at noen ikke deltok i samtalen. Jeg ser nå i ettertid at noen av deltagerne fikk mer oppmerksomhet enn andre, og at deres stemmer derfor kom tydeligere frem i samtalen.

Hoyle m. fl. (2002: 408) peker på hvordan man i fokusgruppesamtaler har mindre kontroll over hvilke informasjon man samler inn enn i andre undersøkelser, f. eks. i spørreundersøkelser. Dette opplevde jeg også i mine to fokusgruppesamlinger. Det ble gjerne sagt noe av en deltager, som jeg ville stille oppfølgingsspørsmål ved, men hvor jeg ikke fikk mulighet på grunn av at samtalen ble ført videre av andre deltagere. Dette er naturligvis vanlig og helt slik en samtale er og må være og Hoyle m. fl. peker nettopp på hvordan mangelen på kontroll kan være positiv og produsere synergi mellom medlemmene i gruppen: "Researchers who use focus groups thus make the conscious choice to surrender controll in order to gain insight" (Ibid: 408). Anerkjennelse og det å bli sett og hørt er en positiv synergieffekt av fokusgruppesamtaler, og Hoyle m. fl. viser nettopp til dette når de sier: "Focus groups can be an empowering experience for many participants"(Ibid: 407). Dette var tydelig noe mine deltagere opplevde, og de ytet at det hadde vært en fin opplevelse å få mulighet til å diskutere sammen med andre førskolelærere, nettopp det viktige temaet omsorg.

Fortolkende litteratur-review

Jeg har orientert meg i og søkt litteratur som grunnlag for min forståelse av omsorg innen den Kontinentale europeiske pedagogiske tradisjonen, og i pedagogisk og filosofisk litteratur som har tilknytning til denne tradisjonen. Innenfor denne tradisjonen er igjen hermeneutisk fenomenologi en grunnleggende filosofisk livsforståelse som preger pedagogikken (van Manen 1991, 2006; Sævi 2007, 2010). Med en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til barnets opplevelser og levde liv, søkte jeg å finne litteratur om den pedagogiske relasjonen, for å danne meg et bilde av hvilken litteratur som kunne være relevant for arbeidet mitt. Jeg har organisert den teoretiske og forskningsmessige orienteringen av arbeidet mitt gjennom et utvalg av pedagogisk, filosofisk og etisk litteratur fra den Kontinentale pedagogiske tradisjonen, og utforsker denne litteraturen i forhold til mitt forskningsspørsmål gjennom

det Hammersley (2003), Schwandt (1998) og Eisenhart (1998) kaller et fortolkende review (interpretive review). Når en arbeider med et fortolkende review tar en utgangspunkt i litteratur som en finner er relevant innenfor området en forsker på, og gjennom arbeid med denne litteraturen justerer en seg, leser videre ut fra referanser en finner, og får etter hvert en viss oversikt over området. Et fortolkende utvalg litteratur innenfor det aktuelle forskningsfeltet bidrar også til å kunne identifisere sin egen forskning inn i en relevant faglig sammenheng. Schwandt skriver: "A view widely held is that reviews are a means of collecting and organizing the result of previous studies so as to produce a composite of what we have already learned about a particular topic" (1998: 409). Gjennom å orientere meg i og drøfte relevant litteratur innen den Kontinentale pedagogiske tradisjonen, samt gjennom den innsikt jeg får fra å lytte til mine informanternes perspektiver på omsorg, får jeg utvidet forståelse av hvordan fenomenet omsorg kan forstås er i den pedagogiske relasjonen.

Utforming av det fortolkende litteratur- reviewet

Å sette seg inn i relevant pedagogisk-filosofisk litteratur og teori og sammenfatte dette i et fortolkende review, var om mulig den mest krevende prosessen i mitt forskningsarbeid. Med god hjelp fra min veileder gjorde jeg et begynnende utvalg av relevant litteratur innen den Kontinentale tradisjonen, og fant så ut fra referansene gjennom diskusjoner med veileder frem til mer litteratur etter hvert i skriveprosessen. Gjennom kritisk refleksjon over forholdet mellom noe av denne litteraturen og mitt forskningsspørsmål, samt en så sensitiv tilnærming til fenomenet jeg skulle studere som jeg kunne få til, fikk jeg etter hvert et utgangspunkt for å orientere og plassere *omsorg* som fenomen inn i denne forskningssammenhengen.

Det å bygge opp et fortolkende review har vært en prosess hvor jeg ofte har måttet velge inn ny og velge bort tidligere litteratur jeg har lest. Gjennom de valg og fortolkninger som er gjort i denne oppgaven, kommer også mine egne verdier og perspektiver til syne. Temaet jeg skriver om har utgangspunkt i et sterkt personlig engasjement for at møtet mellom barn og voksne i barnehagen skal være en pedagogisk omsorgsfull praksis, og det er for meg naturlig å la min egen stemme være tydelig i arbeidet. Når det er sagt, er mitt arbeid i likhet med all forskning utgangspunkt for kritikk, og uansett vinkling og valg, erkjenner jeg at «leting» etter en pedagogisk forståelse av fenomenet omsorgen i barnehagen selvsagt kunne vært og antakelig også ville vært gjennomført annerledes av andre.

Litteraturstudium

Arbeidet med masteroppgaven har vært et omfattende arbeid med litteratur som andre har skrevet og publisert. Dette har vært tilfelle med den litteraturen som omfattes av det fortolkende reviewet mitt, men det gjelder også all annen litteratur jeg har lest og forsøkt å forstå mitt forskningsspørsmål i lys av. Dermed har arbeidet også blitt til ved metoden «litteraturstudium», som er en metode som de aller fleste forskningsarbeid må inkludere. Et litteraturstudium inkluderer fortolkning og forståelse (som jeg har drøftet på s. 43-44). Under arbeidet med litteratur som andre har skrevet er det avgjørende viktig å ha respekt for andres perspektiver, og gi kreditt til den dem har skrevet og tenkt det jeg selv finner verdifullt for mitt perspektiv. Det har jeg gjort ved å forsøke å være etterrettelig i forhold til kildehenvisninger og ved å reflektere over hva en kilde har sagt på måter som skille klart mellom han eller hennes ord og tanker, og mine egne. På s. 59, som omhandler oppgavens troverdighet, blir temaet om kilder ytterligere behandlet.

Etiske refleksjoner

Det er mange etiske spørsmål og dilemma knyttet til det å forske, og når mitt anliggende er å forske på andres menneskers levde liv, opplevelser og erfaringer stilles det desto flere «krav» til meg som forsker om å forholde meg til de etiske spørsmålene jeg møter.

Forskningsresultatet skal publiseres i en masteroppgave som er offentlig tilgjengelig. Jeg har derfor underveis i prosessen gjort mange og ulike etiske avveininger og refleksjoner for å ivareta mine informanter og for å møte stoffet jeg arbeider med på måter som er etisk forsvarlige.

Kvale og Brinkmann (2009: 52) peker på et grunnleggende etisk forhold i forskningen når de viser til det asymmetriske maktforholdet som er mellom meg som intervjuer og den eller de jeg intervjuer. Også nå jeg observerer andre er jeg som forsker på en måte i en maktposisjon. Det er jeg som velger hva jeg vil observere, og i ettertid når materialet skal bearbeides, er det jeg som avgjør hvilke situasjoner som skal ilegges vekt. Dette gir meg en slags makt over situasjonene, men også et ansvar for hvordan jeg ser, forstår og formidler det jeg har fått innsikt i. I forskningssammenheng har en som forsker en faglig kompetanse som de som han eller hun forholder seg til ikke deler, i alle fall ikke fullt ut. Forsker har forberedt forskningsarbeidet, ved å formulere forskningsspørsmål og velge metodisk tilnærming, setter dagsorden i møte med informantene, og bestemmer fokus for intervjuet, spørsmål og oppfølgingsspørsmål. (selv om fokusgruppesamtalen i seg selv i noen grad

modererer det direkte møtet noe, og gir informantene noe mer autoritet i situasjonen til å sette agendaen). Og ikke minst er det forsker som har «monopol» på å fortolke informanters utspill og ytringer, og formulere disse i publikasjoner som blir offentlig tilgjengelige. Slik jeg oppfatter Kvale og Brinkmann mener de ikke at makt er noe som kan elimineres fra menneskelige samtaler og relasjoner, men heller noe som må reflekteres over av meg som forsker idet jeg fortolker og produserer ny kunnskap som følge av intervjuene og datamaterialet som disse genererer.

Etiske dilemmaer

Det er mange etiske spørsmål og dilemma knyttet til det å forske, og når mitt anliggende er å forske på andres menneskers levde liv, opplevelser og erfaringer stilles det desto flere «krav» til meg som forsker om å forholde meg til de etiske spørsmålene jeg møter. Fangen (2004: 43) viser til hvordan etiske spørsmål i en forskningsprosess reises allerede i utformingen av ens forskningsspørsmål. Hun viser til Kvale (1997) og hevder formålet med forskning ikke bare bør dreie seg om å utvikle vitenskapelig kunnskap, men "å forbedre situasjonen til de menneskene du studerer". Når det nå er fenomenet *omsorg* i en barnehagekontekst jeg studerer, er mitt ønske at førskolelærere, meg selv inkludert, kan få økt kunnskap om omsorg og hvordan fenomenet kan og bør uttrykkes i barnehagen. Gjennom de spørsmål jeg reiser i denne oppgaven opplevde jeg imidlertid at jeg måtte spørre meg selv om mine informanter føler seg ivaretatt og respektert eller om jeg på noen måte har brutt deres tillit. Min intensjon i møte med mine informanter var å «se etter» gode opplevelser hvor omsorg i barnehagen kommer til uttrykk. Etter hvert som forskningsprosessen skred frem, opplevde jeg imidlertid at det var de *utfordrende og vanskelige* situasjoner som rørte ved noe i meg. Resultatet av dette, ble at spørsmålene jeg reiste til drøfting tidvis var krevende. Når intensjonen er, som med all læring å utfordre grenser og inngrodde vaner, er imidlertid mitt håp at de spørsmål jeg reiser i denne oppgaven også vil *røre* ved mine informanter og at de vil finne drøftingene fruktbar og tankevekkende.

Tidlig i forskningsprosessen støtte jeg på etiske dilemmaer knyttet til mine informanters anonymitet. Ved et tilfelle ble jeg bedt om å lage et informasjonsskriv som barnehagen kunne dele ut til barnas foreldre. Dette ble ønsket på grunn av at styrer opplevde det som viktig å informere foreldrene om at jeg skulle være på avdelingen å observere. Jeg opplevde

det problematisk å imøtekomme styrers ønske da et slikt infobrev ikke ville sikre mine informanter den anonymitet de hadde krav på. Saken ble heldigvis løst ved at jeg forsikret styrer om at det ikke ville være fokus på barna under observasjonen, og at det kun var positive opplevelser hvor omsorg stod i fokus som ville bli notert ned. Et annet eksempel er knyttet til min taushetsplikt som forsker. I to av barnehagene ble jeg forelagt skjema om taushetserklæring, som jeg følgelig skrev under på. Ved ett tilfelle var en informant i ferd med å fortelle detaljer om et barn med særlige behov. Jeg fikk på en vennlig måte gitt uttrykk for at det var for meg best ikke å vite noe om barna, siden det ikke var dem som var i fokus for arbeidet mitt.

Gyldighet

Jeg har i samråd med min veileder valgt ikke å drøfte termene *validitet* og *reliabilitet* som i kvantitativ forskning, men heller reflektere over hva *gyldighet* og *troverdighet* betyr i min konkrete sammenheng. Kvale og Brinkmann (2009: 250) definerer validitet i samfunnsvitenskapene til spørsmålet om "hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke". Validitet handler med andre ord om jeg har forsket på måter som gir svar på de forskningsspørsmål jeg har stilt. Under observasjonen av mine informanter og under de to fokusgruppesamtalene, fikk jeg da svar på hva disse metodene var ment å svare på? Har min søken etter relevant teori i den kontinentale pedagogiske tradisjonen gitt meg et gyldig fundament å drøfte og fortolke mine «funn» ut fra? Spørsmålene er mange og Kvale og Brinkmann (2009: 253) viser til hvordan spørsmålet om validitet ikke tilhører en bestemt undersøkelsesfase, men at det må gjennomsyre hele forskningsprosessen.

"Å validere er [blant annet] å kontrollere. Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene" (Kvale og Brinkmann 2009: 254). Nå kan ikke jeg sjekke feilkilder i vanlig forstand, men jeg må reflektere over blant annet om jeg under fokussamtalene stilte ledende spørsmål, slik at jeg i ettertid sitter tilbake med et datamateriale som ikke beskriver førskolelæreres *egentlige* opplevelser av omsorgens uttrykk i møte med barna i barnehagen, men heller svarer til forventede (mine eller samfunnets) normer. Fikk alle mine informanter anledning til å fortelle om sine opplevelser og sine tanker, eller tillot jeg noen få å ta styringen og dominert samtalene? Ble det av noen få satt normen for hva som er akseptabelt i forhold til det utforskede fenomen, slik at andre ikke «våget» å fortelle om sine unike måter å forså omsorg? Min troverdighet som moderator må det også reflekteres over. Kan det tenkes at

jeg ledet mine informanter inn i tankerekker som ikke karakteriserte *deres* tanker om det aktuelle emnet, eller at jeg på noen måte styrte samtalen og dermed lot mine verdier og prioriteringer sette standarden for deres forståelse av omsorgens uttrykk. Dette er spørsmål jeg har stilt meg selv og som jeg har forsøkt å forholde meg forskningsmessig ryddig og åpent til.

Også i prosessen med å fortolke mitt materiale er spørsmål om gyldighet viktig. Jeg har drøftet noe pedagogiske dilemmaer og utfordringer som omsorg i barnehagen aktualiserer, og disse spørsmålene er reist på bakgrunn av *min* forforståelse, *mine* verdivalg og perspektiver (Gadamer 1975). Har mine fordommer, verdier og perspektiver overskygget mine informanternes erfaringsverden? Dalen (2011: 94) viser til viktigheten av å tydeliggjøre egen forskerrolle i forskningsprosessen. Dette for å imøtegå kritikk om utilbørlig subjektivitet i de tolkninger som er gjort i arbeidet. Min tilknytning og forståelse av fenomenet omsorg i barnehagen kommer tydelig frem i denne oppgavens innledningskapittel, hvor jeg stiller meg undrende over om fenomenet omsorg i like stor grad som andre bærekraftige begreper i barnehagen (sånn som læring) blir reflektert over og tydeliggjort? Min forforståelse bærer preg av en bekymring rettet mot om læring i barnehagen overskygger omsorg som en grunnleggende kvalitet i den pedagogiske relasjonen. Å stille spørsmål ved om min forforståelse har overskygget denne oppgavens tolkninger er relevant for oppgavens gyldighet. "På den måten får leseren en mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatet" (Ibid.).

De overnevnte problemstillinger er alle spørsmål jeg har måttet reflektere over underveis og i ettertid av selve «innsamlingsfasene» (fokusgruppesamtalen og observasjonen), under transkriberingsprosessen, under drøftingen av «mine» funn, og jeg innser at denne refleksjonen vil leve i meg også etter at siste punktum er satt i denne avhandlingen. Jeg håper imidlertid at min våkenhet i forhold til disse spørsmål, det at jeg har lest og orientert meg forholdsvis bredt i forskningslitteratur om emnet og i hele prosessen har drøftet etiske og forskningsmessige dilemma med min veileder, har resultert i at masteroppgaven formidler noe riktig og viktig om hvordan omsorgens uttrykk i barnehagen ser ut og hvordan det kan forstås.

Troverdighet

Kvale og Brinkmann (2009: 250) beskriver hvordan reliabilitet har med

”forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre [...] om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere”. Ettersom forskeren utvikler sin rolle i interaksjon med situasjonen og sine informanter, peker Dalen (2011: 93) på vanskeligheten ved å stille krav om nettopp etterprøvbarehet i kvalitativ forskning. Både forskeren og informantene forandrer seg, og dette vanskeliggjør muligheten for å etterprøve resultatene. I kvalitativ forskning må derfor reliabilitet handle om å synliggjøre ens forskningsprosess, dvs. at en er nøye med å beskrive de ulike leddene i forskningsprosessen ”slik at en annen forsker i prinsippet kan ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av det aktuelle prosjektet.

Fangen (2004: 209) viser til viktigheten av å redegjøre for ens tolkninger, på grunn av at “[j]o mer detaljert du gjør rede for hvordan du har kommet frem til tolkningene, jo lettere vil en annen person kunne vurdere reliabiliteten i dem”. Å være tydelig i redegjørelse teori og viktige begreper er her viktig i følge Fangen. Som uerfaren forsker har jeg underveis i prosessen nettopp vært opptatt av å synliggjøre mine vurderinger, refleksjoner, fortolkninger og veivalg. Ønsket mitt har vært at arbeidet skulle bli gjennomsiktig for mine lesere, slik at de selv kan reflektere over troverdigheten i mine funn og drøftinger.

Også i transkriberingsprosessen er troverdighet viktig og her er spørsmålet om jeg har gjengitt og fortolket mine informanters tanker og refleksjoner på en troverdig måte? Dersom en annen person hadde lyttet til mine lydfiler, ville fortolkningen av datamaterialet ikke vært den samme som min. Derfor er det viktig at min måte å forstå, vinkle, perspektivere og orientere spørsmålene er så åpen og gjennomsiktig som mulig. Dette har jeg forsøkt å gjøre både i skriveprosessen, referansene jeg har valgt for å kultivere min forståelse av materialet og i mine samtaler med veileder.

Troverdighet handler altså også om hvordan jeg har ivaretatt litterære kilder jeg har benyttet i oppgaven. Jeg har vært nøye på å oppgi kildene jeg har brukt, og har forsøkt å være ærlig i hele denne prosessen. Dette kommer til syne for eksempel ved at jeg gjentatte steder har referert til sekundærkilder, dvs. jeg viser tydelig at jeg ikke selv har funnet sitatene jeg refererer, men at jeg har lånt andre forfatteres kilder. Måten jeg da har

synliggjort mine lån har vært eksempelvis: Skjervheim 1992 i Sævi 2012: 4.

Å generalisere på bakgrunn av en fenomenologisk undersøkelse, er i følge van Manen en håpløs affære.

Phenomenology does not allow for empirical generalizations, the production of law-like statements, or the establishment of functional relationship. [...] The tendency to generalize may prevent us from developing understandings that remain focused on the uniqueness of human experience. (van Manen 2006: 22)

For å sette det hele på spissen sier han videre at det eneste man kan generalisere når det kommer til fenomenologi, er det å aldri generalisere (Ibid.). Den innbyrdes homogeniteten i fokusgruppen gjør generalisering umulig, og dette er heller ikke et formål med mitt arbeid. Min forskning handler om å undersøke de kvalitetene som karakteriserer omsorg som fenomen og i særlig grad det som kjennetegner pedagogisk omsorg i barnehagen.

Transkribering

I denne prosessen skal de talte ord fra mine fokussamtaler gjøres om til et skriftlig språk. Å transkribere betyr i følge Kvale og Brinkmann (2009: 187) å transformere, å skifte fra en form til en annen. Den levende samtalen som har foregått fokussamtalene skal nå gjøres om til en tekst, som i mitt videre arbeid utgjør mitt fortolknings- materiale. Kvale og Brinkmann (2009: 187) advarer mot å ta lett på transkripsjonsprosessen, da dette er et fortolkningsarbeid mellom talespråk og skriftlig tekst som kan skape ulike problemer. Det talte ord og skriftlig tekst tilhører ulike kulturer, og Kvale og Brinkmann beskriver hvordan "Er velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte, og en velformulert artikkel høres kanskje kjedelig ut når den leses høyt". Dette er noe jeg også opplevde når jeg transkriberte mine fokussamtaler. Uttalelser som virket så velformulerte der og da, ble til en rekke unøyaktigheter og gjentakelser når de ble skrevet ned ordrett. I talespråket kreves det liten grad av presisjon når det gjelder semantikk, grammatikk og gjentakelser, mens det i skriftlige tekster kreves presisjon og nøyaktighet. Selve dynamikken som eksisterer mellom de involverte personer er også vanskelig å uttrykke i transkripsjonen. Skuldertrekk, ironi, ansiktsuttrykk kan fortelle meg mer enn de uttalte ord. Fog (2007: 110) peker i tillegg på hvordan det talte ord er beregnet på:

[A]t blive opbevaret i det andet menneskes sind,[...]. Ordene er ikke beregnet på at blive gentaget, de flyder i tiden og flyder væk med tiden. Men i båndoptagelsen bliver den flyktige karakter ophævet, og ordene bliver opbevaret. Det, der i samtalen blev sagt til et andet menneske som en frugt af den fælles tilstedeværelse i en konkret situasjon, lyder nu ud i den tomme luft – ude af denne konkrete sammenheng.

