

Når kjærlighet og profesjonalitet møtes...

Kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer
i møte med pedagogisk praksis.

Nina L. Frøkedal



Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på spesialpedagogikk
NLA Høgskolen, Bergen
Høsten 2017

Veileder: Tone Sævi

Bilde på forside: "Læreren" illustrasjon av Lisa Aisato.
Hentet fra <http://www.aisato.no/> Trykket med tillatelse.

- Og plutselig en dag,
Kommer noen inn i livet
ditt og etterlater seg små
lette fotavtrykk over
hele ditt hjerte,
og du vil aldri bli den
samme igjen...

-Ukjent-

Sammendrag:

Kjærlighet er et fenomen vi alle har et forhold til på ulikt vis, den kommer til uttrykk på ulike måter i livene våre på godt og vondt. Kjærlighet kan være konkret gjennom en berøring eller klem, men er også uendelig komplekst og abstrakt. Kjærlighet som fenomen lar seg gjerne ikke så lett beskrive med ord, i allefall ikke innenfor den akademiske sjangeren. Selv om den gjerne ikke alltid er like lett å sette ord på kjenner vi den, både når den er der og når den mangler (Sævi & Eilifsen, 2008). I denne masteroppgaven ønsker jeg å fokusere på hvordan kjærlighet kommer til uttrykk i profesjonelle settinger. Ut ifra en tanke om at pedagogisk kjærlighet ikke er grunnleggende annerledes enn andre former for kjærlighet, men at den har noen andre kvaliteter og uttrykk i møtet med pedagogikk. I den europeiske kontinentale tradisjonen vektlegges den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen som selve kjernen for pedagogisk praksis (Sævi, 2015b). Hovedfokuset mitt er derfor hvordan kjærlighet kommer til uttrykk i den pedagogiske relasjonen.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: Hvilke opplevelser og refleksjoner over opplevelser har ungdommer med erfaring fra psykisk helsevern knyttet til fenomenet kjærlighet i pedagogisk praksis? I denne oppgaven har det vært viktig for meg å løfte frem og lytte til barn og unges stemme med tanke på hvordan kjærlighet kommer til syne i profesjonelle sammenhenger. De sitter på viktig kunnskap om hvordan kjærlighet kommer til uttrykk, hvordan den oppleves og ikke minst hvilken betydning den har hatt i informantenes liv. Gjennom å lytte til disse ungdommenes opplevelser ønsker jeg å utforske noen aspekter av kjærlighet i møte med pedagogikk. Det empiriske materialet er samlet inn gjennom en kvalitativ fokusgruppe sammen med 6 psykisk helse proffer fra Forandringsfabrikkens Stiftelse. Jeg har valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming som utgangspunkt for min utforskning, der fenomenet kjærlighet kommer til uttrykk gjennom blant annet aspekter som det å se og bli sett og de profesjonelle voksne. Hvordan øyeblikket blir viktig og hva et enkelt menneske kan bety i slike øyeblikk. Fenomenet kjærlighet sees også i lys av nærliggende fenomen som omsorg og godhet, for å forsøke å se hvordan kjærlighet kan forstås pedagogisk. Kjærlighet møter flere ulike dilemma og utfordringer i møtet med profesjonell pedagogisk praksis. Jeg drøfter noen av dem i lys av informantenes opplevelser og gjennom bruk av fenomenologisk litteratur.

Forord:

Kjærlighet er gjerne et ord som gir oss bestemte assosiasjoner når vi hører det? For meg har dette siste året handlet mye om kjærlighet, både gjennom min utforsking av pedagogisk kjærlighet som fenomen, men også privat gjennom å gifte meg med min kjæreste og samboer gjennom 16 år. Som mamma til to kan jeg beskrive morskjærlighet i møte med egne barn, like sterk ovenfor dem begge selv om den får noe ulike uttrykk ovenfor en tenåring og en skolegutt på 8 år. Gjennom over 10 års praksis som pedagogisk leder i barnehage har jeg møtt mange herlige barn og foreldre. Jeg kan med hånden på hjertet si at jeg har blitt oppriktig glad i dem, selv om jeg har visst at det kommer en dag der de går ut barnehageporten for siste gang. Sammen har vi opplevd både gode og vonde øyeblikk og travle hverdager. Det har også vært stunder der jeg har følt usikkerhet og kjent på at oppgaven som pedagog kan være vanskelig og kompleks, men også enormt viktig.