Det sier seg nærmest selv, etter en slik beskrivelse som Fog legger frem, at det fører med seg etiske overveielser å transkribere fra tale til tekst. Hvor det før var en dialog mellom meg og mine informanter, er det nå en dialog mellom meg og de skrevne ord. Skrevne ord som blir stående, som kan leses om igjen og om igjen blir gjenstand for stadig nye og ulike fortolkninger. Det er jeg som forsker som til en viss grad nå har monopol på forståelsen av utskriften, og dermed også på forståelsen av den andres meninger og virkelighet (Fog 2007: 111). For meg som forsker, men også som medmenneske, innebærer dette et ansvar for å redegjøre for mitt materiale på en måte mine informanter kan gjenkjenne seg i, uten å bli såret, eller føle seg tråkket på. Løgstrup kjente sitat sier:

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet en vekker eller får til å visne, en tristhet en forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke. (Løgstrup 1999: 37)

Også i en transkripsjons prosess holder jeg noe av mine medmenneskers liv i mine hender, og det er opp til meg å ta vare på dem eller ikke. For meg er det viktig at når mine informanter i ettertid leser denne oppgaven skal de kjenne seg igjen og føle seg ivaretatt og respektert. Når jeg går over til å fortolke og drøfte momenter fra materialet, skal deres opplevelser og følelser ivaretas, samtidig som jeg nå tilbyr nye og forhåpentligvis fruktbare måter å se og forstå omsorgens fenomen.

Kapittel 4. Levd liv i barnehagen – «helheten» i datamaterialet mitt

Innledning

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for mine informanternes erfaringer og opplevelser av omsorg i møte med levd liv i barnehagen. Selv om jeg forsøker å legge frem mine informanternes utsagn så «nøytralt» og nøyaktig som jeg kan, er det likevel nødvendigvis i noen grad preget av min egen forforståelse og tolkning. Jeg har i avsnittene på s.40 og 41, redegjort for den hermeneutiske prosessen, som viser hvordan jeg alltid ser noe «som noe» (as something). Gadamer sier følgende: “Understanding is always interpretation, and it means to use one`s own preconceptions so that the meaning of the object can really be made to speak to us”, (Gadamer 1975: 358). Hvordan jeg forstår mine informanter, vil være preget av min måte å forstå på, og dette igjen henger sammen med min tilstedeværelse i verden, min bakgrunn og historie. Mitt ønske er uansett å være redelig og troverdig i denne fremstillingen, og derfor har jeg valgt å la mine informanternes stemme komme tydelig frem i form av ordrette sitater. Det er tross alt deres opplevelser og erfaringer som skal fortelles, og hvem er bedre egnet til å fortelle dem, enn nettopp dem selv?

Kort presentasjon av mine informanter

Jeg hadde seks informanter i fokusgruppen. Marianne og Lise jobber i samme barnehage og har jobbet i henholdsvis fem og seksten år. Marianne jobber på en mellomgruppe med tjue barn fra to til fem år og fire voksne. Lise har litt varierende bakgrunn, både fra jobb som støttepedagog, som pedagogisk leder på stor avdeling, og nå de siste årene som leder på en småbarnsavdeling. Cesilie og Janne jobber også i samme barnehage, og har begge jobbet som pedagogiske ledere i seks år. Begge er forholdsvis nye som ledere på småbarnsavdeling. Cesilie har ti små og tre voksne på sin avdeling, og Janne tjue små og fem voksne. Tiril jobber på småbarnsavdeling hvor barna er fra ett til to og et halvt år. Hun har tretten barn på sin avdeling, og har jobbet der i to år. Irene har jobbet som pedagog i fem år, og har erfaring fra både stor og liten avdeling. Hun jobber nå på småbarnsavdeling hvor der er seksten barn og fire voksne. Jeg vil gjerne gjøre oppmerksom på at Cesilie og Janne ikke var tilstede under fokus samtale to, og vil derfor være noe mindre synlig enn de andre informantene i gjennomgangen av materialet i dette kapitlet.

Hva er omsorg i barnehagen?

Den første fokussamtalen innledet jeg rett og slett ved å stille det grunnleggende spørsmålet. "Hva er omsorg i barnehagen". Irene innleder med følgende kommentar:

På småbarnsavdelingen så kommer det jo veldig naturlig med alt stell, og alle disse tingene, med alt stell og all den kontakten. Alle sånne ting. Det er mye mer vi må hjelpe dem med. Vi må mate dem. Gi dem flaske og tutt. Du har de gjerne veldig, veldig tett på deg på en småbarnsavdeling i forhold til på stor avdeling. Der er de gjerne mye mer selvstendig, ok du tørker dem gjerne når de er på toalettet, men. Jeg føler egentlig at læring kommer egentlig veldig tett til omsorg. Av og til så føler en nesten at de går litt i hverandre.

Det er tydelig at mine informanter mener det ligger omsorg i mange av de grunnleggende handlingene sammen med barna, sånn som bleieskift, måltider og soveritualer. Også det å stoppe opp i hverdagen og roe ned tempoet handler om å vise omsorg. Det å se hvert enkelt barn, og ha kontakt med det enkelte barnet handler om omsorg. Jeg får også en forståelse av at de mener læring er en del av omsorgsbegrepet. Marianne sier dette om omsorg:

Å stoppe opp litt og roe ned. Det er min misjon i min arbeidsdag. Det er det å se hver enkelt, og om ikke noe annet å ha kontakt med dem. Du får ikke gjort noe med hvert barn i løpet av en dag, men du kan få kontakt med dem. Du kan se på det, få ta på det, altså litt sånn...

Det å ha medfølelse med det enkelte barnet blir også nevnt som omsorg. Det å anerkjenne frustrasjon og fortvilelse og det å bekrefte følelsene til barnet uansett hvordan disse kommer til uttrykk. Omsorg er ikke nødvendigvis å akseptere en hvilke som helst handling, men å anerkjenne at barnet har disse, for så deretter å korrigere dersom det er på sin plass. Det blir også nevnt at omsorg er å sette grenser, og det å håndtere hvert barn forskjellig. Irene skyter inn med følgende kommentar:

Ja, det er alt etter hvilke situasjoner du møter i barnehagen, ikke sant. For noen ting er jo omsorg som du gjør daglig, og gjerne samme tingen i rutiner, men så skjer gjerne sånne situasjoner som du må ta der og då. Og du må tenke, ok, hva er best i denne situasjonen? Både for barnet og for på en måte barnehagesituasjonen videre, sant..

Janne er opptatt av å tolke barnas mimikk og signaler, og mener dette er spesielt viktig i forhold til de aller yngste barna:

Det er jo spesielt viktig for unger som ikke har språk enda, det er jo ikke alltid de store klarer å uttrykke det heller, men det er spesielt viktig med de minste. Sånn i forhold til barns medbestemmelse også, så kreves det ganske masse i forhold til de små, å gripe fatt i det de vil der og da.

Klokken går... og alt som skal rekkes

Når vi går over til å snakke om omsorg og utfordringer kommer det frem at det med tiden er en stor utfordring. Så mye skal gjøres og rekkes i løpet av en barnehagedag, at det å stoppe opp og roe ned kan være vanskelig. Janne kommer med følgende hjertesukk:

Det går jo så mye i faste rutiner på småbarnsavdelingen, sånn innimellom slagene, den der lille tiden du gjerne har når de står opp og våkner, alt etter hvor mange de er. Så tenker du på mange av disse barna som kanskje lever et hektisk liv. Hverdagen er jo hektisk for dem, lange dager i barnehagen, ja stort sett. De fleste sant. Så eg tenker litt på den biten der, ta seg tid til barna. Prøve å finne roen selv og ikke løpe rundt hele tiden. Vi skal rekke så mye og ordne så mye og har tusen ting oppe i hodet. Men det å rett å slett tenke at ok, nå landet jeg her med den ungen i fanget, og den trenger faktisk å sitte her i ti minutter, så får de bleiene heller vente i fem minutter. Vi skal hele tiden skynde oss med alt vi gjør, så det er lett å glemme, det her å stoppe opp litt og roe ned litt.

Flere av de andre informantene kommer med lignende fortellinger om praktiske gjøremål, gjerne bestemt av styrer eller barnehageeier, som ofte sluker den tiden de skulle hatt med barna. Å være pedagogisk leder medfører også for mine informanter at de må gå på diverse møter i arbeidstiden. De opplever også at personalgruppen deres tidvis kan vise lite forståelse for at de må gå fra avdelingen. Cesilie kommer med et hjertesukk:

Jeg synes det er så mange ting du skal gjøre hver dag utenom det du skal gjøre med ungene. Det er så mange sånne praktiske ting, det er jo et hjem som skal drives (litt latter), klær som skal vaskes, som skal henges opp, det skal ryddes, og dekkes på bordet, sant, og så er det møter her og møter der, så den tiden der, som du skulle hatt med ungene, den føler jeg blir spist opp av alt det du skal gjøre utenom.

Noen av mine informanter forteller at de noen ganger opplevde at assistentene kunne være særlig bundet av klokken, og at det kunne oppfattes som at det var viktigere å følge klokken og rutinene enn å stoppe opp faktisk se hva som skjer i de enkelte situasjonene. Marianne forteller:

Ja, og det måtte jeg si til noen på avdelingen her en dag, at sant, vi lager en månedsplan og vi har en årsplan, og vi lager ukeplaner, men jeg tror ikke at de klarer å se, å se, skjønner dere hva jeg mener, at alt har en sammenheng. Og så sitter du gjerne opp grupper, og så skal de rullere i de gruppene på tre forskjellige aktiviteter i de gruppene på en halvtime, og så er det ut. Jeg har noen på avdelingen som stresser sånn med det, og da sier jeg at hvis du er inne i en god flyt med spill for eksempel, eller ligger på gulvet og bygger togbane, tenk nå ikke på at du skulle ha vært borte og hatt gym. Altså, jeg tenker, at vær nå litt i.. Men jeg tror de glemmer det, fordi det er så mye som skal gjøres. Fordi det er noen som forventer at vi skal gjøre sånn. Så jeg prøver å jobbe litt mer med det at vær nå der i nuet da, så ta nå gymmen i en vending ute. Men jeg vet ikke om det er måten å tenke på..

Marianne mener det kan være et problem at ukeplanen kan være så stappet av innhold, at assistentene kan bli stresset, og dermed ikke ta seg tid til å leve i nuet sammen med barna. Irene kommer med følgende kommentar: "Jeg tror at den der tiden er alt for dem av og til".

Der hvor intensjonen var god, men...

Da jeg stiller mine informanter spørsmål om de av og til opplever situasjoner hvor intensjonen var god, men hvor de likevel sitter igjen med følelsen av å mislykkes, blir det mye latter rundt bordet. Alle samstemmer i at slike situasjoner opplever de stadig vekk. Noe av grunnen, mener de er at de opplever å finne en måte håndtere et barn i gitte situasjoner, og så forsøker de den samme fremgangsmåten med et annet barn, og da blir det helt feil. Noe flere av informantene også har opplevd er å ha en god intensjon, og for eksempel sier ja til et barn som kommer og spør om noe, for så å få oppdage etterpå at samme barnet har fått nei fra en annen voksen på avdelingen. Det å samarbeide godt med de andre voksne opplever de som svært viktig for å unngå slike situasjoner. Irene har følgende kommentar:

Ja, og så er det jo sånn at vi er to pedagoger på vår avdeling, sant, og jeg synes jeg har gjort en knallgod jobb. Og så får du høre; "Ah, hvorfor gjorde du det der, jeg gjør jo ikke sånn. Stakkars unger må jo bli helt forvirret. Her sier du ja, og så sier jeg nei".. så av og til så, på en måte, må du samarbeide om den omsorgsbiten sant, og være enig og sånne ting.

Flere av de andre informantene nikker samtykkende til Irene sin historie og bekrefter at dette har de opplevd mange ganger også, og at denne problemstillingen kan være utfordrende. Marianne er opptatt av at når barna opplever ulike svar fra de voksne, så er det ok at de får erfare at de voksne kan være uenig, men at de også får se at de snakker sammen og kommer frem til en løsning. Ofte, mener hun, er det en bevisst handling fra barnet å spørre en annen voksen når de først har fått ett nei, og derfor er de også moden nok til å oppleve at de voksne kan være uenig men komme frem til en løsning. Mine informanter opplever til tider forventning om at de skal vite alt og være "en åpen bok" som Marianne kalte det. "Du vet nå det, du er jo pedagog". Jeg lar Marianne avslutte dette avsnittet med følgende kommentar:

Og vi gjør jo ikke alt rett hele tiden heller, noen ganger stopper vi opp og tenker, Herlighet, det der skulle jeg aldri verken sagt eller gjort, sant, vi har jo sånne...

Samarbeid med hjemmet

Vi går nå over til å berøre temaet som omhandler samarbeid med barnets hjem. Jeg spør mine informanter om de har opplevd utfordringer i forhold til at de som pedagoger ser barnet på en annen måte enn foreldrene. En av informantene nevner at foreldrene kan oppleve dårlig samvittighet over å overlate barnet i barnehagen, og gjerne av den grunn håndtere barnet annerledes enn personalet ville ha gjort. Hun kan fortelle følgende historie som illustrere hva hun mener:

Jeg hadde nettopp en situasjon i dag, med en som kom med en yoghurt. Og det er jo helt... ja, men altså, vi har ikke mat i barnehagen. Og han var veldig lei seg, for moren sa at han fikk ikke lov å ta den yoghurten med. Men samtidig så kommer barnet opp trappen med yoghurten og skje og då følte jeg at det er en kamp her som noen ikke vil ta. Moren til barnet henvender seg til meg for å høre hva jeg mener om saken, og da spør jeg henne tilbake hva hun tenker. Nei det er jo ikke lov, svarer moren, samtidig som hun ser på meg. Nei det er jo ikke det vi praktiserer å ha med oss, sier jeg, men jeg synes det er vanskelig, og jeg ser hvor lei seg han er, og selvfølgelig, en yoghurt. Hvor mye skal den yoghurten få lov til å bety i forhold til den gleden den ungen har av å gjøre det en gang inni mellom, tenker jeg. Og så prøvde jeg å finne det der smutthullet sånn at guttungen fikk beholde yoghurten sin...

I barnehagen hvor Marianne jobber har barna ikke med mat hjemmefra, da de blir servert alle måltider i barnehagen. Hun forteller at hun opplevde dette som en krevende situasjon, da hun følte at moren overlot til henne å ta en kamp hun selv burde tatt med gutten før de kom i barnehagen. "Men de skjønner ikke hvor vanskelig det blir for oss, ikke sant".

Marianne klarte å gjøre situasjonen god for gutten, og han fikk lov til å ta yoghurten med inn på avdelingen. Hun holder likevel fast at i enkelte situasjoner er det omsorg i det å vise barnet at det ikke alltid kan få viljen sin også. Slike hendelser setter en imidlertid på prøve.

Jeg tenker at det er jo ikke en mal på noen ting. Og du må være forskjellig alt etter hvilket individ du behandler hele tiden. Og det kommer nye situasjoner hele tiden som du må forholde deg til, og så må du rett og slett bare stole på at det du gjør er til det beste for barnet. Tenke jeg.

Tiril opplever at det er ulikt hvordan foreldrene reagerer når de får beskjeder om at barnet deres trenger oppfølging av ulike karakterer. Noen blir glad for at barnehagen tar tak og iverksetter tiltak, da de nettopp innser pedagogens og barnehagepersonalets kompetanse. Mine informanter er enig om at det er i situasjonene hvor de ser at barnet behøver oppfølging, men hvor de ikke får foreldrene med på laget, at de virkelige utfordringene

ligger. Marianne påpeker at foreldre gjerne kan gå i forsvar og benekte, dersom de opplever kritikk fra personale.

Arbeid med å bygge relasjon til barnets hjem

Mine informanter kan fortelle meg at de bruker mye tid på å knytte kontakt og gode relasjoner med barnas hjem. Irene kan fortelle at de bruker veldig mye tid på foreldresamarbeid, og at de møter og samtaler med foreldrene både morgen og ettermiddag. Foreldre blir invitert inn på avdelingen til frokost, og de er alltid velkommen til å bli i barnehagen og se hva barna deres driver med. Hun opplever at denne tette kontakten gir trygghet til både de voksne og barna. Da får også foreldrene litt innsikt i hva barna driver med mens de selv er på jobb. Tiril kan fortelle om enkelte foreldre som de må bruke ekstra mye tid på, rett og slett fordi de er litt "fraværende" i hente og bringesituasjoner. De ønsker å formidle informasjon om hva barna har gjort i løpet av dagen, men hvor de opplever at informasjonen ikke går inn. Mine informanter snakker også litt om at de kan oppleve at enkelte foreldre har liten innsikt i hvordan barnehagen fungerer, og at de kan få telefon med spørsmål om klær osv.

Det kompetente barnet og omsorg

Jeg ønsker å få vite om mine informanter kan oppleve at det ligger noen konflikt i det å tenke på barnet som kompetent og det å gi dem omsorg. Jeg henvender meg til Tiril og refererer til en episode jeg observerte da jeg besøkte henne i barnehagen. Følgende praksisfortelling skrev jeg ned etter endt besøk i barnehagen:

Ungene fra småbarnsavdelingen er godt pakket inn, da det er snø og rundt null grader. Det ligger et lite lag med våt snø over uteområdet. Noen av barna har kommet seg på egen hånd opp på en liten haug, hvor det er en fin og lang akebakke i bak kant. Tre, fire av de andre barna vil også opp å ake. De begynner å gå oppover, men da det er så glatt på grunn av den våte snøen, faller de en etter en. Snart ligger alle barna i snøen. Barna klager. De voksne kommer bort og hjelper. De forteller dem at de heller enn å gå må forsøke å kripe opp bakken. Det blir mye sutring. De voksne er hele tid rett bak barna, og hjelper dem fremover opp bakken, samtidig som de må klare selv. Ofte kommer oppmuntrende kommentarer til barna. De voksne er tydelig på at barna ikke kommer til å bli båret, og at de må forsøke selv. Tilslutt er alle barna oppe. En gutt kommer litt sent i barnehagen den dagen, og når mor har tatt vinterdress på han blir han bare stående å se på barna som aker. Mor spør han om han også har lyst å gå og ake. Når gutten nikker, bærer mor gutten sin opp den lille skråningen før hun sier farvel og går.

Tiril husker godt denne episoden, og kan fortelle at intensjonen var at barna skulle forsøke selv. Hun opplevde at barna var veldig redde når det var glatt ute, og at de da ofte stoppet helt opp. Hun ønsket at de skulle erfare at det ikke var verre å falle ute enn inne, og at det var mulig å komme seg frem over selv om det var glatt. Samtidig var det også viktig å oppmuntre dem og heller ikke strekke det så langt at barna mistet motivasjonen.

Marianne kan fortelle at hennes erfaring er at dersom noen barn oppdager at en voksen er svak i forhold til å hjelpe, blir de straks utnyttet. Hun har noen barn på sin avdeling som under måltidene alltid er raskt ute og ber om hjelp. Dersom de voksne velger å snu ryggen til og fokusere på andre ting, går det ikke lang tid før de forsøker på egenhånd. Irene kan fortelle at spesielt vikarer blir utnyttet i denne sammenheng. Hun kan også fortelle at barna på hennes avdeling er veldig flink til å ta på seg dressene sine på egen hånd, men med en gang styreren i barnehagen titter innom, så legger de til toneleiet slik at styreren smelter og dermed hjelper dem. Og dette erfarer de fungerer hver eneste gang. Tiril har erfaring med at vikarer og fremmedspråklige assistenter har en tendens til å hjelpe barna litt mer enn hva som er ønskelig.

Det ser jeg sånn med de fremmedspråklige vikarene, og noen går bare deltid. Og jeg hadde en dag en som stod og matet ett av barna mine, og jeg bare gav ungen et blikk, og da tok han skjeen, da skulle han klare selv. For jeg visste at han kan prøve i alle fall. Om han sitter med hendene eller med skjeen i skålen, det bryr jeg meg ikke om, bare han prøver. Og hun stod og matet han. Og da tenkte jeg at ok, jeg får gi et blikk bort og se om de reagerer, for de vet egentlig veldig godt begge to at han skal spise selv.

Lise kan fortelle at hun opplever det konfliktfylt i toalett situasjonen når hun kan oppleve at mange av barna ønsker å tisse på do. Og når da tretten barn skal ha ny bleie på og legge seg samtidig, ja da opplever hun at hun ikke får ivaretatt det enkelte barnet slik hun ønsket.

For våres del så er det ofte det med dette at de vil tisse på do. Det er en sånn trend. Og når tretten stykker skal ha bleie på og legge seg samtidig, da merker jeg at det er ikke alltid jeg klarer å ivareta akkurat den der gode toalett situasjonen som jeg skulle ønske. For da går det litt på tid, dessverre.

Er dette omsorg..?