Sammen med oss som jobber i pedagogiske institusjoner tilbringer barn og unge faktisk store deler av barndommen sin. De som kjenner meg vet at det å omtale mennesker som jobber i barnehage som barnehage "tante" eller "onkel" resulterer i en lengre prat om hvorfor det ikke heter det. Tross at ordet gjerne er forbundet med gode assosiasjoner handler det for meg om en holdning om at det å jobbe i barnehage er jo noe "alle" kan klare. Det er det ikke, og det bør det heller ikke være. Som voksne i møte med barn kan vi i tillegg til foreldre eller foresatte være noen av de viktigste personene i betydningsfulle år av deres liv. Det å starte arbeidsdagen med å åpne døren og bli møtt med spontan jubel og klem fordi du kom på jobb er fantastisk, men det ikke en selvfølge eller noe man skal ta lett på. Jeg anser det som en enorm tillitserklæring jeg må ta vare på. De siste årene jeg jobbet som pedagogisk leder har jeg kjent på en økende frustrasjon for rammene rundt hverdagen sammen med barna. Økte krav om dokumentasjon, flere barn per voksen, krav om effektivisering og kartlegging. Det fantes dager der jeg var så sliten at jeg nærmest var på gråten, det er ikke en god følelse å gå fra jobb når man opplevde at man ikke stakk helt til. Jeg skulle fått gitt den klemmen, eller tatt den praten. En mer og mer fremtredende følelse av at jeg hadde noe ugjort kom snikende. Det skulle vise seg at denne følelsen resulterte i en masteravhandling om kjærlighet og pedagogikk.

Tusen takk til svigerforeldre som har lånt vekk hytten når jeg har trengt skrivero, og snille Aashild som har lest korrektur på alle disse sidene som skulle bli til oppgave! Jeg er takknemlig for at min kjære sa "kom igjen!" og gjorde det mulig å bli heltidsstudent tross fylte 30. Takk til mine to fine, som har levd med en mamma som har hatt hodet et annet sted den siste tiden. Elsker dere!

Denne prosessen har vært lærerik og spennende, men også noe av det mest krevende jeg har gjort på lenge. Til masterminds Birger, Trond og Kristin: Takk for gode stunder, delt frustrasjon, latter, og lærerike diskusjoner! Dere er den herligste studiegjengen man kan ha!

Jeg vil også rette en stor takk til Tone, min veileder. Du har klart å få meg videre når jeg ikke helt har sett veien selv. Med en tekst, et spørsmål eller dine kloke refleksjoner har du delt av din innsikt og kunnskap og fått meg til å se muligheter når jeg har stanget hodet i veggen av frustrasjon. Takk for gode prater, for at du har utfordret meg til å tenke om igjen, støttet meg og tålmodig svart på alle spørsmål og tanker underveis. Takk for at du ville være veilederen min!

Sist men IKKE minst kjenner jeg på en dyp respekt og takknemlighet overfor de nydelige ungdommene jeg har blitt kjent med det siste året gjennom Forandringsfabrikken. Fortellingene deres om viktigheten av åpenhet, medbestemmelse, ydmykhet og ikke minst KJÆRLIGHET er så viktige for alle oss som jobber for og med barn og unge! Behovet for å bli sett og elsket for den en er kjenner vel forså vidt ingen aldersbegrensning? Derfor har mitt store ønske vært å la denne masteroppgaven handle om nettopp det, fortellinger om kjærlighet i møte med pedagogikk. En spesiell TAKK til de kloke og fine informantene mine som delte refleksjoner og opplevelser fra levd liv. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave! Diktet innledningsvis er til dere. Jeg er så stolt og rørt over å kjenne dere. Dere gjør verden til et bedre sted, hver dag.