Marianne kan fortelle om en episode som hun opplevde vanskelig, og hvor hun føler usikkerhet i forhold til om hun ivaretok barnet eller ikke. Hun forteller:

Jeg hadde en i dag, en vikar inne, som ikke kjenner ikke ungene så godt. Og så i måltidssituasjonen, frokosten så har vi ett barn som vi er nødt til å begrense... eller nødt å begrense... vi har valgt å begrense, for det kan gjerne spise seks, syv skiver til frokost og lunch. Jeg har en følelse om at barnet vet om det for hun er veldig besatt av mat. Så når jeg kom i dag og så bordet... de har også faste plasser, men hvor hun... hvor brødsålen var plassert, så tenkte jeg at den brødsålen har ikke Ivar (vikaren) plassert, den har barnet plassert. For den stod helt ved siden av henne og hun var helt klar. Og da tenkte jeg, da måtte jeg snakke i koder til Ivar, og så flyttet jeg brødkurven. Jeg så at barnet så på meg. Og da tenker jeg, er dette omsorg? Jeg tenker at på en måte så er det er det, men på en måte så skjærer det litt i meg. Jeg føler jeg gjør noe bra for barnet, for ellers så kan det jo gå ut over barnet tilslutt, samtidig som jeg ser jo at det tynger henne. Og så ser barnet på meg og sier; "vi skal ha pizza til lunch i dag". Og det var under frokosten.

Hun kan også fortelle liknende historier om barn som de har vært nødt til å begrense på grunn av overvekt hvordan det ikke oppleves som en omsorgshandling, på grunn av den ekle følelsen hun da sitter med. Spesielt en gutt hun hadde på avdelingen kunne bare spise og spise uten at det var bunn i han. Irene har også liknende episoder fra sin avdeling, med en gutt som ikke hadde begrensninger og som i tillegg til at han spiste raskere enn alle de andre barna, kunne spise enorme mengder middag hver dag. Hun og de andre voksne ble enig om å begrense han, men det opplevdes sårt da han dermed ble sittende lenge bare å se på de andre mens de spiste.

Å gi den samme gode omsorgen til alle barna, er det like lett alltid?

Irene opplever at det lett blir de samme barna som blir sittende på fanget og kose da noen barn er mer kontaktsøkende enn de andre. Dette er noe de voksne på avdelingen har brukt mye tid på å snakke om dette at det er hele tiden de samme barna som byr på seg selv og som søker kontakt.

De krever at du skal være mer tilstede for dem, og så glemmer du alle de usynlige barna, de som er stille sant, og gjerne tutler og leker for seg selv ofte. Så der merker du det av og til at du gjerne svikter, selv om du ikke skulle.

Lise kan fortelle at hun opplever at barna gjerne er selektiv med hvem av de voksne de søker kontakt med og at dette er noe de må være obs på. Spesielt en episode var lærerik for henne og hun forteller:

Jeg opplevde i fjor at jeg hadde en jente som stod og så på meg og ventet på å få oppmerksomheten min. Hun var ikke borti sånn og sa "Tiril", ho gjorde ingen tegn. Hun stod bare og så. Så då kom moren og fortalte det til meg etterpå at nå hadde hun stått og observert at datteren bare stod og så. "Nå skjønner jeg hvorfor hun kommer hjem og føler at

hun ikke får oppmerksomhet fra dere”. Da visste vi hvordan vi måtte jobbe videre med henne. Då skjønnte vi at ok, vi må ha øynene med oss akkurat på den.

Denne hendelsen var en aha opplevelse for Tiril og lærte henne at en må ha øynene med seg og se hvem det er som prøver å ta kontakt på en annen måte enn fysisk. Hvem er det som faktisk ser på deg, og hvem er det som bare gir en liten lyd uten å gjøre mer. Hun forteller;

Da lærte mor hennes meg at ”hun har valgt deg”. Jeg klarte ikke å se det selv, fordi hun bare knapt var borti meg. Og det er vi opptatt av på avdelingen nå at siden vi er fire- fem voksne, så velger gjerne barna inne hos oss hvem de aller helst vil gå til. Så når vi begynner å se etter, så ser vi at alle er borti en voksne, og har veldig god kontakt med en voksen, eventuelt to. Men ikke alle som har like god kontakt med alle voksne.

Hennes erfaring er også at barna ofte kan bytte på hvem av de voksne de velger. Det da å være obs på at ”ok, nå har du og valgt meg. Fint, da skal jeg være obs på deg også.

Å se alle barna

Mine informanter er opptatt av at alle barna på avdelingen skal bli sett hver dag, ikke nødvendigvis av alle de voksne, men ha overblikket over at hvert barn faktisk blir sett av en voksen eller flere voksne i løpet av dagen. Marianne er opptatt av at de som voksne i barnehagen må aktivt lytte til barna. Hun forteller om hvordan de fleste barna har opplevelser utenom eller i barnehagen som de gjerne vil fortelle de voksne om og hvordan det da er deres jobb å gripe tak i noen av de små tingene som blir sagt og føre det videre med barnet ved en senere anledning. Dette bekrefter ovenfor barnet at det er blitt hørt, og hun tror at det gir en trygghet for barnet.

Det å liksom huske de små tingene som blir sagt, det å spørre dagen etterpå, ”hvordan var det hos..?”, ikke sant. At du har den kontakten, den synes eg er viktig.

Irene kan fortelle at på hennes avdeling er de voksne opptatt av bringe og hentesituasjonen i barnehagen. Det er alltid en voksen som tar i mot barnet og foreldrene hver morgen og som også følger ut i garderoben om ettermiddagen. Denne rolige stunden hver morgen, uten andre barn til stede opplever hun fungerer godt og gir en trygghet for barnet.

Og det tror jeg på en måte funker veldig bra og gir en veldig trygghet for ungene og sant, det at de alltid blir møtt av en voksen alene i gangen og ikke kommer inn til femten unger som løper rundt som en gal, og halvstressende voksne som ikke vet helt hvor de skal strekke hendene sine. Og jeg tror på en måte at å få den der viktige stille stunden og komme inn på avdelingen med en voksen er veldig god og.

For å sikre at alle barna blir sett hver dag har de innført skjema for fargelegging og avkryssing. De skriver ned hva barna faktisk gjør, istedenfor å satse på at de husker. Når de da har avdelingsmøter kan de lettere kontrollere om det er slik at hvert barn blir sett. Hun opplever at nedskjæring på barnehagefronten har resultert i at man løper litt mellom barna, og at omsorgsbiten har blitt tøffere. Cesilie kan fortelle at på hennes avdeling har de jobbet mye med primærkontaktsystemet, hvor hver av de voksne har ansvar for å se tre, fire barn i løpet av dagen. Tiril oppfatter det vanskelig å se alle barna i løpet av dagen, og faktisk huske hva den enkelte har gjort på. Det er lettere å huske hva hele gruppen har holdt på med, enn å huske den ene. Hun opplever overgangen fra ti barn til tretten stor på dette området. Mine informanter er også opptatt av at dersom de fleste barna på avdelingen knytter seg til en bestemt voksne, må de andre gå i seg selv og se hva det er denne gjør som de andre mangler. Irene forteller:

Så tenker jeg og, at det er galt hvis, altså vi er seksten barn, og hvis tolv av barna velger en person, da er det jo faktisk en av de voksne som gir mer av seg selv til barna, og blir det på en måte veldig mange barn som knytter seg til en person så må faktisk de andre gå i seg selv og se hva er det faktisk hun gjør som ikke vi gjør som faktisk gjør at barna... ofte kan det jo være sykdom på avdelingen som gjør at det bare er en fast voksen og tre vikarer....

Lise kan fortelle om en observasjon hun gjorde en dag hun var ute i barnehagen. Hun fikk øye på en gutt på ca fem år, som falt av sykkel og slo seg ganske kraftig. Mens han ligger der på asfalten starter han å gråte. Etter litt ser han seg rundt, akkurat som han vil undersøke om noen ser han. Da han ikke får øye på noen voksne, stopper gråten ganske umiddelbart og han reiser seg og tusler av gårde. Lise opplevde at gutten gjorde seg til, og liksom lategråt, for deretter når han ikke ble oppdaget, tuslet uberørt av sted.

Det er sånn som en opplever i barnehagen hvis vi ikke gir dem oppmerksomhet. Og han så ikke meg. Og jeg så hvordan han skikkelig skulle grine hvis det var noen der.

Denne gutten Lise forteller om går på Marianne sin avdeling og hun skyter inn:

Og han kunne gjerne sett hvem som var der, om det var vits i å gråte nå, og om det var ikke vits i. Og det og er litt sånn, det er litt skummelt, det er det. Hvilken omsorg får jeg da hvis jeg griner nå? Hvem kommer, hva skjer? Får jeg lov å...Og det er vel barn som trenger å bli sett litt mer enn de egentlig blir? For han har faktisk vært her i barnehagen fra han var null år, til nå. Det er liksom vi som er hans ...

Å være lydhør overfor barna

Å være lydhør ovenfor barna er noe Marianne er opptatt av, og hun har måttet veilede assistenter, som hun har opplevd ikke å være sensitiv for barnas signaler.

For eksempel hadde vi en episode hvor det var et barn som ble..., det var en unge, det var en stor unge på seks år ute på gangen som hadde mistet en tann, og det var store greier. Og mine unger som stod der, de var jo helt i hundre, og det blødde og kjempegreier. Og så kommer hun der assistenten min og så tar hun ungen i hånden og så sier hun; Vi skal ut, kom igjen, vi skal ut, UT, UT (høy stemme). Og så begynner hun å grine(barnet), og det var en sånn sår grining, at jeg tenkte at her, ja, her er det ett eller annet. Det er noe du vil nå. "Ja, kom igjen, ja, slutt nå, ut! (assistenten)". Og da måtte jeg faktisk gjøre sånn (holder hånden opp), "nå må du stoppe, du må stoppe, og høre, nå må du høre, barnet vil noe". "ja, men det pleier alltid å være sånn og det går over" (assistenten). Nei, stopp sa jeg, og klart at hun oppfattet meg som å være streng da (litt latter)Og jeg sa, nei, du må stoppe og høre, for hun vil noe. Jeg trodde hun hadde bitt seg i tungen eller noe sånt. Og da så jeg at hun gjorde det (assistenten). Og den episoden tok jeg opp i går, det var en av de episodene som ble diskutert, og da sa assistenten, at ja, jeg burde jo, hun skjønnte da at hun burde, for det hun da fikk ut av barnet det gjorde jo sånn at hun fikk en helt annen forståelse av det, og det er der jeg vil. Eg vil at de skal se de, være der for dem, ikke bare..."

Denne hendelsen stiller seg i rekken med lignende episoder, kan Marianne fortelle, og hun opplever at personale blir frustrert på henne når hun bringer dem på bane.

Jeg er gjerne sånn veldig til å stille spørsmål til ting og tang til de som jeg jobber i sammen med, og nå har de blitt litt frustrert nå i det siste. Ja, for jeg har hatt masse, jeg har hatt mange episoder i det siste, hvor jeg egentlig ikke går inn og stopper episoden, eller jeg stopper på en måte, men eg stiller spørsmål; Hvorfor gjør du? Hva gjør du nå? Hvorfor gjør du det? Og da blir de helt sånn. De går helt i forsvar, og jeg ønsker ikke at de skal være i forsvar. Jeg ønsker at de skal tenke over hva de gjør i den situasjonen de er i, for jeg ser jo, jeg ser hva ungen vil, men det er akkurat, var det du som snakket om tid....(henvender seg til Cesilie), det å skyndte seg, har ikke tid, så glemmer de egentlig ungen oppe i hele greien, "**nå skal vi ut**"!. Og det er mange sånne episoder, og jeg tar det jo ikke der og da men tar det på møter og sånn, og då plukker jeg fra hverandre litt sånn, og jeg tenker at det er det med det pedagogiske synet... Får du for mange sånne uten å diskutere det så kan det jo være ubehagelig. Det er jo ubehagelig. For vi er jo bare mennesker. Men, jeg ser at der er utfordringer hele veien. Men, det er jo det som er gøy. Det er det som gjør at det er gøy å gå på jobb, for meg i hvert fall".

Marianne forteller at hun opplever slike situasjoner som krevende når de står på, men at hun gjør det med tanke på det beste for barna.

Rutiner i hverdagen

Mine informanter kommer inn på hvor viktig det er med rutiner for barna i barnehagen, og at dagene er forutsigbare. Også i samlingsstunden hver formiddag, trenger barna forutsigbarhet. Både Lise og Cesilie kan imidlertid fortelle at de opplever barna som litt

tryggere når de har gått i barnehagen en tid, og at de kan avvike litt fra det faste uten de blir urolig. Marianne på sin side forteller at hun opplever barna på hennes avdeling, både treåringene og femåringene er avhengig av et fundament bygget på trygghet og rutiner. Hun erfarer at de voksne på hennes avdeling ikke er helt samstemte i forhold til rutiner, og at dette er noe barna reagerer og blir urolig over. Hun kan fortelle at spesielt en gutt er veldig opptatt av hvem det er som har senvakt av de voksne på avdelingen. Hver dag spør han om det samme. Hvem har senvakt i dag? Dette er en gutt som har lange dager i barnehagen, han er blant de første som kommer og de siste som går:

Han har ikke noe ønske om noen, hvem. Men jeg tror vi gjør ting på ettermiddagene som betrygger dette barnet. Sånn som hos meg så får de alltid knekkebrød om ettermiddagen. Jeg vet ikke om det er det om betyr noe, eller at noen andre velger å gå inn på ettermiddagen. Eller at andre bare er ute på ettermiddagen, at du aldri kommer inn. Altså jeg, jeg tror det er noe der..

Tiril kan fortelle at også hos henne har de voksne ulike rutiner på ettermiddagene:

De vet at hvis det er jeg som har senvakt, ja så skal vi på fellesrommet, da er de helt klart på det. Men hvis Marit står igjen, ja så vet de at da skal de ut. De må bare få stille inn hodene sine på...

Hun tror barna trenger å "stilles hodene sine inn på" hva som skjer i løpet av dagen, og at barna kjenner de voksnes rutiner så godt at det gir forutsigbarhet for dem å vite hvem som er på jobb om ettermiddagene.

Med barnas utvikling i fokus

Tiril kan fortelle at på hennes avdeling har de mye fokus på at barna om en tid skal over til stor avdeling, og de er opptatt av å forberede dem på dette. De har tidligere opplevd å få klager fra stor avdeling, og har nå ekstra fokus på å gjøre barna klar til å møte nye krav og forventninger på ny avdeling. Hun viser oss et eksempel:

men vi har jobbet litt med to unger som gikk med tommelfingeren i munnen, det er jo ikke noe vi akkurat kan legge fysisk vekk kan du si, men vi nådde frem til slutt. Da var vi helt konsekvent at hver gang de puttet tommelen i munnen, ut med den, når alle har lagt seg då kan de få lov til å ha den. Poenget var vel at han ble veldig sår på tommelen sin, og vi hadde storebroren hans på vår avdeling, og når vi sendte han videre på stor avdeling, då var han fire og då brukte han fremdeles suttekluten, veldig aktivt, og den klarte de først å kvitte han med først på førskolegruppen. Så vi fant ut at nå setter vi i gang litt tidligere, for å prøve sånn at han ikke går med fingeren i munnen hele tiden og for å få språket på plass. Det er ikke så greit å ha tommelfingeren i munnen når han skal lære å snakke.

Når jeg ber henne utdype, kan Tiril fortelle om en samlebandfølelse.

Det går vel litt på det og at vi fokuserer litt på det der at nå er dere så store at nå skal dere snart på stor avdeling og nå bør dere kunne det og det og det. Da går det jo litt på samleband.

Irene på sin side, kan fortelle at de har lite fokus på at barnet skal videre på stor avdeling, og at det er visse ferdigheter de bør mestre før de forlater småbarnsavdelingen. Hun forklarer dette med at barna som regel bare er to år når de forlater hennes avdeling. Hun forteller:

Det har faktisk vi aldri hatt i fokus her, det der at dere skal begynne på stor avdeling, så då bør dere klare sånn og sånn. Vi har vært veldig sånn at ok, sånn er det på småbarnsavdeling, og dere skal begynne på stor, og vi informerer om det og sånne ting, men vi har synes det har vært veldig viktig at mens de er på småbarnsavdelingen så skal de være små. Vi har faktisk ikke fokusert noe særlig på alt de skal kunne.. ja, da men vi har liksom aldri snakket om det, men vi har alltid gjort det samme som de store avdelingene, bare alltid tilpasset det til de små. Altså, det har på en måte, de spiser jo selv, og vi har aldri sittet og matet de. Selv når de begynner i barnehagen, så har vi ok, gjerne tatt en runde av og til, men så har de gjerne spist med hendene i stedet for, men ja, ja, de spiser selv.

Irene kan fortelle at det aldri har vært noe fokus i hennes personalgruppe at barna skal over til stor avdeling. Det har aldri vært diskutert på personalmøter, eller vært snakk om ellers heller. Hos henne har de vært godt fornøyd dersom de har hatt fire barn som har sluttet med bleie før de går over til stor avdeling. Da andre informanter forteller fra sin avdeling, hvordan barna skal prøve selv, forteller hun at de slik er det hos dem også, bare at det ikke blir diskutert.

Ja, men alle de der tingene ligger der, men det har ikke på noe måte vært noe rutine eller samtaleemne, Det er bare en ting som på en måte bare har blitt gjort. På doen står potten fremme og det står dosete på doen...og de trekker oppå der, når det faller dem inn, og foreldrene har gitt beskjed om at nå kan de begynne, så ok, da er det det som blir gjort.

Tiril forteller at på hennes avdeling er dette et naturlig samtaleemne, i og med at hun har flere fremmedspråklige assistenter ansatt.

Det har gjerne blitt litt mer samtale hos oss i og med at jeg har fremmedspråklige assistenter, og då må vi gå enda mer dypt på "hvorfor gjør vi dette, og hva skal vi gjøre", hva er målet egentlig der fremme? Hvorfor skal barnet prøve å kle på seg selv?

Lise er opptatt av avvenning av bleien på disse små, og mener det er viktig å samarbeide tett med foreldrene om når barna skal slutte å bruke bleie. Hun bekymrer seg for at bleier nå for tiden er så behagelig å ha på, at barna avvennes senere enn da hun var liten. Hun refererer

til moren sin som hevder Lise bare var rundt året da de begynte å gå med vanlige klær, mens barn nå runder både tre og fire før de er tørre. Marianne opplevde en samtale med en mor, som hun gjerne vil dele med fokusgruppen;

Ja, for det lurte jeg litt på i forhold til det, for jeg har et barn, hun er ikke tre år enda. Og så kom mor til meg "ja, de skal vel være sluttet til..." Og så sier jeg "skal være,... det er jo litt individuelt for hvilket barn, og hvor vi er, ikke bare barnehagesituasjonen men og hjemme situasjonen... for alt handler jo om alt" Nei, hun synes det å ...bæsj i buksen og alt det der greiene der. Og da sier jeg til hun at vet du hva, jeg tror av hvis ikke du stresser med det, hvis ikke vi stresser med det, så kommer det av seg selv. Men det var veldig sånn at hun skal ikke ha bleie på seg, hun skal ikke ditt hun skal ikke datt. Jeg tenker at er det ikke bedre å ha bleie på barnet enn at barnet gjør i buksen tre ganger for dagen? Og jeg tenker, for barnet sin skyld? Jeg tror det er foreldrene som er mer det der med den bleien.

Lise opplever at det er mye foreldrene det kommer an på, når barna skal slutte å bruke bleie. De har regler i barnehagen om turbleier og sovebleier, men dersom foreldrene ikke følger opp på hjemmebane blir det vanskelig. Hun sier:

Jeg opplever at det er veldig mye foreldrene det ligger på der, hva de gidder å gjøre hjemme, her hos oss skal vi ha inne, har vi sagt at vi har turbleier og sovebleier eller utebleier, og det tar vi på, og snakker med ungene om, og det aksepterer de. Så når vi er ute eller sover, så har de bleie på, og så når vi er inne for da er det lettere å ...og det pleier være en grei overgang, men da må foreldrene være med på lag. Hvis de ikke gjør det hjemme, så nytter det ikke å gjør det her hos oss. Føler jeg da.

Tiril opplever at ikke det nødvendigvis er barnets beste som står i fokus når det gjelder bleie avvenning, men like fullt økonomi og klesvask.

Å snakke om omsorg

Vår siste fokusgruppe samtale går mot slutten, og jeg ønsker å vite noe om hvordan det har opplevdes for mine informanter å skulle snakke om omsorg. Har det vært et vanskelig tema? Her er hva Lise kunne svare:

Veldig nyttig. Veldig bevisstgjørende, tenker jeg. Det er vel gjerne noe med den dårlige samvittigheten vi damer hele tiden har. At det kanskje er litt skummelt å sette ord på. Jeg er veldig glad for at jeg har noen år på rumpen i forhold til det. Jeg vet ikke om jeg hadde sagt ok hvis jeg hadde vært ny... Har det noe med at vi hele tiden får forventninger nå de siste årene at det er så himla mye vi skal gjøre, at vi føler at vi ikke strekker til? At vi føler at vi aldri strekker til på noen steder. I hvert fall føler jeg det. Det var skummelt med at du skulle komme og observere den biten for vi føler at vi ikke strekker til med alt det andre, og når du da skal observere den mest, for egentlig synes jo det er der vi er sterkest i bunn og grunn da.

Vi ser jo alle barna. Alle i barnehagen er bevisst på det, jeg synes uansett hvem jeg snakker med, så er de bevisst på det, men de strekker ikke til. Vi skal jo lære barna så mye.

avdelingen hver dag, hele dagen, og at det kunne være utfordrende at noen faktisk kom og så på hva hun faktisk gjorde sammen med barna.

Marianne forteller hvordan det hele tiden rettes krav til personalet, og hvordan fokus ligger på læring. Hun forteller om en opplevelse over å aldri strekke helt til. Hun legger til at hun har opplevd det spennende å delta i samtalene og forteller;

Men jeg synes det er veldig kjekt å sitte sånn og diskutere sammen med noen andre. Noen tror at vi pedagoger er en åpen bok, og vet alt..., men jeg er enig med deg at for noen år siden hadde det kanskje vært litt skummelt.

Tiril forteller om forventninger til at hun som pedagog skal ha all nødvendig kunnskap om barn, og tilføyer;

Og noen tror gjerne at pedagoger har egne barn fra før av selv, men det er heller ingen sannhet nødvendigvis. Vi vet alt fordi vi har barn og har gjort dette før. En gang så må vi starte.

Marianne skyter inn at det slett ikke alltid hun er pedagog når hun er hjemme, så det å ha egne barn er ingen garanti for å være en god pedagog. Irene, som ikke har egne barn, lar vi få de siste ordene i dette kapittelet:

Men, jeg tenker at du skal jo ikke lære opp ungen din etter en bok. Altså vil jeg ikke være mor etter en bok. Altså, det er litt sånn som jeg tenker at hva jeg er i barnehagen det er to forskjellige ting i forhold til hva jeg er hjemme.

Kapittel 5. Å utfordre våre grenser – drøfting av noen sentrale aspekter ved omsorg

Innledning

Jeg vil i dette kapittelet drøfte noen av de situasjonene eller utsagnene fra datamaterialet som jeg finner er de mest sentrale. I prosessen med å velge ut fokus for drøfting har jeg måttet være selektiv. Mine valg har da blitt foretatt ut fra en vurdering av forholdet mellom muligheter i materialet og forskningsspørsmålet, og ut fra hva jeg, sammen med min veileder, har opplevd særlig spennende å diskutere ut fra helhetsvurderingen. Hensikten med prosjektet, som er å utforske omsorg i barnehagen med utgangspunkt i en gruppe førskolelæreres forståelse av omsorgens uttrykk, dilemma og muligheter, er det retningsgivende fokuset. Jeg forsøker her å beskrive og drøfte omsorg slik det fremstår i konkrete situasjoner i barnehagen, dilemma knyttet til utfordringer og muligheter som jeg ser i disse situasjonene. Jeg løfter frem spørsmål og dilemma som drøftes i lys av utvalgt litteratur innenfor pedagogikk, filosofi og etikk, og legge i dette arbeidet vekt på å drøfte alternativ måter å se pedagogisk praksis på heller enn å legge vekt på teoretiske perspektiver. Jeg ønsker at arbeidet kanskje kan gi barnehageansatte, meg inkludert, alternative måter å se og forstå pedagogisk omsorg på.

Mine drøftinger kan kanskje utfordre i noen grad de rammer og grenser vi har og opplever at vi lever under i barnehagen. Jeg ønsker ikke under noen omstendigheter å påberope meg fasiten på de spørsmål jeg reiser i det følgende. Spørsmålene vil forbli åpne for andre å drøfte, tenke over og diskutere. Sævi (2005: 168) sier følgende om hvordan fenomenologi nettopp ikke konkluderer, men forsøker å holde spørsmål åpne: "To not conclude reflects our sense of *being* as an unfinished project, and an unfulfilled intention that should always be kept open in pedagogy". Van Manen (2006: 9) peker mot den fenomenologiske intensjonen som nettopp *ikke* er å gi oss effektive teorier som vi kan kontrollere verden med, "but rather it offers us the possibility of plausible insights that bring us in more direct contact with the world". Kan drøftingen de neste sidene bringe meg og mine lesere noe nærmere barnas "lived experience" (Van Manen 1991: 190), kan de være med å fremkalle refleksjon, utfordre til nytenkning, og stille spørsmål ved inngrodde vaner, ja, da kan den hermeneutiske prosessen som har startet i meg selv kanskje leve videre, også etter at jeg har satt siste

punktum i denne oppgaven. Et siste anliggende for meg innledningsvis er å peke på at jeg er klar over at hadde en annen masterstudent eller forsker hatt mitt innsamlede materiale i hende, ville sannsynligvis andre temaer enn de *jeg* har valgt blitt løftet frem. Hva jeg ser og hvordan jeg ser, henger sammen med min forforståelse og mine fordommer (Gadamer 1975). Van Manen (1991) beskriver hvordan filosofen Wittgenstein skiller mellom to nivåer for menneskelig forståelse, der den ene handler om å forstå mer teoretisk, og den andre om å bli berørt av noe som får betydning for hvordan en handler: "[B]etween understanding the meaning of something, and being stirred or touched by something in a way that is consequential for one's actions or state of being" (1991: 191). Forskjellen i disse to måtene å forstå på, er i følge van Manen hvordan man for eksempel forstår den semantiske betydningen av et ord eller et dikt, men man blir ikke egentlig berørt av betydningen som ligger i ordet eller diktet. På den andre siden, sier han, kan vi lese et dikt, høre en historie eller oppleve noe og virkelig bli berørt av det på en måte som rører ved noe inni oss, "[l]s actually making an appeal to us" (ibid.). Wittgenstein viser i følge van Manen, at det ligger til menneskenes natur å forsøke å forstå på måter som berører oss, for hvis ikke en tekst berører oss, oppleves den som mindre meningsfull og noen ganger til og med meningsløs. Etter å ha hørt mine informanternes historier, og etter å ha lest det transkriberte materialet, dukket det opp små glimt i deres fortellinger som virkelig berørte meg. Disse episodene satte tankene og følelsene mine i sving, og på en eller annen måte utgjorde de en forskjell og kanskje egentlig transformerte min forståelse av barn og pedagogisk omsorg. Det er disse episodene jeg vil løfte frem og se nærmere på.

Å hjelpe barn å vokse opp

De av oss som er foreldre, kan gjennom den Kontinentale pedagogiske tradisjonens måte å tenke pedagogikk på, gjenkjenne likheter mellom å være pedagog og det å være foreldre. At barna våre til en hver tid skal ha det godt, at vi som foreldre til en hver tid skal handle til det gode for våre barn, er de fleste ansvarsfulle foreldres intensjon. Vi ønsker for barna våre at de skal få utvikle sine evner og anlegg, og vi er opptatt av at de skal ha de beste forutsetninger for å bli hele og gode mennesker og gode samfunnsborgeren. Både som foreldre og lærere er vi på en måte pedagoger ovenfor barna våre i den betydningen de gamle grekerne forsto *pedagogikk*, nemlig som den voksne som fulgte barnet i hverdagen og

hadde ansvar for barnets helhetlige liv (van Manen 1993; Wivestad 2007). I den forstand at vi er sammen med og følger barnet gjennom livets situasjoner inntil de selv kan ta ansvar for seg selv er vi pedagoger både som foreldre og fagpedagoger. Jeg tar utgangspunkt i en observasjon jeg var vitne til da jeg besøkte min informant Tiril i hennes barnegruppe:

Ungene fra småbarnsavdelingen er godt pakket inn, da det er snø og rundt null grader. Det ligger et lite lag med våt snø over uteområdet. Noen av barna har kommet seg på egen hånd opp på en liten haug, hvor det er en fin og lang akebakke i bak kant. Tre, fire av de andre barna vil også opp å ake. De begynner å gå oppover, men da det er så glatt på grunn av den våte snøen, faller de en etter en. Snart ligger alle barna i snøen. Barna klager. De voksne kommer bort og hjelper. De forteller dem at de heller enn å gå må forsøke å kripe opp bakken. Det blir mye sutring. De voksne er hele tid rett bak barna, og hjelper dem fremover opp bakken, samtidig som de må klare selv. Ofte kommer oppmuntrende kommentarer til barna. De voksne er tydelig på at barna ikke kommer til å bli båret, og at de må forsøke selv. Tilslutt er alle barna oppe. En gutt kommer litt sent i barnehagen den dagen, og når mor har tatt vinterdress på han blir han bare stående å se på barna som aker. Mor spør han om han også har lyst å gå og ake. Når gutten nikker, bærer mor gutten sin opp den lille skråningen før hun sier farvel og går.

Som jeg viste til i kapittel 4, s. 69, kunne Tiril fortelle at de voksnes intensjon i denne situasjonen var å vise barna at det å ferdes ute i våt snø ikke var farlig, og at det å falle ute aldeles ikke var farligere enn å falle innendørs. De ønsket å gi barna mestringsfølelse, ved at de selv måtte beherske det å komme seg opp den våte bakken. Intensjonen til moren i denne episoden kan vi se ut fra hvordan hun handlet.

Det som slår meg innledningsvis er de voksne i barnehagen kanskje i større grad enn moren ser pedagogikk som noe man lærer ut fra lærebøker om barns utvikling og læring, mens moren til gutten som ankom barnehagen sent, brukte hjertet og kroppen i sin samhandling med barnet. Jeg beskrev i kapittel 2, s. 23, fortellingen om mannen som kom løpende etter bussen, og hvor en tilfeldig passasjer, uten å reflektere, strakte ut armen sin og hjalp vedkommende om bord. Sartre (1986 /1947-48) i følge Fog (2007: 234), fortolker episoden slik at mannen som hjalp, kjente på sin egen kropp hvordan det var å komme for sent til bussen, og dermed hjalp den andre uten å tenke seg om først. På en måte kan en tenke slik med moren i episoden over også. Kanskje husker hun ut fra sitt liv som levd barn, hvordan det ville være for hennes vesle gutt å komme seg opp til akebakken på egen hånd? Kanskje lytter hun til kroppen og følelsene sine i stedet for til hodet. Hun er også mor til barnet og er

dermed glad i ham og knyttet til ham gjennom et mangfold av opplevelser og følelser som danner bakgrunn for denne enkelthendelsen. De voksne i barnehagen har ikke den biologiske og følelsesmessige bakgrunnen for å se hver enkelt av barna slik moren så sin sønn i denne situasjonen. Men er det likevel noe i måten å se barnet på som moren kan «lære» de profesjonelle voksne i barnehagen? Kan det med bakgrunn i denne observasjonen være rimelig å tenke at vi profesjonelle pedagoger kanskje skulle vurdere å lytte mer til hjertet og kroppen vår, og la teoretiske og vitenskapelige termer ligge i noen av de situasjonene der barn trenger omsorg? Hva betyr det at barn «ber om» hjelp og hva krever det å lytte til ropet fra «the other»(van Manen 2000: 320), som også kan være fra barn i barnehagen?

Kjærlighet i den pedagogiske relasjonen

”Genuine education can only subsist in the element of love”. Slik innleder Eduard Spranger (1958: 536) sin artikkel “The role of love in education”. Ligger det noe i dette sitatet som vi som profesjonelle pedagoger med fordel burde reflektere over? Har kjærlighetens natur en grunnleggende betydning i barnehagens pedagogiske virksomhet, en betydning som kanskje blir glemt eller tilsidesatt i kravet og ønsket om profesjonalitet? I kapittel 2, s.30, refererte jeg til Nohl (1957: 134) som i følge Spiecker (1984: 203-204) beskriver den pedagogiske relasjonen som “[T]he loving relationship of a mature person with a “developing” person, entered into for the sake of a child so that he can discover his own life and form”. Her er kjærlighet forstått som utgangspunkt for den pedagogiske relasjonen, og kanskje også for at den pedagogiske relasjonen skal kunne kalles pedagogisk. Sævi (2011: 457) refererer til Mollenhauer (1983), Nohl (1970), Pestazolli(1807), Bollnow (1960, 1968/1989), van Manen(1982, 1991, 1997) og Lippitz(1990, 2007), som alle ser relasjonen mellom voksne og barn som eneste mulige utgangspunkt for oppdragelse og undervisning: “[t]he adult’s thoughtful responsiveness toward the child’s subjective life and life experience as the inherent pedagogic qualities in educational practice”. Den voksne i den pedagogiske relasjonen er omtenksomt rettet mot barnet, og dets subjektive liv og livserfaringer. Var dette hva som hendte i akebakken denne vinterdagen?

Fars og mors kjærlighet

Moren som leverte gutten sin sent i barnehagen denne aktuelle dagen hadde en helt annerledes tilnærming til våt og glatt snø, enn hva den profesjonelle pedagogen hadde. Hun

bar resolutt gutten sin opp den lille bakketoppen, før hun klemte han og sa farvel. Hun lot ham begynne på toppen og ha den gode opplevelsen av å ake ned først – før han måtte begynne å kjempe seg opp bakken igjen i den glatte snøen. Hva er det som gjør at moren og den profesjonelle pedagogen handlet så ulikt i denne situasjonen? Det kan selvsagt være mange årsaker. Det er lett å se for seg en litt stresset mamma, som for å slippe en scene, løftet gutten sin opp bakken. Men det kan også tenkes at det faktisk var det eneste eller kanskje det beste alternativ i hennes øyne; hun oppfattet rett og slett at det var for vanskelig for barnet å komme seg opp på egenhånd. Men kan det da være at hun så gutten sin som mindre kompetent enn det de voksne i barnehagen gjorde? Spørsmålene er mange, og årsakene kan være mange og mangesidige. For meg som overvar hendelsen, fortalte den noe om en grunnleggende ulik oppfatning om barn hos foreldre og profesjonelle pedagoger i denne konkrete situasjonen.

Sævi & Eilifsen (2008: 12) viser til hvordan Spranger (1958: 537) skjeller mellom foreldrenes kjærlighet til barna, og den omsorg og omtanke som vanligvis karakteriserer profesjonell pedagogisk. Er det noe av denne forskjellen jeg ble vitne til i akebakken? Det er rimelig at moren følte en annen type kjærlighet til sin vesle gutt, enn de voksne i barnehagen gjorde. Jeg har selv erfaring fra å jobbe i barnehage på småbarnsavdeling, og uansett hvor glad jeg ble i de små, kunne det ikke sammenlignes med min kjærlighet til mine egne barn. En mors og fars kjærlighet er i følge Spranger (1958: 536) "the archetype of all upbringing and education. The bloodstream itself governs its functioning". Men er det likevel et spørsmål som har pedagogiske betydning og som vi pedagoger med fordel burde bruke tid på å reflektere over? Moren i historien over ser ut for å ha fulgt hjertet sitt. Hun var ikke først og fremst opptatt av teorier, eller av at gutten hennes trengte å lære noe i akkurat denne situasjonen. Eller, så var hun opptatt av læring på en annen måte enn de profesjonelle pedagogene. Ikke all samhandling vi gjør med barna våres er rettet inn mot læring av ferdigheter. Vi kan som voksne ønske at barnet skal oppleve å ha det kjekt, le, ha det morsomt, bli ivaretatt for eksempel, og så kommer noen ganger læring av ferdigheter i annen rekke. Vi lever her og nå, i øyeblikket. Men det betyr ikke at barnet ikke lærer noe. Barnet lærer kanskje ikke i denne situasjonen en konkret ferdighet eller handling, men det lærer kanskje at det å være ute i snøen kan være morsomt selv om det også er litt vått og kaldt? Den konkrete situasjonen over kan være et eksempel på at voksne i barnehagen noen

ganger kanskje i større grad «lytter» til hva læreboken sier om læring, mens foreldre i større grad lytter til hjertet, og til en annen type «lærebok» som har et videre og mer helhetlig læringsbegrep som utgangspunkt. Poenget her er ikke å si at det ene er galt og det andre er rett, men å peke på at kjærlighet til barnet kan utgjøre en viktig forskjell i forhold til hvordan en som voksen oppfatter situasjoner sammen med barn.

Pedagogen i barnehagen og på skolen har som jeg beskrev i kapittel 2, s.38, i følge den Kontinentale tradisjonen et «In loco parentes» ansvar for barna. De har ansvar for barnet i foreldrenes sted. Hovedansvaret for barnets oppdragelse ligger hos foreldrene, men pedagogen skal hjelpe foreldrene med denne gjerningen. van Manen (1993: 24) sier følgende om foreldrerollen: "Å være foreldre betyr jo at en skal gi barnet beskyttelse og omsorg. Å være foreldre betyr at en har fått en livsoppgave – et pedagogisk kall". I barnehagen og på skolen er det de profesjonelle pedagogene som jobber der som skal gi barnet denne beskyttelse og omsorg, og som skal være sammen med barnet og se det slik det trenger å bli sett som barn.

Å bli tatt omsorgsfullt vare på

Sævi (2011: 455) beskriver en fortelling om Oda, en jente som har lærevansker, og hvordan denne eleven opplever å bli ivaretatt av en taktfull lærer, som til tross for hennes lærevansker, viser tro på og tillit til hennes evner og muligheter. "The gentle gesture that opens up to Oda a sense of approval and respect is the teacher's glance and his senere and trustful dwelling with her.[...] Oda's lived sense of self is strengthened and encouraged by this particular glance"(Sævi 2011: 455-456). Gjennom Odas fortelling, kan vi se hvordan hun omsorgsfullt ble ivaretatt av læreren. "That's why I like him so much. I feel relaxed and smart with him" (Ibid.). Per, som læreren het, evnet å ha en omtenksum følsomhet mot Oda og hennes subjektive opplevelse av å være elev med lærevansker (Sævi 2011: 457). Tenker vi i Løgstrup (1999: 37) sine termer kan vi si at Per i det øyeblikket da han hadde stilt Oda et spørsmål og tålmodig ventet på det rette svaret, hadde noe av Odas «liv i sine hender». Hvordan han ville gi Oda tilbake «livet sitt» var opp til han.

Hva kan denne fortellingen om Oda ha til felles med fortellingen over? Hva har Oda til felles med en gruppe småbarn som strever i den våte, glatte snøen, kanskje for første gang i sitt unge liv? Slik jeg ser det har de tilfelles det å være i en utsatt, sårbar situasjon der det er opp

til de voksne å ivareta det enkelte barns verdighet og subjektive opplevelse av situasjonen. Begge situasjonene vitner om barn som er sårbare og som strever med å mestre det som kreves i den gitte situasjonen. Begge situasjonene vitner også om voksne som er opptatt av barnets utvikling, og som har tro på barnets evner og muligheter til å lære. Så langt altså flere likheter. Det som imidlertid er forskjellig i disse to episodene slik jeg ser det, er de voksne sin væremåte i møte med et barn som både er sårbart og utsatt og samtidig i alle fall potensielt er i stand til å mestre. Gjennom Pers måte å møte Oda på blir hun sett som både sårbar og sterk, og hun føler seg sett i anerkjent og føler seg avslappet, slik hun uttrykker det selv. Er det opplevelsen disse småbarna sitter igjen med når de endelig kom til toppen av akebakken? Men hva så med den vesle gutten som ble båret av sin mor? Handlet det bokstavelig om at han var i sin mors hender, og at hun beskyttet han og gav han omsorg, som van Manen(1993: 24) nettopp sier er foreldrenes ytterste livsoppgave? Kan en forstå hennes handling annerledes eller lik lærerens handling i møte med Oda?