Bergen, Oktober 2017

Nina L. Frøkedal

Kontaktinformasjon: nfrkedal@gmail.com

Sammendrag:	5
Forord:	7
Innholdsfortegnelse	9
1. Bakgrunn for valg av forskningsspørsmål	11
Et eksempel på verdien av kjærlighet i møte med barn	12
Aktualisering og formål med avhandlingen	12
Hvorfor skrive om kjærlighet?	14
Kjærlighet som etisk verdigrunnlag i pedagogisk virksomhet	19
Mitt møte med Forandringsfabrikken	21
Du ser det ikke før du tror det	21
Om kjærlighet i den pedagogiske relasjonen.....	22
Oppbygging av oppgaven	23
2. Forståelser av kjærlighet – fortolket utvalg av tidligere forskning	25
Innledning	25
Avgrensninger	25
Hva betyr ordet kjærlighet? – Etymologi og mer.....	27
Historisk tilbakeblikk på kjærlighet i møte med pedagogikk	28
Kan kjærlighet måles?.....	30
Er kjærlighet omsorg?	32
Er kjærlighet godhet?	34
Handler kjærlighet om "Dont worry be happy"?	36
Er kjærlighet en måte å møte verden på?	37
En eksistensiell tilnærming til kjærlighet	39
Er kjærlighet støtte til det pågående prosjektet den andre er?	40
Den pedagogiske relasjonen, en relasjon annerledes enn andre relasjoner	43
Den pedagogiske relasjonen, om å møtes i et øyeblikk.....	44
Den pedagogiske relasjonen, hva vil det si å se barn og unge pedagogisk?	46
Når profesjonalitet og kjærlighet møtes, om An- svar, makt og muligheter	48
Den pedagogiske relasjonen lar den andre bli til.....	49
3. Fra idespire til masteroppgave, og om veien dit – Metodekapittel	51
Innledning	51
Kvalitativ metode.....	52
Litteratur-review.....	53
Fenomenologi	54
Hermeneutikk	57
Mitt møte med hermeneutisk fenomenologi	58
Om å spørre den det gjelder	59
Å finne informanter	60
Etske dilemmaer og møtet med informantenes sårbarhet	61
Fokusgruppeintervju	62
Samtalen	63
Fra opplevelser til ord	65
Forskningsetikk	66

4. Presentasjon av samtalematerialet	69
Innledning	69
Den pedagogiske relasjonen	70
Å bli sett i møtet med den voksne	70
"Jeg visste jo at det var noe..."	73
Opplevelser av å ikke bli sett.	76
Om voksnes ansvar og bruk av makt.	80
Når de voksne blir så profesjonell	82
Fenomenet kjærlighet	84
Å sette ord på kjærligheten	84
Tanker om kjærlighet og omsorg.....	84
Hvordan kan voksne vise kjærlighet?	87
Betydningen av å bli møtt med kjærlighet	89
5. Om kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer i møte med pedagogikk	93
Innledning	93
Å bli sett. Om betydningen et blick kan ha	94
"Hun så meg veldig på en måte som ingen andre gjorde"	95
I landskapet mellom det pedagogiske og profesjonelle blikket.....	100
"Jeg ser at du har det vondt nå"	102
"Jeg tror kjærlighet kan være vendepunktet for mange. Det kan være alt, bety alt."	104
"Jeg følte hun var glad i meg da...På ekte! Ikke sånn åtte til fire"	106
"Jeg har lært at jeg er verdt noe jeg og"	107
Kjærlighet lever i den vanskelige midten.....	108
Er kjærlighet en mulighet eller rettighet?.....	110
6. Hva nå? Noen refleksjoner ved prosjektets siste kapittel.	115
Innledning	115
"Kjærlighet trenger virkelighet"	116
Til ettertanke... ..	117
Referanser	119
Vedlegg 1: Informasjon om mitt prosjekt	125
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring fra informanter.....	127
Vedlegg 3: Temaliste for fokusgruppesamtale	129
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	131

1. Bakgrunn for valg av forskningsspørsmål

Kjærlighet i pedagogisk praksis er et foreløpig lite utforsket område i norsk sammenheng. Kanskje naturlig nok? Fenomenet kjærlighet lar seg ikke uten videre måle eller veie, og er gjerne ikke først og fremst forbundet med offentlighetens rom. Kjærlighet kan ha mange uttrykk. Kjærlighet kommer til syne gjennom flere ord som ikke direkte inneholder ordet kjærlighet, men likevel uttrykker aspekter ved kjærlighet og kan si oss noe om kjærlige handlinger i praksis. Eksempler på ord som kan ha noe med kjærlighet i pedagogisk sammenheng kan være omtanke, respekt, omsorg, vennlighet eller rettferdighet. Simone Weil (1990) har skrevet ett essay som omhandler kjærlighet. Hun beskriver kjærlighet slik: "kjærlighet er sjelens blikk. Den er dette: å stanse i et øyeblikk og vente og lytte" (Weil, 1990, s. 14). Weil knytter sammen kjærlighet med det å se og beskriver hvordan blikket vårt også sier noe om hvordan vi forstår kjærligheten. Den kan handle om det å løfte frem den andre, men et viktig aspekt av kjærlighet kan også ligge i det å bli glad i seg selv. Kjærlighet kan utfordre men også gi styrke, og lager plass til at den andre får være hele seg. På godt og vondt (Weil, 1990).