Lik men likevel så ulik

Sævi (2011: 457) beskriver det pedagogiske møte mellom barn og voksne som; “[U]nique, unrepeatable, and called into being by the present persons, for a purpose, and within a context”. Alle vi som jobber med barn kan skrive under på at situasjoner med barn er forskjellige og unike og oppleves som nettopp det. Det var også noe mine informanter påpekte; enhver situasjon er unik. Måten vi er sammen med og responderer mot ett barn er annerledes med et annet barn. Hvert møte skjer innenfor en kontekst og det unike i hver situasjon kan ikke gjenkalles og repeteres. Til tross for dette unike og særegne, beskriver Sævi (2011: 457) likevel hvordan det er noe som er felles:” [T]he relationship is asymmetric in that the two sides’ intent, authority, responsibility and role differ”. I møtet mellom barn og voksne i akebakken, og mellom Oda og hennes lærer, er det asymmetriske i relasjonen karakteristisk og tydelig. De voksne er i sin voksenhet i en maktposisjon ovenfor barna, i større grad jo yngre barnet er, og har av den grunn ansvaret for at barnas beste blir ivaretatt. I akebakken, så vel som i klasserommet, har de voksne ansvaret i den pedagogiske relasjonen. Den voksen har sin hensikt, ansvar og oppgave, men barnet har også sin hensikt, ansvar og oppgave. Hva er barnets hensikt, ansvar og oppgave i situasjonen i akebakken? En kan kanskje si at for de voksne har pedagogisk virksomhet en pedagogisk hensikt; man ønsker at barnet skal «lære» noe, i snever og konkret eller i mer åpen forstand. Man tar som voksen ansvar for å tilrettelegge for denne «læringen» ved å planlegge, hjelpe og lede

barnet, forvente og kreve at barnet skal ta del og gjøre sitt beste. Barnet på sin side har en annen «hensikt» med sin virksomhet, som regel annerledes og mindre målrettet i forhold til «læring» enn den voksne. Barnets forståelse av livet, sitt eget liv og andres, er mer konkret og direkte levd og mindre planlagt enn den voksnes. Barnets «ansvar» er å være med, være «lærevillig» og åpen for situasjonen. Sævi & Husevaag (2009: 32) refererer til Van den Berg (1970) som minner oss om at vi voksne primært lever i fremtiden, i det vi "constantly occupy [ourselves] with what should be done next". Selv om noen av oss er flinkere enn andre til å leve «i nuet» på grunn av at vi ser de psykiske og mentale fordelene dette gir, er karakteristikken av oss voksne at vi planlegger. (Sævi & Husevaag 2009: 32). Barns "dwelling in the present" har en annen grunnleggende karakter, i det deres opplevelse av «her og nå» er umiddelbar og "pure" (Ibid.). Ved å reflektere over de grunnleggende forskjellene i måte å «være i verden» kan vi være bedre rustet til å møte barna på deres premisser. Vi oppfatter det vanligvis som problematisk dersom et barn motsetter seg det vi som voksne vil at det skal gjøre, og vi forsøke da å «motivere» barnet på ulike måter, eller vi tilpasser situasjonen slik at barnet kan delta på sine premisser. Poenget her er at barn og voksne går inn i situasjoner med helt ulik forståelse av hva situasjonen kan innebære konkret for barnet.

Det andre Sævi (2011: 457) beskriver som felles i det pedagogiske møtet, er at all pedagogisk virksomhet har en hensikt "such as upbringing, teaching, guiding or supervising". Både i møtet mellom Oda og Per, og i møtet mellom barn og voksne i akebakken, er hensikten tydeligvis at barnet skal lære noe, men hva dette «noe» er, er ikke det samme for barnet og den voksne og heller ikke noe som vi kan være helt enig om betydningen av. Det siste Sævi trekker frem som felles i en hver pedagogisk situasjon er:

[T]he relationship often includes some kind of care offered by, or included in the actions of, the adult, although the quality and mode of the care might vary, depending on the purpose of the relation, the adult's ability to care, the age of the child and the experienced need for care. (Sævi: 2011: 457)

Både i akebakken og på skolebenken, kan vi se pedagogens omsorg på en eller annen måte, men omsorger er kanskje enklest å se og anerkjenne i møtet mellom Oda og læreren. Hva er det som gjør disse to pedagogiske situasjonene så forskjellige til tross sine likheter? Og hvor kommer denne mors omsorg for sin sønn inn? Kan det tenkes at hun kan være et forbilde på

hvordan de profesjonelle voksne «in loco parentes» kunne ha vurdert å handle eller handlet i den aktuelle situasjonen i barnehagen?

Pedagogikk på aketur

Sævi (2011: 457) beskriver hvordan utdanning og oppdragelse vanligvis blir forstått som: “[A] set of personal or political ideas or ways of organizing students in learning institutions, or as a well-articulated cultural philosophy aiming at preparing the younger generation for a changing future”. Det som er annerledes i den kontinentale tradisjonen er i følge Sævi en pedagogisk rettethet mot “intentional relational practice resting on ethical pedagogy, and directed towards the uniquely experienced life of the child and young person, to support the entire personal life and life experience of this person”(Ibid: 457). Er det mulig at de profesjonelle pedagogene i akebakken denne litt våte vinterdagen glemte, manglet forutsetning for, eller valgte å overse det å forsøke å forstå de vesle barnas subjektive og unike opplevelser i den aktuelle situasjonen? Er vi pedagoger så opplært i å tenke metode og måter å «lære barna å lære» og utvikle seg for og bli selvstendige, at vi glemmer å ta med i betraktning hvordan barnet opplever den enkelte situasjonen? Man kan også stille spørsmål ved om forståelsen av hva læring er noen ganger kan bli for snever i pedagogisk sammenheng, og dermed kommer til å overskygge viktige sider ved læring som vedrører mer eksistensielle og opplevde aspekt ved livet?” [T]his language of pedagogy very often covers things that have little, if anything, to do with understanding the lifeworld of children” (van Manen 1999a: 14). Slik jeg tolker Sævi, er hensikten med pedagogiske virksomhet nettopp å støtte og hjelpe barnets unike subjektive levde liv. ”The caring act, as well as the pedagogical relation as such, are intentionally turned towards the good of the child and would otherwise not be called care or pedagogy” (Sævi 2011:457). En «rettethet» mot barnets subjektive opplevelser er slik jeg oppfatter den Kontinentale tradisjonen, det sentrale i pedagogisk virksomhet, og det å overse dette, skiller møtet mellom barn og voksne fra å være et pedagogisk møte til å være et ikke-pedagogisk. Vår tilgjengelige scene for pedagogisk virksomhet er i de hverdagslige møtene mellom barn og voksne. Både i akebakken og i klasserommet ligger dermed forholdene til rette for at barnet kan bli ivaretatt pedagogisk omsorgsfullt på måter som både ivaretar barnets læring av en ferdighet, samtidig også ivaretar barnets opplevelse av å bli omsorgsfullt ivaretatt. ”Den elementære kjensgjerning at barnet har sin egen livsform, at det lever og reagerer ut fra sin tolkning av verden, er grunnlaget for enhver sunn pedagogikk”(Myhre 1970: 20).

Kan noe av det elementære i pedagogikken ha gått tapt i alt fokuset på læring, og kan læringsforståelsen vår ha blitt for snever, slik at barnets reaksjoner og fortolkninger av sin unike situasjon blir neglisjert? Var det dette som hendte i akebakken denne formiddagen? "Om en primært ser pedagogikk som en metode, teori og begreper og dermed fjerner pedagogisk praksis fra barnet og fra den pedagogiske relasjonen, skaper en samtidig et skille mellom pedagogikk og etikk" (Sævi 2007: 126). Mitt fokus er, og som Sævi også beskriver, at i den pedagogiske relasjonen handler den voksne ansvarlig ovenfor barnet. Hva som er ansvarlig er situasjonsavhengig og ikke regelbundet. Etikk og pedagogikk er to sider av samme sak, som aldri egentlig har vært adskilt (Ibid.). Dermed må målet om at barn skal lære ferdigheter som selvstendighet og mestring, være del av en større sammenheng der barnets unike person og situasjon blir ivaretatt samtidig som barnet lærer noe nytt. Det er den voksnes ansvar i den konkrete situasjonen å vurdere hvordan forholdet mellom læring og opplevelse er for barnet og ivareta barnet slik han eller hun mener er best. En kan dermed ikke si at situasjonen i akebakken var feil eller foreskrive hvordan den konkret skulle vært, men en kan stille pedagogiske spørsmål knyttet til hvordan barnet ble ivaretatt som barn og helt menneske, og i denne sammenhengen hva omsorg egentlig er i en slik situasjon.

Takt eller utakt?

Jeg viste i kapittel 2, s. 34, til pedagogisk takt som en viktig egenskap ved den pedagogiske relasjonen. van Manen (1993: 16) mener vi bør se takt som; " et begrep som kan hjelpe oss å beseire det problematiske skillet mellom teori og praksis". Videre sier han at takt er "en form for lydhør oppmerksomhet som gjør det mulig for oss å handle med omtanke i forhold til barn og unge" (Ibid.). Takt tar vare på barnets verdighet og subjektivitet og en taktfull voksen ser det unike i barnet og lar det være utgangspunktet for pedagogisk handling og refleksjon. Han stiller spørsmål ved hvorfor takt er så lite omtalt i pedagogiske teori og hvorfor vi så lett glemmer takt og taktfullhet i pedagogisk sammenheng i møte med barnet(1993: 116). Det er jo lett å forstå at måten vi møter barn og deres subjektivitet er viktig for barnet og dets syn på seg selv. Er det muligens fordi det høres så dagligdags og naturlig ut å møte barnet på en måter som ivaretar og støtter, at vi fort glemmer at nettopp dette er det aller vanskeligste nettopp fordi det foregår i situasjoner som er så hverdagslige at vi lett overser dem? Hendelsen fra akebakken som episoden over beskriver, vitner for meg om at det er viktig også å snakke om takt i barnehagesammenheng. De voksne i

fortellingene om Oda og barna i akebakken, handlet med ønske om at barna skulle lære, de hadde barnas utvikling i fokus. Men det var likevel en forskjell i måten de møtte barna på i deres sårbarhet. Slik jeg ser det var det som skiller disse to episodene at i den ene handlet den voksne taktfullt og i den andre ikke. Lærer Pers takt resulterte i at Oda satt tilbake med selvtillit og ro, etter i utgangspunktet å ha svart galt på lærerens spørsmål. Barna i akebakken gråt der de lå i snøen og krøp, og jeg lurte på om pedagogisk takt i form av å ivareta barnas verdighet ut fra slik de opplevde situasjonen, kanskje burde vært reflektert over hos de voksne i denne situasjonen? Moren handlet slik jeg ser det taktfullt overfor gutten sin idet hun lot ham begynne fra toppen og dermed oppleve muligheten av «å ha fått det til».

van Manen (1993: 126) beskriver noe av det særegne med takt som en evne til å se ut over seg selv, og se den andres subjektivitet. Han viser hvordan dette først er mulig når vi evner å se den andres sårbarhet;

Det fascinerende er at muligheten til å oppleve den andre som eget subjekt, ligger i opplevelsen av den andres sårbarhet. Det er når jeg ser at den andre er et menneske som kan såres og pines, tilføyes smerte og lidelse, et menneske som er angstfylt, svakt, sorgfull eller fortvilet, at jeg kan åpne meg for den andres virkelige vesen.

Vi er alle sårbare, men barn er sårbare på en spesiell måte i forhold til oss voksne. Det kan være at vi profesjonelle pedagoger, i iveren etter å beskrive og se barnet som kompetent, har glemt noe om hvor sårbare de også er. Det var noe av dette denne mammaen så da hun så sin gutt som liten og sårbar i en stor barnehageverden, og som resulterte i at hun hjalp han til toppen av akebakken før han måtte kripe opp der og kanskje mislykkes og bli lei seg. van Manen (1993: 128) beskriver hvordan det nyfødte barnet i sin sårbarhet på en måte «kaller på» foreldrene sine og «ber om» omsorg. På den måten, sier van Manen, er pedagogisk takt det samme som å være orientert mot barnet. Slik jeg ser det, viste denne moren oss noe denne dagen i akebakken om takt og sårbarhet og om en pedagogisk praksis som omtentksomt ser livet og situasjonen fra barnets synspunkt og gjennom barnets følelser for situasjonen. Muligens så hun dette uten å ha åpnet en eneste pedagogikkbok, men i kraft av at hun var mor - en mor som opplevde «et kall» fra barnet om å gi beskyttelse og omsorg i en situasjon der barnet trengte det.

Fortellingen om en liten, stor gutt

De aller fleste barn som går i barnehagen, har lange dager sammen med barn og voksne som ikke tilhører deres nære familie. Mange av barna ankommer barnehagen tidlig hver morgen, og blir hentet sent hver ettermiddag. Dette er fakta, som underbygger viktigheten av gode voksne som møter barna med omsorg, trygghet og kjærlighet, og som barnet betyr noe spesielt for og som betyr noe spesielt for barnet. Lise kan fortelle om en observasjon hun gjorde en dag hun var ute i barnehagen. Hun fikk øye på en gutt på ca. fem år, som falt av sykkel og slo seg ganske kraftig. Vi gir gutten navnet Kasper.

Jeg stod inne i vognskuret og skulle legge en liten til formiddagsluren sin, da jeg fikk øye på Kasper. Han kan ikke se meg. Han driver og sykler nede på asfalten. Plutselig faller han, og det ser ut som han slår seg ganske kraftig. Det var bra han hadde hjelm på seg. Mens han ligger der på asfalten ser han seg rundt, akkurat som han vil undersøke om noen ser han. Da han ikke får øye på noen voksne reiser han seg og tusler tilsynelatende uberørt av sted. Det var litt morsomt å se hvordan han låg der og kikket seg rundt for å se om noen så han. Han hadde ordentlige grimaser i ansiktet, og det var tydelig at han hadde tenkt å gråte dersom noen hadde sett han.

Lise kan videre fortelle at denne hendelsen føyer seg i rekken av lignende episoder. Barn som ser seg rundt etter noen som kan trøste, og når ingen er i umiddelbar nærhet, reiser seg nærmest uberørt, og leker videre, er noe voksne stadig opplever i barnehagen dersom de velger å overse barna i disse konkrete situasjonene. De fleste av oss som jobber eller har jobbet i barnehagen, kan nok fortelle lignende historier. Enten har vi et bevisst ønske om at barnet skal ordne opp på egenhånd, eller vi har hendene så fulle med andre ting, at vi bare puster lettet ut dersom barnet tilsynelatende håndterer situasjonen på egen hånd.

Men er det noe Kasper likevel trenger i denne konkrete episoden? Er det et fang å sitte på, et plaster, litt kos, eller er det helt andre behov denne hendelsen kan vise oss pedagoger, dersom vi er villig til å åpne opp for mulighetene? Sævi & Friesen (2010: 141) sier følgende: "The ability and willingness of adults and teachers to reflect personally and ethically on their pedagogical practice and on their concrete experience with children is seen [...] as the starting point for pedagogical understanding". Er vi villig til å la fortellingen ovenfor lære oss noe om pedagogisk praksis, eller velger vi å se på den som en triviell hendelse uten betydning?

Some times teachers should see more than they do. There are moments the teacher need to be aware of, as well as moments that should be recognized, because they are of significance to the student`s being and becoming of self” (Sævi 2005: 176).

Er episode over nettopp en slik hendelse, som dersom den hadde blitt sett, kunne ha fått betydning for Kaspar, men også for den voksne, på en annen måte enn vi kanskje først tenker?

Mysteriebarn

Jeg lurer på hva som foregår inne Kaspers hode og kropp i det han faller, ser seg rundt og reiser seg igjen? Hvem er Kasper egentlig, og hvem er han i ferd med å bli ettersom tiden går og livet møter ham? Hva er hans identitet? Kan vi ut fra observasjonen lære noe om dette vesle barnet? Sævi (2005: 178) beskriver i sin doktorgradsavhandling en episode som Terje forteller om fra da han var i 8- 9 års alderen og ble utsatt for mobbing fra en eldre gutt på skolen. Læreren griper inn i hendelsene, lar mobberen få sin «straff», og oppmuntrer Terje til «å ta igjen». Men Terje tar ikke igjen. Det han ikke forteller læreren, er at han i sitt stille sinn har et motiv for ikke å sloss tilbake. Han sier:”Deep within me I was convinced that as Jesus had never defended himself, neither should I” (Ibid: 178). Gutten gjør som barn (og voksne) gjerne gjør i situasjoner de opplever som tøffe og vanskelige; sammenligner seg med andre som har opplevd verre ting enn hva en selv nå gjennomlever, og tenker: har de overlevd, så kan jeg.

Hadde læreren forutsetning for å forstå guttens intensjoner? Når Terje lot være å fortelle om sine motiver for ikke sloss tilbake, hadde læreren da mulighet til å forstå handlingene hans? Dersom Terje hadde fortalt læreren om sine motiver, hadde da læreren forstått hvorfor han tenkte og handlet som han gjorde? Det er vanskelig å si, men ofte er barns og voksnes motiver og forståelse forskjellig og det som gir mening til et barn gir ikke alltid mening til en voksen. Kanskje hadde læreren selv opplevd mobbing, og dermed handlet han ut fra hva *han* mente var det beste for barnet i denne aktuelle situasjonen. Han handlet som de aller fleste ansvarlige og omsorgsfulle foreldre og pedagoger ville ha gjort, nemlig ved å forsøke å hjelpe barnet til selv å takle situasjonen, men ut i fra hvordan voksne ser verden. Det læreren nemlig ikke visste var at Terje allerede «taklet» situasjonen, bare på en annen måte enn hva læreren kunne forutsi, og kanskje også forstå. Sævi fortsetter: “The experiences may serve as examples of the profound unavailability of every child. Children

are profound mysteries [...] are there ways of seeing that some more than others, might help us understand the monadic child?" (2005: 179). «Mysteriet» Terje var utilgjengelig for læreren, til tross for hans forsøk på å se guttens sårbarhet som mobbeoffer. Kanskje er alle barn, som Sævi sier, grunnleggende sett mysterier for oss voksne. Hvem er i så fall «mysteriet» Kasper? Kan hans handlinger i episoden over fortelle oss noe om hvem han er?

Spør i sanden

Mollenhauer (1996: 142) skriver at barn legger igjen spor etter seg som forteller noe om hvem de er, og om hvordan de ser på seg selv:

For [å forstå] det som foregår når noen har slike forhold til seg selv, har vi ganske visst noe mer enn intet å holde oss til. Vi har spor av det i det ytre, og vi forsøker å lese dem. I oppdragelsen er det ikke annerledes. Barnets forhold til seg selv lar seg ikke observere, det kan vi bare få tilgang til gjennom de sporene som det legger etter seg.

Hvilket syn barn har på seg selv, hvordan de ser seg selv, kan vi som Mollenhauer sier, ikke observere på måter som gir oss sikker kunnskap. Det kan vi bare se risset av, i de spor de etterlater seg. Hvilke spor etterlater Kasper, og hva forteller disse sporene? Mollenhauer uttrykker at det er vanskelig å lese avtrykkene av barnas spor som sikre bevis på hvem de er, og faren for å ta feil er stor:

De reglene som vi da følger, kan vi ikke finne frem til noe annet sted enn hos oss selv og gjennom analogier, altså ved å iaktta hvordan andre på liknende måter lager spor. Derfor er det her uvanlig stor risiko for å ta feil. Vitenskapelig språk, uansett av hvilke type, kan bare tilsynelatende redusere denne risikoen. (Mollenhauer 1996: 142)

«Lærebokteori» og vitenskap har lite å tilføye i vår søken etter å oppdage hvem barnet er. Sævi sier følgende: "How then, should teachers and adults "see" in order to see what need to be seen?" (2005: 179). I vår pedagogiske søken etter hele tiden å handle til det beste for Kasper og andre barn, kan vi lete etter spor i sanden som hjelper oss å få glimt av hvem barna er, og dette «noe» som vi finner må fortolkes. Dersom vi lar de dagligdagse, trivielle hendelsene få betydning, kan vi ha mulighet til å lære noe av de små, gjerne ubemerkede spor barna etterlater seg.

Men hvilke spor etterlater Kasper seg? Kanskje er det riss etter en gutt som ønsker å bli sett i en situasjon hvor han er sårbar. Kanskje er denne situasjonen en av de relativt få hvor han

kan få omsorg selv om han er stor? Selv om han er fem år og stor, og sikkert føler seg stor også, så gjør det vondt når man faller. Er det muligens heller ikke det at det gjør vondt som er det viktige, selv om det er viktig også. Kanskje er det en sårbar situasjon der en (litt) stor gutt kan få lov å søke omsorg hos en som er trygg og god. Var dette i Kaspers øyne en mulighet for omsorg, en mulighet for å få lov til å være liten, selv om han var stor - på fanget til en som bryr seg om han, og som han bryr seg om? Ordet omsorg har å gjøre med lidelse - å se den andres lidelse, og la seg bekymre over hvordan den andre har det, hvordan livet er for den andre. Denne forståelsen av omsorg kaller van Manen (1999b) «patisk», en rot av et ord som vi kjenner igjen i ordene «empati» og «sympati». «Patisk» betyr lidelse og har å gjøre med det å forholde seg til andres sårbarhet i møte med dem. Omsorg som en «patisk» kvalitet er dermed alt annet enn en instrumentell plasterlapp. Det er en mulighet for å gi den andre, Kasper i dette tilfellet, bekreftelse på at han er sett og elsket når han har det vondt. Noen vil han vel, og noen hjelper han når livet er vanskelig, lite eller mye.