I Klaus Mollenhauers¹ bok, *Glemte sammenhenger*, (1996) løftes det frem grunnleggende spørsmål i forhold til hva pedagogikk er i møte med barn. Hva er hovedoppgaven vår i møte med barn og unge? Hvilken voksen er jeg i møte med barnet? (Mollenhauer, 1996; Friesen & Sævi, 2010) Tittelen på boken gir også assosiasjoner til utgangspunktet for grunnen til at jeg har valgt kjærlighet som tematikk for denne oppgaven. Er kjærlighet blitt en glemte sammenheng i det pedagogiske møtet med barn og unge? Denne oppgaven redegjør ikke for pedagogikkbegrepet eller kjærlighetsbegrepet i sin helhet, men forsøker å belyse noen av kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer i møte med pedagogisk praksis. Jeg ønsker å sette fokus på kjærlighet som en kvalitet som barn og unge trenger og som det er voksnes ansvar og oppgave å gi dem i livene deres. Gjennom 10 år som pedagogisk leder har ikke kjærlighet blitt eksplisitt uttalt eller diskutert nevneverdig mye i de profesjonelle settingene jeg har vært i, men jeg har opplevd konkrete eksempler på kjærlighet hver dag – i møte med barn, og jeg har sett hvilken betydning kjærlighet kan ha. Jeg vet at mange voksne møter barn med pedagogiske kvaliteter vi gjerne kan forbinde med kjærlighet, men at man i profesjonell sammenheng ikke anser kjærlighet som en aktuell pedagogisk kvalitet i møte med andres barn. Spørsmålet mitt er om kjærlighet og dens mange uttrykk ikke trengs både i profesjonelle og private sammenhenger, nettopp fordi barn er barn og unge er unge uansett hvor de er. Livene deres henger sammen og de er mennesker som trenger å bli møtt og sett som mennesker i alle situasjoner de er både i barnehage, skole, fritid, hjem og i kulturen ellers.

¹ Norsk oversettelse ved Stein Wivestad 1996

Et eksempel på verdien av kjærlighet i møte med barn

På veggen foran meg henger et nydelig kort med en sommerfugl på. Det er symbolsk påminner om hvor utgangspunktet for denne masteroppgaven starter. Inni kortet står en hilsen fra et av mange barn gjennom mange års praksis, et av disse små menneskene som setter dypere spor enn andre. Dette spesielle barnet ble ofte møtt på adferden sin, og som en selvoppfyllende profeti snakket han etterhvert mer og mer gjennom handlinger enn gjennom ord. Han var et barn som tilsynelatende ikke hadde så stor tiltro til relasjoner lenger. I en alder av fire år. Betegnelsen AD HD ble nevnt, men noe skurret. Det viste seg at dette lille mennesket bar på en historie som ikke så mange visste om, med en psykisk syk forelder, brutte løfter og en vond følelse av å ikke være bra nok. Denne delen av historien tok det tid og tillit å få frem. Hadde vi sett kun på adferden hadde vi riktignok sett symptomene, men ikke årsaken til det som gjorde vondt. Det at jeg selv har vokst opp med en forelder som tidvis misbrukte alkohol og slet psykisk har kanskje gitt meg noen viktige sensorer i forhold til slike barn. Kanskje var det nettopp derfor at jeg ikke sluttet å søke en alternativ sannhet bak alle handlingene hans, for eksempel da togskindene haglet i sinne? Var jeg uprofesjonell da jeg sa: "Jeg er glad i deg, uansett hvor mange togskiner du kaster?"

Ulike tiltak i barnehagen ble satt i gang for å hjelpe gutten. Gjennom samarbeid med foresatte og andre instanser startet en flerårig snuoperasjon som tilslutt gav frukter. Vi skjønnte etterhvert at vi måtte lage veien sammen. Det fantes ingen fasit. Gradvis vokste det frem en ny versjon av en nydelig liten gutt. En som etterhvert klarte å snakke med ord istedenfor handlinger, som klarte å uttrykke noen av de vanskelige følelsene istedenfor å gjemme dem på innsiden. Som ga relasjoner en ny sjanse og opplevde at han hadde egenverdi, uansett. Dette barnet fikk ingen diagnose. Dersom da ikke for lite ubetinget kjærlighet hadde vært en diagnose.

Aktualisering og formål med avhandlingen

For meg er historien over et eksempel på hvordan ubetinget kjærlighet kan gjøre livet bedre for barn og kanskje kan kjærlighet også gi en annerledes innsikt i den voksnes pedagogiske tilnærming til det vi i dag populært kaller "psykiske plager" hos barn og unge. Møtet med denne lille gutten ble viktig for meg, og i ettertid har jeg tenkt på for en enorm definisjonsmakt vi som voksne har i møte med små barn, og på ansvaret det innebærer. Min bekymring er at forhåndsdefinerte TRAS skjemaer og belønningssystemer som det viktigste virkemiddelet fort kan komme til kort i møte med sårbare barn og unge med behov for å bli sett som det barnet de er og trenger og bli sett som. Det er behov for å se på hvordan voksne best mulig kan se og møte barn som trenger det på et tidlig tidspunkt i

livet. Her er et fokus på barn og voksnes relasjon i pedagogiske institusjoner viktig, fordi nesten alle barn i dag vokser opp i nær tilknytning til barnehage og skole. I denne oppgaven ønsker jeg å vise noen av kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer i møte med profesjonell pedagogisk praksis. Oppgaven er ikke ment som et forsøk på å løse pedagogiske grunnlagsproblemer, men til å bidra til at profesjonelle og andre voksne kan få ny innsikt i hva kjærlighet betyr i møte med barn og unge, og refleksjon rundt kjærlighet som fenomen i møte med pedagogikk.

I boken *Eksistens & Pedagogikk* (2015) trekkes det i innledningen frem behovet for å undre seg, og ta noen omveier i møte med spørsmål knyttet til hva som er god pedagogisk praksis. Med Askeladden som forbilde belyses verdien av å verdsette det usikre og åpne i pedagogikken. I eventyret velger Askeladden en helt annen tilnærming enn de to brødrene sine. De avfeier bryskt alle heftelser på sin vei i effektivitetens ånd. Askeladden derimot tar seg tid, og undrer seg og de han treffer på sin vei møtes med omtanke og åpenhet. På denne måten åpner han også opp for de andres unike bidrag, gjennom å bryte med det som gjerne er forventet (Brunstad, Reindal, & Sæverot, 2015). Askeladden handler litt slik et barn som forsøker å finne mening i små og store hverdagshendelser. Jeg husker tilbake til da min sønn var 4 år, og hadde et ustoppelig behov for å finne ut hvordan ting hang sammen. "Hvorfor er det sånn?" var begynnelsen på mange setninger på den tiden, og kanskje særlig skjedde det når vi var sent ute og på vei ut døren for å rekke jobb og barnehage. En fristende tilsvarende sammenligning ville være 'Huldretussene' fra filmen *Ronja Røverdatter* som stadig utbryter: "Varför gör hon på det der viset? Varför då då?" Der og da skal jeg ærlig innrømme at det var ikke alle disse innspillene fra min sønn som ble møtt med like stor entusiasme fra min side. Men når jeg ser tilbake må jeg smile jeg når tenker på noen av de artige samtalene disse bilturene etterpå ofte bestod av. I boken *Eksistens & Pedagogikk* (2015) pekes det på at: "I omveiene og heftelsene finnes en annen type "effektivitet" enn den som kan planlegges og kalkuleres på forhånd. I en tilsynelatende stabil og kontrollerbar verden kan vi lett komme til å kopiere eller reproducere kunnskapen fra i går, uten at denne blir utfordret av nye perspektiver" (Brunstad, Reindal, & Sæverot, 2015, ss. 16,17). Derfor er det også et behov for å stille slike spørsmål huldretussene gjør. Hvorfor gjør vi på dette viset? Jeg ønsker, med mitt fokus på kjærlighet på løfte frem en viktig kvalitet i pedagogisk sammenheng som jeg mener står på spill i dagens effektive, resultatorienterte samfunn. Jeg vil forsøke å vise og begrunne hvorfor kjærlighet er en særlig viktig kvalitet for barn og unge. En gruppe unge mennesker deler sine opplevelser av kjærlighetens uttrykk (og ofte også mangelen på dem) i pedagogiske situasjoner, og jeg reflekterer ved hjelp av disse opplevelsene og pedagogisk fenomenologisk litteratur om temaet, for å forsøke å få bedre innsikt i hvilke dilemma voksen som har med barn og gjøre kan møte og hvilke utfordringer vi har som pedagoger i møte med barns behov for vår omtanke, omsorg, respekt, vennlighet og kjærlighet.