Skattejakt

Denne delen har jeg valgt å gi navnet «Skattejakt» vel klar over at dette kan gi leserne assosiasjoner til glade solfylte sommerdager, svaberg, måkeskrik og barnelek. En kritisk leser kan til og med komme til å mene at dette er en svært lettsindig måte å introdusere et så alvorlig tema som her blir løftet frem. Min intensjon er likevel å belyse hvordan vi, foreldre og pedagoger, gjennom å ta barnas spor på alvor, nettopp er med på «å finne» en skatt. «Skatten» er et barn, en finslipt glitrende diamant, som trer frem, nettopp fordi tålmodige voksne tar seg tid til å ta de sporene de finner på alvor, grunne på dem og gå i den retningen sporene peker mot. Begrepet indikerer også at dette kan være en gledesfylt og trivelig interaksjon mellom barn og voksne, dersom våre «satte» holdninger blir byttet ut med nettopp leken, og dersom en barnlig nysgjerrighet får mulighet til å drive oss i den retningen sporene leder oss. Det som imidlertid er annerledes i forholdet mellom en gledesfylt skattejakt etterfulgt av is på nakne svaberg, og de temaer som blir løftet frem her, er at barna i leken kan velge om de vil være med eller ikke. De kan når som helst trekke seg ut, uten større konsekvenser enn muligens litt sure kamerater. Konsekvensene dersom de voksnes oppmerksomhet mot barnas spor avtar, er mye verre. Man kan endog hevde at det som avgjør om en handling er pedagogisk eller ikke, er nettopp de voksnes rettethet mot barnet og de spor de setter i snøen. Skal vi pedagoger ha forutsetning for å kunne skjelne

mellom hva som er godt og mindre godt for hvert enkelt barn, må nettopp de spor de etterlater seg i hverdagen bli tatt alvorlig

Et ønske om en annen oppmerksomhet?

Under samtalen jeg hadde med mine informanter, kom det frem at Kasper er en gutt som har lange dager i barnehagen, og som har vært barnehagegutt lenge. Han startet i barnehagen da han var ett år, og nå er han fem år. Kanskje kan en tenke seg at avtrykket etter Kaspers spor kan tolkes i retning av at gutten ønsker å bli sett men på en annen måte enn han vanligvis blir sett? Kanskje ønsker han noe annet enn klapp og kos, men heller å bli sett på en annerledes måte? Hva lærer i så fall Kasper om seg selv, om sin verdi, når han opplever at ingen voksne responderer når han faller og slår seg? van Manen (1999a: 19) sier; “we know that everything - literally every little thing we do or do not do- in our interactions with children has significance. Why? Because as teachers we stand in relations of influence to our students”. Dette er i følge van Manen en faktor som pedagoger ikke kommer utenom:

So the question is not whether I should or should not influence my students. We always do. And this influence is osmotically derived from our entire being; the way we are, feel, act, understand, as well as our reflexive awareness of our interpretive being. (Ibid.)

Dette er forhold som vi kanskje lett glemmer i hverdagens travelt - at uansett hvordan vi lever sammen med barn, så har vi innflytelse på dem. Til og med når vi, som denne pedagogen i episoden over beskriver, lar være å se og samhandle med barnet, har det vi gjør betydning. Kasper la igjen et spor der på asfalten, et spor de voksne enten ikke var oppmerksomme på, eller bevisst overså. Når vi nå vet at alt vi gjør eller lar være å gjøre med barn, har betydning for barnet og for hans eller hennes liv, hvordan oppleves det da for barnet å legge igjen spor de voksne ikke legger merke til eller bevisst velger å overse? Det kan gi barnet en følelse av å være usynlig eller uviktig og en opplevelse av å være alene om opplevelsen.

Å være usynlig for den voksne

Min intensjon er ikke å dramatisere hendelse om Kasper, og han er mest sannsynlig stort sett en tilfreds gutt som har det bra både i barnehagen og hjemme. Han tok antagelig ikke skade av å bli oversett i denne aktuelle situasjonen. Vi blir alle oversett til tider. Av og til er vel nettopp ønsket vårt å bli oversett, å få være usynlig for en liten stund. Det er likevel en

forskjell på om vi voksne for en stund blir oversett da vi kan ta vare på oss selv. Barn trenger voksne til å se dem og ta vare på dem. Sævi (2005: 176) beskriver hvordan "There are moments when being seen or not seen might make the crucial difference to a student's life". Var denne episoden med Kasper et slikt øyeblikk? Han ønsket ikke å være usynlig, men synlig. Han ønsket å bli sett, men godtok at han ikke ble sett.

Sævi (2005: 176) beskriver fortellingen om Tom, en student som vanligvis lar være å gjøre leksene sine. Hun beskriver en lærer som for lengst har gitt opp å høre Tom i leksene og hun forteller om en usynlig gutt, som kanskje ikke ønsket å være usynlig i den forstand, men som ønsket å bli ivaretatt og anerkjent som den han er, ikke som den læreren ønsket at han skulle være. Denne dagen har han forberedt seg til timen og Sævi forteller: "Some of the pages he has marked with yellow labels. The labels indicate what most kindled his interest when he did his homework" (2005: 176). Til tross for at Tom denne dagen har forberedt seg til timen, og har ønske om å delta i klassens diskusjon, forblir han taus. Episoden beskriver hvordan han tydeligvis trenger lærerens aksept før han våger å delta med sine kommentarer. "However, his careful preparation for this particular geography lesson is given no attention by the teacher. She may have long ago lost her confidence in his skills, because he usually is the type of student who rarely participates and does not prepare himself" (Ibid.). Hva er det Tom opplever i denne aktuelle situasjonen? Har læreren en holdning til Tom som hindrer henne å se hans behov denne aktuelle dagen? Har hun lært seg til en bestemt måte å se Tom på, slik at Tom er blitt en rutine for henne? Kanskje er det lærerens holdning til Tom som fører til at han er usynlig siden hun faktisk fysisk ser ham, men uten å se hvem han er. Løgstrup (1999: 39-40) skriver:

Gjennom vår holdning til hverandre er vi med på å gi hverandres verden dens form. Gjennom min holdning til den andre er jeg med på å bestemme hvilken vidde og farge hans verden får. Jeg er med på å gjøre den rommelig eller trang, lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig- og ikke minst er jeg med på å gjøre den truende eller trygg. Ikke gjennom teorier eller anskuelser, men ganske enkelt gjennom min holdning. Derfor er det en uuttalt, en så å si anonym fordring, en så å si anonym fordring til oss om å ta vare på det livet som tilliten legger i våre hender.

Vår holdning til Kasper, Tom, og andre barn vi møter i vår oppgave som pedagog eller foreldre får betydning for dette barnets liv. Vi kan gjennom våre forutinntatte holdninger

bidra til å usynliggjøre barnet ved å se rutinemessig på barnet i situasjoner som ikke er rutinemessig for dem. Barnet kan der og da ønske og trenge å være synlig for den voksne, ikke nødvendigvis slik den voksne tror og tidligere har erfart, men på nye måter som nettopp denne situasjonen skaper. van Manen (1993: 33) utfordrer oss og spør; "Kan det tenkes tilfeller der jeg er nødt til å avlære noe, der jeg er nødt til å glemme visse holdninger eller atferdsmåter?". Kan fortellingen om Kasper og Tom utfordre oss til å reflektere over våre holdninger og hvordan disse kan forhindre oss i å se det ene barnet og de spor det etterlater seg, i nettopp et ønske om å bli sett som den det er, annerledes enn det vi rutinemessig og «vanligvis» ser i barnet?

Å se slik barnet trenger å bli sett

Tove Jansson er forfatter av vår kjære Barne-tv figur *Mummitrollet*. De av oss som er mødre, har kanskje sittet i sofakroken sammen med våre barn og sett Mummitrollet og vennene hans utfolde seg i Mummidalen. I filmen *Det usynlige barnet* fra 1990, møter vi Ninni, en liten pike som har blitt usynlig på grunn av at hun ikke ble sett slik hun trengte det i situasjoner som var viktige for henne. Hennes tante, som har den daglige omsorgen for henne, kjeftet og var ironisk og kald, og så ikke jentens behov for omtanke og forståelse. I filmen lar Jansson Too- tikki si:

Dere vet jo at folk kan bli usynlige hvis man skremmer dem ofte nok, sa Too-tikki og spiste en røyksopp som lignet en søt liten snøball. –Vel. Denne Ninni ble skremt på en litt gal måte av en tante som hadde tatt seg av henne enda hun ikke var glad i henne. Jeg har truffet tanten og hun var nifs. Ikke sint, skjønner dere, sinne kan en forstå. Hun var bare iskald og ironisk.[...] Sist fredag kunne man ikke se henne i det hele tatt. Tantens gav henne til meg og sa at hun virkelig ikke kunne ta seg av slektninger som hun ikke engang kunne få øye på. (Tove Jansson 1990)

Etter hvert som Ninni møter en atmosfære av ubetinget kjærlighet og omsorg fra Mummifamilien blir hun imidlertid litt etter litt synlig for dem igjen.

Spørsmålet vi kan stille oss etter å ha sett filmen om Ninni er om det vandrer mange barn rundt som blir oversett i situasjoner som er viktig for dem. Både av foreldre men også av oss barnehagefolk? Barn som gir opp forsøket på å bli sett, barn som blir stille. Barn som, slik Ninni gjorde, slutter å bli sint, slutter å reagere når de blir urettferdig behandlet. Var episoden med Kasper en slik episode? Var det nettopp det å bli sett i en viktig situasjon, det

å få kjærlighet og omsorg Kasper trengte i en situasjon hvor han i stedet ble oversett?
Historien om Ninni forteller oss at man kan se barn og likevel ikke se dem. Det er forskjell mellom å se, og å se slik barn behøver å bli sett for å oppleve hvem de er og hva de betyr for mennesker rundt dem. Min undring er om det vandrer usynlige barn rundt i barnehagene? Små barn som Kasper, barn som ønsker å bli sett, men som likevel ikke blir det. Usynlige, ikke på grunn av kjefting og ironi, men likevel usynlige? Det er åpenbart slik at man kan se barn fysisk med øynene, men likevel ikke se dem slik de trenger å bli sett for å møte bekreftelse på den den er.

Å være sammen med barna etter oppskriften fra en bok

Vi var i ferd med å bryte opp etter den siste fokusgruppesamtalen, og mine informanter uttrykte at det hadde vært lærerikt å delta i prosjektet. Følgende samtale fanges så opp på båndopptakeren:

Tiril: "og noen tror gjerne at pedagoger har egne barn fra før av selv, men det er heller ingen sannhet nødvendigvis. Vi vet alt fordi vi har barn og har gjort dette før. En gang så må vi starte".

Marianne: "men jeg tenker at du skal jo ikke lære opp ungen din etter en bok. Altså vil jeg ikke være mor etter en bok. Altså, det er litt sånn som jeg tenker at hva jeg er i barnehagen det er to forskjellige ting i forhold til hva jeg er hjemme".

Tankene Marianne her ytrer tror jeg er velkjente for oss som jobber på skolen eller i barnehagen. Det at man «legger» fra seg pedagogrollen på dørstokken i det man går hjem for dagen, er ikke så uvanlig å tenke for «fag» pedagoger. «Jeg er nå ikke alltid pedagog når jeg er hjemme da», er også en gjenkjennbar formulering.

Jeg vil i lys av samtalen over drøfte betydningen av det å se oppdragelse og pedagogisk virksomhet i barnehagen på andre måter, enn denne «lærebokpedagogikken» som mine informanter refererer til. Den Kontinentale pedagogiske tradisjonen som jeg bygger denne oppgaven på, ser pedagogisk virksomhet annerledes enn som teori og metode fra en lærebok, og viser andre muligheter enn det en teoretisk tilnærming til pedagogisk praksis gjør. Det finnes måter å være sammen med barn på som vi ikke behøver «legge igjen på dørstokken» når vi forlater barnehagen

Det pedagogisk gode

Sævi & Eilifsen (2008: 1) sier følgende: "Educational practice is concerned in profound ways with what is pedagogical good and right for children, and as parents and teachers we intend to help each child to cultivate their personal and educational potential in a human fashion". van Manen (1991: 189) formulerer seg litt annerledes, men vi kan øyne den samme instilling: "pedagogy could be defined as the process of actively and reflectively distinguishing between what is good or appropriate and what is not good or less appropriate for children". Vi kan se hvordan Sævi & Eilifsen, og van Manen knytter pedagogisk praksis til spørsmålet om hva som til en hver tid er det gode og riktige for barnet. Å handle til det beste for barnet er dermed den pedagogiske intensjonen, og ansvaret for å handle og ville godt for barnet ligger hos den voksne.

I den Kontinentale pedagogiske tradisjonen vektlegges omsorg for hele barnet. Omsorgen kommer til syne i ønsket om til en hver tid å handle til det beste for barnet. Det pedagogiske gode står i fokus, og er den intensjonen som de voksne oppfordres til å reflektere over og rette seg mot. "As a practice, pedagogy describes the relational values, the personal engagement, the pedagogical climate, the total life- worlds and especially the normativity of life with children at school, at home, and in the community" (van Manen 1999a: 14). At de voksne i barnehagen skal være gode mot barna, er en kjensgjerning som ligger som forutsetning for all pedagogisk virksomhet, og i fenomenet *pedagogikk* som sådant (Grue Sørensen 1974; Wivestad 2007; Sævi & Eilifsen 2008). Knappt noen styrere ville godtatt ansatte som til stadig hadde intensjon om å handle upedagogisk, uetisk og uforvarlig ovenfor barna. I mine fokusgruppesamtaler samt under mine observasjoner, opplevde jeg ansvarlige voksne som i det daglige samværet med barna var opptatt av barna utvikling, og hadde deres beste for øye. Det at voksne har gode intensjoner i forhold til barn, og at de er reflektert overfor sitt ansvar og sin betydning i relasjonen til barnet, er forutsetningen for pedagogisk praksis forstått som det å handle til det beste for barnet. Men det er en annen forutsetning som er implisitt i det å ta ansvar for hvem en er i møte med barn, og det er at en ser barnet (og seg selv) som unike personer, og situasjonene de er i til enhver tid, som unike betydningsfulle situasjoner. Kan vi til tider, i hverdagens travelhet, glemme denne kjernen i den pedagogiske virksomheten: at vår oppgave som pedagoger og foreldre, på tross av tids- og handlingspress nettopp ligger i det å omsorgsfullt forholde seg til det beste for barnet?

«Lærebokpedagogikk»

Å tenke pedagogisk ut fra hva som er godt for den enkelte barn og for barn i grupper, kan muligens også hjelpe oss til å se forbi lærebokteorier og vitenskaper. En teori fra en lærebok har ikke mulighet for å fortelle oss hva som er godt for det unike barnet i de unike situasjonene i livet til han eller henne. Det kan den voksne kun ha mulighet til å oppdage gjennom den pedagogiske relasjonen i levd liv sammen med barnet. De voksne må ville og ønske å se noe av barnets subjektive opplevelse av situasjonen for å kunne ha forutsetning for å vite noe om hva som er det gode for nettopp dette barnet. van Manen (1991: 190) peker på noe viktig når han sier følgende:

Literacy has provided human culture with the possibility for deep and rich traditions, information networks, and printed knowledge sources, but literacy also has shifted experiences from the body to the mind, has robbed us of sensory experiences by substituting text for lived experience. Understanding- such as understanding of children- has “gone to our heads,” so to speak, has become “sense-less.

Det er mulig at teoretisering og generell kunnskap om barn kan ha fjernet oss fra noe av det som er helt sentralt ved pedagogisk praksis, og at min informants hjertesukk ubevisst kanskje, var knyttet til en forståelse av at en i det pedagogiske møte mellom barn og voksne i barnehagen først og fremst skal tenke med hodet og i teorier. Kanskje er det slik at vi tenker vi med hodet når vi er på jobb, og mer med hjerte og kroppen vår når vi er sammen med våre egne barn hjemme. Men kunne det også tenkes av det skulle være mer rom i barnehagen for at hjertet blir lyttet til i like stor grad som hodet i møtet mellom barn og voksne?

Det uforutsigbare i det umiddelbare

Langeveld (1975: 9) viser til umiddelbarheten i møtet mellom barn og voksen, en kvalitet som ingen lærebok kan forberede oss på. “Personal help is in many cases help in a series of life situations: it is no experiment in a laboratory, but an experience. Often the experience could not be anticipated”. Det er en temmelig dramatisk fortelling Langeveld beskriver i sin artikkel, og sitatet viser kanskje til noe han selv har fått kjenne på egen kropp. Situasjonen han beskriver er en forbipasserendes opplevelse av å være vitne til at en ung jente ser sin egen far omkomme i en bilulykke. Han forteller:

Did you ever walk in the street and in front of you a lively girl of thirteen or so walks on the pavement? “Hello daddy!” she calls out, waving to a man on the other side of

the road, who waves back to her. He then steps from the pavement to meet his daughter and before her very eyes he is run over by a car. He is killed, but she does not yet know. Soon she will. (Ibid: 8)

Slik jeg tolker Langeveld, er dette en hendelse han selv har opplevd. Han beskriver for oss hvordan han umiddelbart tar omsorg for den unge piken som heter Cathleen. "An impersonal state changed suddenly into a personal situation" (Ibid: 8-9). Han følger piken hjem til hennes mor, og blir der sammen med henne til en kjærlig tante tar over omsorgen. Fortellingen er dramatisk, og er heldigvis ikke noe vi pedagoger møter på til daglig. Det vi *likevel* møter på hver dag, i barnehagen, på skolen og hjemme med egne barn, er barn som er avhengige av oss, og av hvordan vi ser på oss selv og vårt ansvar for situasjonen. Barn er avhengige av hvordan vi møter dem i deres unike situasjon. For å belyse tankene mine, støtter jeg meg til Løgstrups kjente sitat som også ble referert til i kapittel 3, s. 61.

Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender. Det kan være svært lite, en forbigående stemning, en oppstemthet en vekker eller får til å visne, en tristhet en forsterker eller letter. Men det kan også være skremmende mye, slik at det simpelthen er opp til den enkelte om den andre lykkes med livet sitt eller ikke. (Løgstrup 1999: 37)

Lar man alvoret i Løgstrup sine ord synke inn, forstår man at det ikke bare er i situasjoner som den Langeveld viser til som krever noe av den voksne i møte med barnet. I en hver interaksjon mennesker i mellom holder man noe av den andres liv i sine hender. Lærebøker og vitenskap kan absolutt lære oss noe om dette, men bare på et generelt plan. Det umiddelbare og uforberedte møtet mellom barn og voksen i den pedagogiske relasjonen, er ikke et generelt møte mellom mennesker eller mellom hvilke som helst barn og voksne. Det er et møte mellom to spesielle mennesker i en spesiell situasjon som ikke kan erstattes av andre situasjoner eller andre mennesker. I denne situasjonen må vi i tillegg til vår forhåndskunnskap om barn og barns utvikling og behov, også forholde oss til situasjonen og det den krever. Det kan vi kanskje best gjøre ved å lytte til hjertet, sansenes, kroppens og vår pedagogisk-etiske forståelse av hva som står på spill for barnet, slik van Manen (1991: 190) peker på.

Den ene voksne i møte med det ene barnet

Van Manen (2000: 315) viser til Sockett (1987, 1993), van Manen (1991), Goodlad et. al. (1991), Noddings (1992) og flere med dem, som hevder at samtidens diskusjoner om utdanning og oppdragelse (education) har tendert i den uheldige retningen å være alt for byråkratisk, vitenskapelig, og snevert resultatbasert. Han stiller spørsmål om hva som ville skjedd dersom lærere ble sett på og behandlet som moralske agenter med et praktisk-profesjonelt språk. Han sier: "A professionally acknowledged moral language would allow teachers to think about their daily practices as essentially pedagogical interactions" (van Manen 2000: 315). Sockett (1997) peker i følge van Manen på at vår utdanning og oppdragelse mangler et sofistikert moralsk språk. "As a result of this vacuum, he argues, it is difficult to name the problems that we have, to break out of our primitive discourse, to hold profound conversations, and to teach a moral language to children and students" (Sockett, 1997, hentet fra van Manen 2000: 315-316). Det er en fare for at vår pedagogiske praksis er for mye knyttet til et teoretisk vitenskapelig språk, og for lite baserer seg på hvordan den enkelte pedagogiske situasjonen faktisk oppleves for dem som er involvert. Spørsmålet er om det er rom i vår barnehagehverdag for å se det ene barnet i et moralsk perspektiv, eller om det er (vår) teori om barn og vår vitenskapelige kunnskap om oppdrags- og undervisningsmetoder som styrer hvordan vi møter det enkelte barn. van Manen (2000: 316) sier følgende:

[F]inding a language to describe our experience is a critical requirement for addressing and understanding our pedagogical predicaments. And in passing, it points up a dimension of caring that educators intuitively should understand but on which they rarely seem to reflect.