Hvorfor skrive om kjærlighet?

Tall fra 2015 viser at over 90 % av barn under skolepliktig alder går i dag i barnehage, med en gjennomsnittlig oppholdstid på 41 timer eller mer per uke (SSB, 2015). Fra 6 års alder starter en lovpålagt tiårig grunnopplæring i skolen. Dermed vil mange av barns tidlige samspills og omsorgserfaringer som gjerne tidligere var forbeholdt privatsfæren i dag foregå i skole og barnehage og i det offentlige rom (Aslanian, 2016, s. 21). En aktuell utfordring i dagens samfunn er blant annet hva som er god kvalitet på pedagogisk praksis og hvordan man best skal forebygge problemer av ulik art hos barn og unge i barnehage og skole. Problemstillinger knyttet til kvalitet og forebygging kan være pedagogiske problemstillinger, men de kan også være politisk ettersom det er her det legges viktige føringer for hvilke rammer dette tilbudet får i praksis. Den rådende politiske forståelsen av kvalitet blir ofte forstått som kartlegging og kontroll (Vik, 2014). Et konkret eksempel er når det gjelder å gripe inn tidlig for å forhindre problemer, eller det en kaller "tidlig innsats". I et utdrag fra Rapporten "Bedre føre var..." fra Nasjonalt folkehelseinstitutt 2011: 1: leser vi dette: "De viktigste arenaene for å fremme psykisk helse og forebygge psykiske lidelser er utenfor helsetjenestene. Eksempler på dette er lokalsamfunnet, arbeidslivet, skolen og barnehagen" (Folkehelseinstituttet, 2011). I senere tid er det blitt et økende fokus på viktigheten av forebyggende arbeid gjennom begrepet tidlig innsats, men hvordan skal vi egentlig forstå denne innsatsen? I nasjonalpolitiske dokumenter som Stortingsmelding nr. 16 ... *og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring* forstås betydningen av tidlig innsats som: " innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder" (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, s. 10). Gjennom en nærmere gjennomgang finner man at ordet "læring" er et hyppig brukt ord gjennom hele Stortingsmeldingen, nærmere bestemt brukes ordet 1091 ganger. Begrepet "omsorg" har kun 20 treff, mens ordet "kjærlighet" forekommer ikke i det hele tatt. Man kan da spørre seg om tidlig innsats for barn og unge handler mest om læring?

I artikkelen *Barns deltagelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager* belyser Vik (2016) forutsetninger for forståelse av tidlig innsatsbegrepet og for hvordan vi møter barns rett til medbestemmelse. Vik viser blant annet til Gert Biesta (2013) og hans analyse av den tyske Pädagogik tradisjonen og den Anglo amerikanske education tradisjonen som representerer to ulike forståelsesrammer for pedagogisk praksis gjennom sine ulike forståelser av hva som er målet med pedagogisk virksomhet. Ifølge Biesta er skillet konstruert ut ifra pedagogikkens utvikling i de to ulike kulturene, men skillet er nyttig for å tydeliggjøre hvordan de to ulike kulturene forstår arbeidet med tidlig innsats og spørsmålet om hva pedagogikk som fag er. I følge Biesta tilhører Norge tradisjonelt sett en kontinental barnehagetradisjon, der barnet selv og forholdet