Å møte barnets sårbarhet

Hvilke konsekvenser får denne tenkningen for pedagogisk praksis i barnehagen dersom den enkelte som jobber med barn ikke lenger kan rettferdiggjøre sine handlinger ut fra barnehagens praksis eller vitenskapelige teorier, men i hver enkelt situasjon heller må møte dette ene barnet i sin unikhhet og sårbarhet? Og hvem er det i så fall som krever hva av hvem? van Manen viser til Levinas og sier følgende:

He (Levinas, min uthevelse) has shown that it is only in the direct and unmediated encounter with the other that we can gain a glimpse of the meaning of the ethical

impulse that he describes as the human responsiveness to the appeal of the other who needs my care. (van Manen 2000: 319)

Levinas beskriver hvordan våre møter med andre mennesker kan «tvinge» frem handling hos oss før vår kognitive orientering forteller oss at dette er det rette å gjøre. Det var også dette Langeveld opplevde i sitt møte med jenten som så brutalt ble vitne til sin fars død (Langeveld 1975: 8). Langeveld sier: "Before you knew what you were doing, you had already decided" (Ibid: 9). Med andre ord handler vi etisk før vi tenker etisk. Vi responderer på den andres appell om omsorg og hjelp, før vi rekker å reflektere over hva vi skal gjøre og hvordan. van Manen viser til hvordan dette er særlig gjenkjennelig i møte med personer i sårbare situasjoner. Han sier:

where we meet the other in his or her vulnerability, as when we happen to be handed a hurt and helpless child [...] What happens then is this: I have felt a response that was direct and unmediated by my intentions or thinking. (2000:320)

Det er som jeg viste til i kapittel 2, s. 24-27, på en måte både naturlig og «lett» å møte små barn som trenger hjelp på en ansvarlig og omsorgsfull måte. Den fremmede forbigående som raskt og umiddelbart tok ansvar i møte med et lite barn som hadde forvillet seg ut på en våt og gresskledd skrent er bare et eksempel. Uten å nøle skrittet han over gjerdet ved veien og beskyttet barnet fra å falle utfor, inntil moren igjen kunne overta ansvaret for barnet. Men når det gjelder det daglige livet i barnehagen og kravet om å handle profesjonelt, ser vi da den enkelte og hans eller hennes behov slik vi ser det når barn presenteres for oss et og et, og vi lett kan se hva vi skal gjøre?

Å bli fanget av barnets blikk

van Manen(2000: 320) refererer til Levinas (1979: 187-253) som sier: "To meet the other, [...] is to see this person`s face, is to hear a voice summoning me. This is the call of the other. A demand has been made of me, and I know myself as a person responsible for this unique other. I dette møtet, hevder Levinas, er det ikke bare det sårbare barnet som er unikt. Dette gjelder også den voksne:

[T]his person takes me hostage, and in this gesture, I have experienced also my own uniqueness because this voice did not just call. I do not need to look around to see if it was meant for me. The point is that I felt responsive, I am the one, the voice called *me*, and thus took *me* hostage (van Manen 2000:320).

De voksne i barnehagen opplever stadig at barnets sårbarhet «gjør krav på» dem og de føler stadig at barn har behov for deres hjelp, oppmuntring, eller oppmerksomhet. Men det kan se ut som om hverdagens rutiner og regler på en måte fratrukker dem muligheten til å respondere omsorgsfullt på barnets behov, eller at dette blir en unnskyldning for å avvise eller overse barnet. Det er nesten som om det enkelte barn og dette barnets egenart og unikheter blir borte i det faktum at det er så mange barn som hver og en er unike og trenger å bli sett som den de er. Det er som om de mange skygger for den voksnes omsorg og omtanke for den ene. Det er selvsagt ikke vanskelig å forstå og forklare ut fra barnehagen som organisasjon som skal ivareta store grupper med barn, men det er et tankekors fordi omsorg er noe som er personlig opplevd av den som mottar den, i dette tilfellet barnet. Som vi ser av Levinas' utsagn, stilles den ene voksne til ansvar for hva som skjer i møtet med det enkelte barn. Det er ikke en gruppe av voksne som blir gjort krav på eller som er ansvarlige. Det er egentlig ikke lenger mulig å gjemme seg i «sekken» av voksne i barnehagen. Den ene, unike voksne møter dette ene unike barnet, og denne ene unike voksne har ansvar for å møte dette ene unike barnets sårbarhet, i denne ene unike situasjonen. Samtidig må det selvsagt stilles krav til institusjonen og ledelsen av institusjonen, noe blant annet van Manen peker på når han sier følgende:

Administrators who regulate the practices of educators need to understand that caring in a deeper sense can only occur where contexts, structures, teacher – student relation, and schedules provide opportunity for the occurrence of genuine caring relations, even though these cannot be controlled or predicted. (2000: 325)

Fullt og helt å ta omsorgsfullt ansvar for det sårbare, unike barnet, krever at barnehagen som institusjon tar ansvar og legger til rette for nettopp dette. Det viktigste spørsmålet blir da om det er rom og tid i hverdagen i barnehagen til å se det ene barnet, og om det er aksept for at regler og rutiner brytes når barnet trenger å bli sett omsorgsfullt på andre måter enn reglene åpner for. Et tredje spørsmål er hvordan og i hvilken grad spørsmålet om omsorg for det enkelte barn i den spesielle situasjonen er tematisert og del av en pedagogisk samtale i barnehagen som organisasjon.

Det unike barnet, hvordan møter vi han eller henne?

van Manen (2000: 322) fortolker den Bibelske teksten om Abraham som var villig til å ofre sin sønn Isak etter ordre fra Gud inn i en pedagogisk sammenheng. Vi har gjerne hørt beretningen, og undret oss over hvordan Abraham, som hadde ventet i så mange år på å få

denne ene sønnen, kunne være villig til å ofre gutten sin på denne morderiske, grusomme måten. Den som har lest beretningen fra første Mosebok kapittel 22, vet at det gikk bra tilslutt. I det øyeblikk Abraham tok kniven for å drepe Isak, ropte en Herrens engel til Abraham, og fikk han til å stoppe. Van Manen vet han står i fare for å virke blasfemisk, men liker å tenke at det i stedet for en engels rop, var et rop som steg frem i det Abraham anerkjente det etiske møtet mellom seg selv og sin sønns ansikt. Det var i det han så sin sønn inn i øynene at Herrens engel befalte han å legge ned kniven. Er det idet vi møter det sårbare barnets øyne, i det vi får øye på det unike barnet, at vi, hver og en av oss, på en måte «hører» ropet om å handle godt? Van Manen viser til Derrida som peker på en annen og tankevekkende side ved denne beretningen: "[I]n a real sense we can kill our children (i.e., their uniqueness) in many different ways, and all of us, men and women, are like Abraham holding the knife over those who are dear to us" (Van Manen, 2000: 323). Dette kan høres makabert ut, og det kan være helt fremmede tanker for oss som jobber med barn. Men det er likevel en tankevekker og bør reflekteres over av oss som har med barn å gjøre. Vi har makt over barns liv og kan bruke makten vår til å bygge opp eller til å rive ned. Vi kan rive ned ved å «drepe» barns egenart og personlige unikhet, eller vi kan bygge opp ved å ivareta omsorgsfullt den barnet er, og det som er spesielt i og ved dette barnet. Noe av barnets subjektivitet, barnets unikhet og særegenhet kan bli «drept» i møte med en barnehagekultur som krever at vi tilpasser oss et visst mønster og system, uten at det er rom for å se og forstå det unike og særpregede ved personer og situasjoner, dersom det er behov for det.

Kapittel 6. Trådene trekkes sammen – et forsøk på en konklusjon

Innledning

Jeg har i denne oppgaven hatt fokus på fenomenet omsorg i møte mellom de voksne og de små og litt større barna i barnehagen. Jeg har stilt spørsmålet om hvordan omsorg kommer til uttrykk, og hvilke dilemmaer og utfordringer som knyttes til omsorg i relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen. Episoder fra observasjoner og fokusgruppesamtaler som ga mening til forskningsspørsmålet mitt og samtidig på en spesiell måte rørte ved meg, har blitt løftet frem og drøftet med utgangspunktet i litteratur fra den Kontinentale pedagogiske tradisjonen. Intensjonen min har vært hermeneutisk fenomenologisk, og jeg har dermed tatt utgangspunkt i førskolelæreres og min egen opplevelse av situasjoner; av det som hermeneutisk fenomenologi kaller «lived experience». Mitt ønske har vært å få konkret innsikt i førskolelæreres opplevelser av pedagogiske situasjoner i barnehagen og gjennom disse situasjonene utforske noen av de sentrale aspektene ved pedagogisk omsorg. van Manen (2006: 5) sier om nettopp dette: "From a phenomenological point of view, to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings" Det er nettopp dette jeg har forsøkt å gjøre ved å stille spørsmål om hvordan den voksne opplever sitt forhold til barn i barnehagen, og ved å forsøke å forstå hva deres opplevelser kan bety for vår pedagogiske praksis i møte med barn.

Omsorg etter en oppskrift – og om pedagogikkens «språk»

Læring og omsorg springer ut fra den samme pedagogiske intensjonen om å handle til det gode for barnet. Både omsorg og læring er viktige og avgjørende elementer i barns liv og bør komme til uttrykk samtidig og understøtte hverandre (Sævi 2012a: 5-6). Barn lærer best når de blir ivaretatt omtenkstomt, taktfullt og omsorgsfullt, og omsorgen er mest omsorgsfull når barnet lærer seg selv, andre og verden å kjenne i den pedagogisk omsorgsfulle handlingen. van Manen (1991: 190) setter søkelyset på hvordan kunnskap om barns opplæring og undervisning kan være en kunnskap som kan stå i fare for å avskjære oss fra barnas opplevelser og erfaringer (lived experience). Er det mulig at vi i pedagogisk tenkning og praksis i barnehagen har blitt for ensidig teoretiske i vårt fokus på barns læring, slik at vi tar fokus bort fra hvordan barna opplever de ulike situasjonene. Har vi blitt så opptatt av at barna skal lære i enhver situasjon, at vi har mistet fokuset på hva barna faktisk lærer i de

ulike situasjonene? van Manen stiller spørsmål ved hvordan vår kunnskap om barn, formidlet gjennom lærebøker, "can still somehow speak to our body as well as our head, or better, how educational knowledge, can be synchronized with [...] the body subject" (Ibid.). Mitt anliggende er at vi i møte med barna i barnehagen, må ha fokus på deres unike og personlige opplevelser i situasjonene der vi er sammen med dem i lek og læring. van Manen setter også fokus på det teknisk rasjonelle språket som dominerer læreryrket. Dette kan kanskje også gjelde profesjonell pedagogisk praksis i barnehagen:

It [the language] objectifies and forces into rational frames what are otherwise uniquely personal and idiosyncratic styles, moods, interactions, relationships. The objectifying force of educational language tends to redefine the intimacies of our pedagogical relation with our children and they tend to disincarnate the body knowledge we have of our pedagogical responsibility to them. (1991: 191-192)

Det upersonlige språket som van Manen her refererer til, og som tvinger oss inn i rasjonalistiske rammer, kan fort resultere i at møtet mellom barn og voksen blir upersonlige i stedet for personlig. Den pedagogiske relasjonen, som skulle være preget av et personlig møte mellom barn og voksne, blir i stedet et møte preget av rasjonelle og objektive vurderinger basert på regler, teorier og kunnskap direkte fra læreboken.

Sævi (2012a: 7-8) drøfter hvordan den pedagogiske relasjonen må ha "et uspesialisert språk for å snakke sakssvarende om livet og livets forhold". For å forklare hva hun legger i begrepet «uspesialisert» viser hun til hvordan termen «spesial» som i et spesialisert pedagogisk språk, for eksempel er et språk som er egnet for å løse problemer og diagnostisere, og dermed er eksperters «maktspråk». Dette «ekspertspråket» handler egentlig om noe som ikke alle kan ta del i, noe som er bedre enn det vanlige språket, og er et språk som har makt i kraft av at det har kvaliteter det er alene om. Det «spesielle» språket er for eksperter og har makt til å mestre eller beherske den andre som ikke har dette språket «i sin makt». Det «uspesialiserte» derimot, har å gjøre med "det vanlige, det ordinære, det som ikke er utskilt som ekstraordinært. [...] et språk som snakker forståelig om det alminnelige og ordinære, det hverdagslige, det som erfaringen kan gjenkjenne og knytte seg til" (Sævi 2012a: 7-8). I og med at den pedagogiske relasjonen er «livet selv» som Sævi (2012a: 4) beskriver, fordrer den først og fremst et språk som er personlig og spontant like fullt som livet selv er personlig og spontant. Det uspesialiserte språket søker i pedagogisk

sammenheng å forstå barnets konkrete opplevelse av en situasjon istedenfor å tenke generelt om hvordan barn skulle ha forstått eller handlet. Man forsøker som pedagog heller å lytte til hva som faktisk skjer istedenfor å stadfeste hva som er «riktig» eller «normalt».

Hun sier:

Det språket som trengs i den pedagogiske relasjonen har i seg en nærhet til livet, respekt for ulikhet og asymmetri og tåler derfor brudd, avbrytelser, kaos og kriser. Det har også som utgangspunkt at menneskelivet og særlig barnelivet er sårbart, og inneholder lidelse og svakhet. (Sævi 2012: 8)

Et uspesialisert språk ivaretar barnets unikhet og subjektivitet, og det tillater oss å lytte til hjertet og kroppen vår. Mitt anliggende i denne oppgaven har vært å vise at den kontinentale pedagogiske tradisjonen tilbyr alternative måter å møte barnet på. Man kan som voksen møte barnet personlig og dermed istedenfor å søke objektiv kunnskap om barn, heller søke subjektivitet og respekt for barnets personlige opplevelse av seg selv og andre. Man kan som voksen i møte barnet se og lytte til hans eller hennes måte å forstå på, det som hermeneutisk fenomenologi kaller «lived experience», og dermed leve sammen med barnet istedenfor å søke distanserte og upersonlige rammer for forståelse og fortolkning. Man kan som voksen møte barnet på måter som ivaretar det ujevne maktforholdet i relasjonen og ser asymmetri som utgangspunkt for egen pedagogisk praksis. Man tar dermed hensyn til barnets sårbarhet, men ser ikke sårbarhet som en svakhet som skal fjernes, men som et livsforhold som må ivaretas av den voksne. Man kan se det som sin ypperste hensikt og mål å møte barnet med godhet og omsorg, nettopp fordi det pedagogiske springer ut fra intensjonen om å hjelpe barnet å vokse opp på en menneskelig måte (Langeveld 1975; Sævi 2011, 2012a).

Med blikket på barnet – og på seg selv, i møte med barnet

At de voksne i barnehagen er opptatt av omsorg, var noe som tydelig kom frem i fokusgruppesamtalene. En av mine informanter kunne fortelle at det opplevdes litt skummelt å samtale om nettopp dette temaet, da omsorg var en av de få tingene de følte de virkelig var gode på i barnehagen. Hun sier:

Det var skummelt med at du skulle komme og observere den biten for vi føler at vi ikke strekker til med alt det andre, og når du da skal observere den mest, for egentlig synes jeg jo det er der vi er sterkest i bunn og grunn da. Vi ser jo alle barna. Alle i

barnehagen er bevisst på det, jeg synes uansett hvem jeg snakker med, så er de bevisst på det, men de strekker ikke til. Vi skal jo lære barna så mye.

Det å se barnet, og seg selv i forhold til barnet ble av mine informanter betraktet som den pedagogiske innfallsporten til omsorg. Å se, i betydningen forstå, oppfatte, fornemme eller bli oppmerksom på, var sentralt i mine informanternes umiddelbare beskrivelse av fenomenet.

Siden det å se barnet er en så viktig kvalitet ved fenomenet omsorgen, valgte jeg i kapittel 5, å drøfte episoder hvor det kan stilles spørsmål ved om barn ble sett eller *ikke* ble sett av den eller de voksne. Jeg ønsket å vise at det å se barn ikke er uten pedagogiske dilemma og utfordringer, og at det alltid kan stilles spørsmål i forhold til hvordan vi ser barn, og om det enkelte barn blir sett tilstrekkelig, og slik det kunne ha blitt sett for å oppleve seg anerkjent. Poenget var å løfte frem alternative tanker om og muligheter for refleksjon over hvordan man som pedagog og voksen kan møte barnet med omsorg og godhet. Fordi pedagogisk praksis alltid kunne vært annerledes, er det viktig å reflektere over hvilke alternative tenke – og handlemåter en har i enhver situasjon. Det betyr ikke at en kan regne med å komme frem til den eneste rette og gode måten å tenke eller handle på, men at en som voksen er klar over at en nettopp ikke kan komme frem til en «vanntett» eller uangripelig pedagogisk praksis. Sævi & Friesen (2010: 128) beskriver hvordan den Kontinentale pedagogiske tradisjonen, ser læring (education) som "the `non- specialized` passing on to children of the good in our lives" og hvordan

"[t]he ability and willingness of adults and teachers to reflect personally and ethically on their pedagogical practice and on their concrete experience with children is seen[...]as the starting point for pedagogical understanding. (Ibid: 141)

Denne forståelsen av pedagogisk praksis står i sterk kontrast til en mer snever forståelse av pedagogikk som omfatter "what happens exclusively in the school, namely the `systematic instruction, schooling or training given to the young" (ibid: 126). I tråd med den Kontinentale tradisjonen forstår Sævi (2012a: 4) pedagogikk og pedagogisk praksis grunnleggende som dilemmasituasjoner og situasjoner som med nødvendighet er aporetiske. Heri ligger den kjensgjerning at alle våre møter med barna i pedagogiske situasjoner og relasjoner kunne ha vært annerledes, og at vi alltid i pedagogisk praksis har visse grunnforhold som vi ikke kan forandre. Vi kan for eksempel ikke *ikke* påvirke når vi er sammen med barn, og dermed kan

vi ikke være sammen med barn uten å formidle direkte eller indirekte til dem hvem vi selv er, hva vi finner verdifullt og viktig og hvordan vi forstår dem. Dette kaller Mollenhauer «en pedagogisk apori» (1996: 17). En apori er et forhold en ikke kan velge vekk, men er nødt til å leve under, og som dermed er forutsetningen for ens handling. Dette betyr igjen at det aldri er *en* eneste god og riktig løsning i en pedagogisk situasjon. Alle pedagogiske situasjoner vil være pedagogiske (og dermed etiske) dilemma, i den forstand at den gode og rette handlingen alltid kunne ha vært annerledes. Sævi (2012a: 2) peker på at: "Vi har som voksne alternative være- og handlemåter i møte med barn, og barns oppvekst kunne derfor alltid ha blitt annerledes enn det den ble og kontinuerlig blir". Det finnes altså mange mulige måter å tenke og handle omsorgsfullt på, og det kan diskuteres hvordan omsorg for barnet forholder seg til andre sider ved pedagogiske praksis, for eksempel læring av ferdigheter. Det viktige er imidlertid at selve spørsmålet om hva omsorg er, både som menneskelig kvalitet i møte med barn, i konkrete situasjoner i forhold til det enkelte barn, og omsorg slik det oppleves fra barnets perspektiv, må være et spørsmål som er levende i barnehagen. Omsorg er en pedagogisk kvalitet som gjøres og finnes i møtet mellom barn og voksne, og som nettopp må foregå på den måten. Omsorg handler dermed om å se barnet og å se seg selv som betydningsfull for barnet i det pedagogiske møtet.

Det finnes ingen fasit på hvordan vi kan se barn pedagogisk. Van Manen (1999a: 19) peker på at vi (voksne) "can only be pedagogically perceptive if we develop our understanding of how the young people we teach experience things, including our influence" (1999a: 19). Det er viktig, slik jeg ser det, å løfte frem «det å se» barnet som et grunnleggende pedagogisk kjennetegn ved omsorg som fenomen. Van Manen (2002: 31) beskriver med innsikt hva det betyr for et barn å bli sett i den pedagogiske relasjonen:

Being seen is more than being acknowledged. For a child it means experiencing being seen by the teacher. It means being confirmed as existing, as being a unique person and a learner. Not all seeing has this quality, of course. Lucky is the child who is being seen regularly with pedagogical discernment. (van Manen 2002a: 31)

Omsorg er ifølge van Manen mulig bare dersom barnet ses «with pedagogical discernment» av den voksne. Hva betyr det? Det betyr at den voksne må se barnet på måter som skiller dette barnet fra andre mennesker og som ser det unike og uerstattelige ved nettopp dette barnet. Men er det mulig i barnehagen hvor det er så mange barn? Er det mulig at voksne

som skal forholde seg til så mange barn, andres barn, «alle slags» barn, og i en profesjonell sammenheng skal kunne se det ene barnet slik at det opplever seg spesielt og gjenkjent? Jeg vet ikke. Det henger sammen med hvordan en forstår pedagogikk og med hvordan en forstår seg selv og sitt forhold til barn, og hvordan en forstår barn. Ordet *discern* (som van Manen bruker) betyr på norsk å *skjelne* eller å *kjenne slik at en kan skille det fra* noe annet som er nesten likt, men ikke likt. Van Manen peker altså på betydningen av at barnet blir sett på en måte av voksne som innebærer at han eller hun pedagogisk kan skjelne eller kjenne igjen det som er spesielt ved barnet fra det som er spesielt ved andre barn.

Kan vi leve med pedagogiske paradokser i barnehagen?

De voksne i den pedagogiske relasjonen ønsker en fremtid for barnet der barnet skal få finne sin egen vei, sin egen identitet, og lære på ulike måter i møte med livet og andre mennesker hva det vil si å være menneske. Dette er innsikter som tydelig kom frem i møte med mine informanter. De ønsker å møte hvert enkelt barn med omsorg og å lære dem menneskelighet og omtanke for andre. Det paradoksale, som også Sævi (2012a: 9) beskriver, er at samtidig som vi ønsker en fremtid der barnet realiserer seg selv selvstendig og fritt, så er mange av livsforholdene både personlig og kulturelt allerede lagt for barnets fremtid, slik det er for alle mennesker (Mollenhauer 1996). Det betyr ikke at barns fremtid er forhåndsbestemt på en deterministisk måte, men at der er livsforhold vi som mennesker ikke rår over og som har betydning for livene våre. Mollenhauer (1996: 14) beskriver hvordan de voksne både er livsnødvendig og «en klamp om foten» i barnets dannelsesprosess. Han sier følgende:

[V]år egen dannelse [er] ikke bare er noe vi kan takke de voksne for, men også noe vi kan bebreide dem for: Enhver dannelsesprosess er utvidelse og berikelse, men også innsnevring og utarming av det som kunne ha vært mulig. Voksne er ikke bare fødselshjelpere ved utviklingen av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til.

Det er en kjensgjerning at vi oppdrar barna inn i et samfunn og en kultur, og vi voksne videreformidler først og fremst de verdiene *vi selv* ser som viktige og riktige. ”Oppdragelse er fremfor alt overlevering, meddelelse av det som er viktig for oss selv. Det kan ikke tenkes noen pedagogisk handling hvor den voksne ikke meddeler noe om seg selv og sin livsform, med vilje eller uvilkaarlig” (Ibid: 22). Også barnehagen som pedagogisk virksomhet er knyttet til samfunnet som helhet, og har en bevisst og åpen, men også en ubevisst, «agenda» i

forhold til dette (Mollenhauer 1996: 21). Barna som går i barnehagen har ikke valgt dette selv. Det er valgt for dem. Vi har valgt for dem. Vi velger å la barna vokse opp innenfor de rammer *vi* setter for deres liv. Slik jeg ser det er dette spørsmål som må være levende på agendaen i barnehagens pedagogiske forum så vel som i deres pedagogiske praksis. Hva som presenteres for barna, hvordan barna ivaretas og hvilke kultur vi tilbyr dem å leve, lære og dannes innenfor i barnehagen, er viktige spørsmål. Det er en del grunnleggende forhold i livet vi ikke kan forandre, men det er også valg vi kan ta og intensjoner vi kan forandre. I arbeidet med å ivareta barn omsorgsfullt og lære dem å leve, er det fort å glemme det grunnleggende i at barnehage- «kulturen» vår er den vi tilbyr barnet å «puste og leve innenfor» (Mollenhauer 1996: 16). Det er viktig å våge å stille oss selv spørsmål som dette i barnehagen. Det er viktig å tenke over hvilken «kultur i kulturen» det er som faktisk er rådende i den enkelte barnehage. En av mine informanter kunne fortelle om en barnehagekultur, hvor det var viktig at barna på småbarnsavdelingen hadde lært visse ferdigheter før de skulle videre «på stor avdeling», for «ellers ville ikke de voksne på stor avdeling ha dem». Dette er ikke bare et trivielt og ubetydelig utsagn, men kan ha store konsekvenser for hvordan det pedagogiske forholdet mellom voksne og barn i barnehagen er.

Mollenhauer retter søkelyset på at de voksnes oppgave i første rekke er "å videreføre nettopp *det* innholdet i den kulturelle overleveringen som er viktig for fremtiden"(1996: 9). Hva er viktig for fremtiden – og hva er viktig for nettopp dette barnets fremtid? Skal vi våge å stille et slikt spørsmål til barnehagens pedagogiske intensjon og praksis? Gjennom mine fokusgruppesamtaler og observasjoner, kommer det frem at mine informanter er *svært* opptatt av omsorg, og av barnets læring og dannelse som menneske. Jeg mener likevel det er berettiget å løfte frem spørsmålet om hvilken betydning kulturen og vi voksne i barnehagen har i denne formidlingsprosessen. Vi voksne, er som Mollenhauer (1996: 14) sier, «fødselshjelpere men også sensorer i barnets dannelsingsprosess», og denne kjensgjerning bør løftes frem og reflekteres over i den enkelte barnehage, og av den enkelte voksne. Skal relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen være pedagogisk og ha de omsorgskvaliteter som en pedagogisk relasjon fordrer, må nettopp barnets beste være gjenstand for kontinuerlig refleksjon og samtale, i møte med den konkrete pedagogiske praksis som foregår på ulike måter og med ulike formål i barnehagen.

Litteratur

- Abrahamsen, G. (2008). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas in qualitative research* (2.utg.). London: Sage Publications. (Original 2000 på svensk).
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage.
- Drugli, M, B. (2010). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M,B. <http://www.tv2.no/gmn/ettaaringer-bli-utslette-av-en-dag-i-barnehage-3534978.html>.
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of interpretive reviews. *Review of Educational Research*, 64(6), Winter, (1998), s. 391- 399.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I: K. Fangen, A. M. Sævi (red.). *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fog, J. (2007). *Det kvalitative forskningsinterview: Med samtalen som utgangspunkt* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Gadamer, H. G. (1970). On the Scope and Function of Hermeneutical Reflection. I: G. B. Hess; R. E. Palmer. (trans.) *Continuum*. 8, s. 77-95.
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York: Crossroad. (Original 1960 på tysk).
- Gallagher, H. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.
- Gilbrant, T. (1998). *Norsk Studiebibel- Med forklaringer og kommentarer*. Oslo: Bibelforlaget AS
- Guldbrandsen, L. og Winsvold, A. (2009). *Kvalitet og kvantitet – Kvalitet i ein Barnehagesektor i vekst*. Nova rapport 2/ 2009. Oslo.

- Gustavsson, A. (2000). *Tolkning och tolkningsteori 1- Introduktion* Nr. 3 2000. Stockholm: Pedagogiska Institutionen, Stockholms Universitet.
- Hammersley, M. (2004). Litterature Review. <http://oro.open.ac.uk/518/> I: Lewis-Beck, A. Bryman & T. Futing Liao. (red.). (2003). *Encyclopaedia of Social Research Methods*. Sage publications. Volume2, pp. 577-578.
- Haugen, S. (1998). *Omsorg og pedagogikk: kvalitet i barnehagetilbod for små barn*. Oslo: Det Norske samlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori I: T. A. Kleven; F. Hjardemaal; K. Tvedt (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2.utg.). (s. 179-216). Oslo: UNIPUB.
- Hoyle, R. H., Harris, M. J., & Judd, C. M. (2002). *Research Methods In Social Relations*. 7. ed. Forth Worth, Texas: Wadsworth.
- Jansen, T. T. (2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I: M. Bjerkestrand, T. Pålerud (red.), L. Birkeland, T. T. Jansen, T. Moser, & K. R. Tholin. *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk* (s. 16-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansson, T. (1990). *Det usynlige barnet*. Film. Fra boken *Det osynliga barnet och andra berättelser* (1962).
- Klefbeck, J. og Odgen, T. (1999). *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid blant barn og unge* (3.utgv.). Oslo: Tano A.S.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I: T. A. Kleven; F. Hjardemaal; K. Tvedt (red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (2.utg.)(s.9-26). Oslo: UNIPUB.
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060301-0266.html#map006>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). (T.M. Anderssen og J. Rygge, overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeveld, M. J. (1975): *Personal help for children growing up*. The W. B. Curry Lecture delivered in the University of Exeter on 8 November 1974. Exeter, UK: University of Exeter
- Lid, B. G. (2012). Eg kan ikkje sei da...Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen. Ein studie av sårbarhet og sårbarhetens uttrykk hjå barn, sett i lys av relasjonen mellom barn og vaksen i skulen. Masteravhandling i pedagogikk. Bergen: NLA Høgskolen.

- Løgstrup, K.E. (1999). *Den etiske fordring* (3. utg.). København: Gyldendal. (Original 1956).
- Løvlie, L. (1996). Omsorgsperspektiver. I: K. Jensen (red). *Moderne omsorgsbilder*. (s.33-60). Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Mollenhauer, K.(1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (S. Wivestad, overs.). Oslo: Ad. Notam Gyldendal A/ S. (Original 1983 på tysk).
- Myhre, R. (1979) *Skole og oppdragelse: En bok for alle foreldre med barn i skolen*. Oslo: Elingaard Forlag
- NESH, red.,(2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Universitetet I Oslo.
- Personvernombudet for forskning (NSD):
http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/informasjon.html
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.(2011). Kunnskapsdepartementet.
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rammeplan_2011/KD_bokmal_Rammeplan_2011_web.pdf
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet: Fra Vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schwandt, T. A. (1998). The Interpretive Review of Educational Matters: Is There Any Other Kind? Winter (1998). *Review of Educational Research*, Vol.68, No. 4, pp. 409-412.
- Skjervheim, H. (1996) *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: H. Aschehoug & Co (Original 1976)
- Spiecker, B. (1984). The Pedagogical Relationship. I: *Oxford Review of Education*. Vol.10, No.2. 1984, s. 203-209.
- Spranger, E. (1958). The Role of Love in Education. I: *Universities*, A German Review of the Arts and Sciences Quarterly, English Edition, Vol.2. 1958, No.3, s. 536-546.
- St.meld. Nr.16 (2006 - 2007). *...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. Nr. 41 (2008 - 2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sævi, T. (2005). *Seeing disability pedagogically: The lived experience of disability in the pedagogical encounter*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen, en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H. Kaldestad; E. Reigstad; J. Sæther & J. Sætre (red.). (2007). *Grunnverdier og pedagogikk* (s.107- 130). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sævi, T. & Eilifsen, M. (2008). 'Heartful' or 'heartless' teachers? Or should we look for the good somewhere else? Considerations of students' experience of the pedagogical good. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8, s.1-14.
- Sævi, T. & Husevaag, H. (2009). *The child seen as the same or the other? The significance of the social convention to the pedagogical relation. Paideusis*, Vol.18, No.2, s. 29-41.
- Sævi, T. & Friesen, N. (2010). *Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation* J. Curriculum Studies, 2010, Vol. 42, NO. 1, s. 123- 147.
- Sævi, T. (2011) Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical – Ethical Practice. *Studies in Philosophy and Education*. (2011) 30: DOI: 10.1007/s11217-011-9244-9. s. 455-461.
- Sævi, T. (2012a) Den pedagogiske relasjonen: omdreiningspunktet i møtet mellom barn og voksne, og det pedagogiske i pedagogikken. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (til fagfelleevaluering).
- Sævi, T. (2012b). Å ta ansvar for sitt ansvar for andres ansvar. *Psykisk Helsearbeid* (til fagfelleevaluering).
- Sævi, T. (2012). Beskrivelse og tolkning- Et forsøk på en Gadamerisk distinksjon med mer. Nla. Forelesning. 21. 03.2012
- Sørensen, K. G. (1974). *Almen pædagogik: en håndbog i de pædagogiske grundbegreber*. København: Gjellerup Forlag a-s.
- Tholin, K. R.(2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen. En utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Oslo: Abstrakt forlag.
- Tholin, K. R., & Moser, T.(2007) Omsorg og læring - hvor "ny" er rammeplanen? I: M. Bjerkestrand, T. Pålerud (red.), L. Birkeland, T. T. Jansen, T. Moser, & K. R. Tholin. *Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk* (s. 68-93). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I: V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (red.). *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehager* (s. 59-70), Oslo: Universitetsforlaget.
- Van Manen, M. (1982b). Phenomenological Pedagogy. I: *Curriculum Inquiry*. Vol.12, No.3, s. 283-299.
- Van Manen, M. (1989). By the light of anecdote. I: *Pedagogy + Phenomenology*. Vol. 7, 1989, s. 232-253.

- van Manen, M. (1991/1996). *The Tact of Teaching: The Meaning of pedagogical Thoughtfulness*. London ON: The Althouse Press.
- van Manen, M (1991). Can Teaching Be Taught? Or Are Real Teachers Found or Made. I: *Pedagogy + Phenomenology*. Vol 9, 1991, s. 182- 199.
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. (K. M. Thorbjørnsen ,overs.). Bergen: Caspar Forlag (Orginal på engelsk i 1991).
- van Manen, M. (1999a). The Language of Pedagogy and the Primacy of Student experience. In: Loughran, J. (1999). *Researching Teaching: Methodologies and Practices for Understanding Pedagogy*. London: Falmer.pp.13-27.
- van Manen, M. (1999b). The pathic nature of inquiry and nursing. I : Madjar, Irena and Walton, Jo (eds.). *Nursing and the Experience of Illness: Phenomenology in Practice*. London: Routledge. pp. 17-35.
- Van Manen, M. (2000). *Moral Language and pedagogical experience*. I: *Journal of Curriculum Studies* , Vol. 32, No. pp. 315- 327.
- van Manen, M. (2002a). *The tone of teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2002b). *Writing in the dark*. London, Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2002c). Care-as-Worry, or “Don`t Worry, Be Happy”. I: *Qualitative Health Research: An International, Interdisciplinary Journal*. 12(2) s. 264-280.
- van Manen, M. (2003). Lived Experience. I: M.S. Lewis-Beck, A. Bryman & T.F. Liao. (red.). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (bd 2), s. 579-580. Oregon, OH: Sage Publications.
- van Manen, M. (2006). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Ontario: The Althouse Press. (Original 1990).
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjonen- om å fange opp samspillet mellom deltagere, ideer og argumenter I fokusgruppestudier. I: K. Fangen, A. M. Sætherberg (red.). *Mange ulike metoder* s. 15-36. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Wivestad, S.M. (2007): Hva er pedagogikk I: O. H. Kaldestad; E. Reigstad; J, Sæther & J. Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293- 331). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S.(2008). Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring. Doktoravhandling forsvart ved Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H.D., Jansen, T.T., Nordtømme, S. og Tholin, K.R. (2009). *Alle teller mer*, Tønsberg, Høgskolen i Vestfold. Rapport 1/2009.

Vedlegg 1:

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: 11.01.2012

Vår ref: 28939 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28939
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Barnehagen som omsorgssted for de yngste barna
NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Tone Sævi
Torill Ramberg

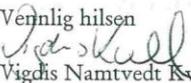
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Torill Ramberg, Holmaveien, 5310 HAUGLANDSHELLA

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, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 2:

Informasjon om mitt prosjekt.

Mitt navn er Torill Ramberg, og jeg er student ved NLA Høgskolen i Bergen. Jeg holder nå på med mitt avsluttende masterprosjekt innen pedagogikk med vekt på ledelse. Det er i denne forbindelse jeg holder på å skrive en masteroppgave, og temaet jeg har valgt å skrive om er den pedagogiske relasjonen i barnehagen. Jeg er utdannet førskolelærer og mitt interessefelt ligger i bevisstgjøring av den pedagogiske relasjonens betydning i møtet mellom barn og voksne i barnehagen. Da det nå er full barnehagedekning og barnehagene fylles opp med ettåringer, ønsker jeg å ha fokus på den pedagogiske relasjonen mellom voksne og de aller yngste barna. Tittelen på mitt prosjekt er " Barnehagen som et omsorgssted for de yngste barna".

Som en del av dette arbeidet ønsker jeg å observere og intervju pedagogiske ledere i barnehager. Observasjon er tenkt som grunnlag for samtaler i en fokusgruppe. Jeg ønsker å gjennomføre to gruppesamlinger, samt ha mulighet for individuelle intervju med noen av deltagerne. Omsorgsbegrepet står sentralt i mitt arbeid og jeg ønsker gjennom samtale og observasjon få lære noe om omsorgens uttrykk, konsekvenser og dilemmaer i barnehagen.

Under gjennomføring av observasjonene vil det (av hensyn til barna) ikke benyttes video, men kun bli notert ned episoder som i ettertid kan benyttes til reflektert samtale og diskusjon under de nevnte fokusgruppesamtalene. Under fokusgruppesamtalene og de individuelle intervjuene vil jeg benytte digital opptaker for at det i ettertid skal være lett å transkribere og analysere arbeidet.

Å delta i prosjektet er frivillig, og informantene har rett til når som helst å trekke seg, uten at dette må begrunnes overfor meg. Jeg kan garantere full konfidensialitet og det forsikres om at ved arbeidets slutt i juni 2012 vil alle lydbandopptak og observasjonsnotater bli slettet. Jeg vil ivareta de forskningsetiske retningslinjer og arbeidet er meldt inn og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Mitt utgangspunkt er å gjennomføre observasjon og fokusgruppesamtaler (intervju) fortrinnsvis i februar. Temaliste vil bli delt ut i forkant for fokusgruppesamtalen slik at det gis mulighet til refleksjon også i forkant av samtalen.

Min veileder ved Høgskolen er Tone Sævi, kan kontaktes dersom ønskelig på mob. nr. 926 88 116 eller e- mail ts@nla.no.

Dersom det kan være interessant for noen av pedagogene i din barnehage å ta del i mitt arbeid som deltaker i fokusgruppen, kan vedkommende ta kontakt med meg innen 15. januar. Vedkommende vil da få rask tilbakemelding, og vil også få tilsendt et skriv om informert samtykke han eller hun nå skrive under.

Mvh. Torill Ramberg

Mob.nr.92407617

torill@rambergs.no

Vedlegg 3:

Innformert samtykke

Prosjektets tittel: Barnehagen som omsorgssted for de yngste barna.

Hvordan forstår pedagogiske ledere begrepet omsorg, og hvilke dilemmaer, utfordringer og konsekvenser knyttes til omsorg for de aller yngste i barnehagen?

Jeg har fått både muntlig og skriftlig informasjon om Torill Ramberg sitt masterprosjekt, og jeg er villig til å delta. Jeg er villig til å la meg observere i det pedagogiske opplegget sammen (under samspill) med barna i barnehagen, og til å delta i to fokusgruppesamtaler.

Jeg er kjent med at deltagelse er frivillig, at jeg når tid som helst, og uten at det får konsekvenser for meg, kan trekke meg fra prosjektet. Jeg kan også be om å få data om meg selv slettet.

Jeg tillater at min stemme blir tatt opp på lydbånd under fokusgruppe(intervjuet)samtalen, og at informasjonen som samles inn, blir brukt i skriving av en masteroppgave i pedagogikk med vekt på ledelse ved NLA Høgskolen i Bergen.

Jeg er kjent med at informasjonen som samles inn vil bli behandlet konfidensielt, og at den ikke kan ledes tilbake til meg. Jeg er også kjent med at alt innsamlet materiale vil slettes ved prosjekts slutt i juni 2012.

Informant/ dato

Forsker/ dato

____Jeg er villig til å la meg intervjuet individuelt etter fokusgruppesamtalen dersom forsker ønsker det.

Torill Ramberg
5310 Hauglandshella
Mob.: 92407617
E-mail: torill@ramberg

Veileder fra Høgskolen: Tone Sævi
Mob.:92688116
E-mail: ts@nla.no

Vedlegg 4:

Tittel: Barnehagen som omsorgssted for de aller minste barna

Temaliste som skal være en guide under fokusgruppeintervjuet og de individuelle intervjuene.

Omsorg

- Det omsorgsfulle møte
- Omsorgens uttrykk
- Omsorg for den ene, eller hensynet til fellesskapet og hele gruppen
- Å se den ene på en omsorgsfull måte.
- Utfordringer, dilemmaer.
- Omsorg, en del av reflektert pedagogisk praksis?
- Omsorg, en del av dokumentert pedagogisk praksis?
- Omsorg, et vanskelig tema?
- Noen barn kan det være vanskeligere å vise omsorg til enn andre.
- Hvordan er omsorg for de små barna annerledes enn omsorg for de eldste barna i barnehagen?
- De voksne i barnehagen har ansvaret for barnet i foreldrenes sted. Hvilke dilemmaer kan dette medføre?
- Hvordan kommer omsorg til uttrykk på småbarnsavdelingen?
- Noen utfordringer med denne omsorgen?
- Noen konflikt mellom det kompetente barnet og omsorg?
- Hva vil det si å se barnet pedagogisk?
- Hvordan klarer vi i hverdagen å ta barnas perspektiv?
- Den pedagogiske betydningen av det vi gjør, noe vi alltid tenker over?
- Omsorg: Å være opptatt av hvordan barnet opplever de ulike situasjonene?

Den pedagogiske relasjonen

- Den pedagogiske relasjonen, barnehagens viktigste kvalitet
- Møtet mellom barn og voksne i barnehagen
- Hvordan de voksne møter og samhandler med barna er med på å skape barnas syn på seg selv.
- Hvilket syn vi har på barnet er med på å prege hvordan vi møter dem.
- De anerkjennende voksne i møtet med barnet som subjekt
- Vår pedagogrolle
- Vår rolle som trygg base for barn