mellom barn og voksen i den pedagogiske relasjonen står i sentrum (Biesta, 2013). Gjennom internasjonalisering er politiske styringsdokumenter som for eksempel Stortingsmelding 16 de senere år i betydelig grad påvirket av den den Anglo amerikanske 'education'- forståelsen av tidlig innsats, på engelsk *early intervention*. Early intervention tilnærmingen presenteres som et verktøy og motsats til "vente og se holdningen" man mener har preget norske barnehager. Dette sees i sammenheng med et økt behov for spesialpedagogisk hjelp i norske skoler (Stortingsmelding 16; Vik 2016). Hausstätter (2009) kritiserer videre antagelsen om at en kan trekke kausale sammenhenger mellom denne "vente og se holdningen" og det økte behovet for spesialundervisning i norsk skole, blant annet på grunn av utstrakt bruk av ufaglært hjelp når det kommer til elever som får spesialundervisning i skolen.

Tidlig innsats forstått som 'early intervention' har et tydelig fokus på at en så tidlig som mulig avdekke og finne effektive tiltak i møte med barn som strever. Denne forståelsen åpner dermed blant annet opp for et stort marked av aktører som ønsker å fremme ferdigutviklede program til bruk i pedagogisk praksis. For utviklere av disse programmene representere dermed skole og barnehage representere potensielle gullgruver når det gjelder inntjening og promotering av deres interesser. Markedsføringen av det som etterhvert er betegnet som evidens baserte program for pedagogisk praksis, knyttes ofte til pedagogiske, psykologiske og økonomiske kvalitetsargument og barnets beste (Pettersvold & Østrem, 2014). Det som ansees som en instrumentell tilnærming til barn og unges problem i pedagogisk praksis i institusjoner har imidlertid møtt kritikk fra flere fagfolk, både i norsk og internasjonal sammenheng. Kritikken handler blant annet om hvordan et politisk ønske om styring og kontroll med hva som er god kvalitet i pedagogiske institusjoner har ført til at det først og fremst jaktes på målbare resultat og verktøy som hoved indikator for kvalitet. Resultat og effektivitet har dermed, blir det hevdet satt etiske, juridiske og pedagogiske hensyn blir satt til side. Vik (2016) viser hvordan kartleggingsverktøy som blant annet PALS, ART og språkbobservasjonsverktøyet TRAS i større og større grad implementeres inn i norske skoler og barnehager. De er virkemidler som tradisjonelt har vært brukt innenfor en Anglo amerikanske 'educationstradisjonen', og er ment effektivt og kostnadsbesparende å kunne avdekke og redusere utvikling av vansker hos barn og unge. Vik (2016) viser blant annet til Pettersvold og Østrem (2014), som problematiserer flere sider ved økt bruk kartlegging i norske skoler og barnehager. De hevder at dokumentering gjennom standardiserte kartleggingsverktøy først og fremst handler om jakten på det "normale" barnet, og at denne jakten legitimeres fordi den sies å være i det godes hensikt. I Stortingsmelding 41, (2008-2009) kom forslaget om krav til at alle barnehager skulle tilby språkkartlegging ved tre års alder. Med instrumenter som 'Early intervention' og TRAS er en endret forståelse av kvalitet kommet inn i barnehagen. Istedenfor at pedagogen vurderer hvert enkelt barns læring som en del av barnets

utvikling er læringsaspektet gjort om til kvalitetsindikator. Der pedagogiske institusjoner som barnehage og skole tradisjonelt har hatt et formål om å fremme demokrati og felleskap, og møte hvert enkelt barn med respekt og anerkjennelse av barndommens egenverdi kommer disse kvalitetene ofte i dag i bakgrunnen fordi fokuset er på å oppdage avvik og få flest mulig barn til å passe inn i en bestemt standard. "Denne kunnskapen [om barnet] er ikke bare unødvendig, den kan være direkte skadelig" (Pettersvold & Østrem, 2014, s. 24). Fra faglig hold blant pedagogene etterlyses politisk vilje til å forbedre faktorer som antall voksne per barn, sikre god grunnbemanning og pedagogisk kompetanse som viktige indikatorer for kvalitet (Pettersvold & Østrem, 2014; Vik 2016).

Biesta (2007) problematiserer en overdreven tro på evidensbasert forskning som retningsgiver for pedagogisk praksis, blant annet fordi selve ideen om evidensbasert forskning, egentlig har et medisinsk utgangspunkt. Ønsket er å finne frem til presis og nøyaktig kunnskap og man bygger på det man tidligere kalte en positivistisk forskningsforståelse. Denne forskningsforståelsen har som sin rettmessige plass innenfor naturvitenskapene er ikke nødvendigvis like aktuell og riktig for menneskevitenskapene, noe også Skjervheim argumenterte for så tidlig som på 50-60 tallet (Skjervheim, 1996). Gjennom bruk av skjema og målbare metoder søkes det svar på pedagogiske utfordringer. En (ensidig) evidensbasert forståelse av kvalitet, kan, dersom det implementeres på et fag som pedagogikk komme til å innskrenke og begrense pedagogens mulighet for handling siden det ikke er tilstrekkelig rom for enkeltpersonens pedagogiske skjønn i det konkrete møtet med barn og unge (Biesta, 2007). Vik (2016) problematiserer videre på at denne måten å dokumentere barns utvikling på i tillegg reduserer barns rett til medvirkning, og også deres rett til personvern som påvirkes gjennom omfattende bruk av kartlegging.

I Rammeplan for barnehagen vektlegges det at barnets følelsesmessige uttrykk skal bli tatt på alvor. Dette forutsetter observante voksne som tolker og tar utgangspunkt i barnets uttrykksmåter (Rammeplan for barnehagen, 2006, s. 9). Det slår meg i arbeidet med denne masteroppgaven hvor ulike forståelser som fremkommer fra dokument som Stortingsmelding 16 og svar som bygger på kunnskap fra barn og unge selv. Forandringsfabrikken, der mine unge informanter har sin tilknytning, gjennomførte i 2015 en undersøkelse med svar fra 3000 elever om hvordan norsk skole opplevdes. På grunnlag av Forandringsfabrikkens begrunnelse og barn og unges egne erfaringer ønsker en at morgendagens skole kan blir et sted der det kjennes bedre og være for barn og unge. En "proff" (ungdom som er tilknyttet forandringsfabrikken) beskriver det slik:

”Mange av oss strever med å finne mening med livet. Dette er rart, i et av verdens rikeste land. Barn og unge kan vel ikke få ansvaret for at det har blitt sånn. Alle voksne må ta ansvaret sammen, også skolen.” (Forandringsfabrikken, 2015, s. 60)

Uttalelsen sier gjerne noe om hvordan et ensidig fokus på effektivitet, resultater, målbarhet og ”what works” i forhold til pedagogisk tenkning kan sette andre viktige pedagogiske og eksistensielle spørsmål i bakgrunnen. Et viktig spørsmål er for eksempel hvem skal ”det” virke FOR og hvem avgjør OM det virker? Ikke minst er det et etisk og moralsk aspekt knyttet til HVORFOR dimensjonen av hva som er pedagogisk *ønskverdig*? (Biesta, 2007, 2015). Med dette sikter Biesta til at pedagogikk ikke bør forstås som en samling med ulike oppskrifter man bør følge, ettersom man ikke har med roboter, men med mennesker og gjøre. Biesta legger til at dersom pedagogikk blir forstått som læring, reduseres samtidig muligheten til å stille viktige spørsmål med hensikt og mål med pedagogisk praksis, fordi pedagogikk forstått som utdanning mer flytter fokuset over på selve prosessen det er å lære (Biesta, 2013).

Skjervheim (1996) skiller mellom den tekniske og den praktiske (moralske) fornuften, og peker på at praktiske handlinger må tuftes på moralske standarder fordi den skjer i mellommenneskelige relasjoner (Vik, 2014; Skjervheim, 1996). I lys av kritikken om økt bruk av kartlegging og krav om dokumentasjon i pedagogiske institusjoner reiser det seg et mer grunnleggende spørsmål: hva er god pedagogisk praksis? Biesta besvarer dette spørsmålet ved å redegjøre for tre grunnleggende gjennom tre grunnleggende og nødvendige aspekter ved pedagogisk virksomhet, kvalifisering sosialisering og subjektivering. Alle disse må være tilstede som grunnlag for god helhetlig pedagogisk virksomhet og utvikling av hele mennesket, hvor kvalifiseringsaspektet kommer synlig frem i form av fokuset på standardiserte læringsmål og kompetansekrav i pedagogiske institusjoner. Gjennom kunnskap lærer barnet og den unge det som er viktig å kunne i samfunnet vårt, og blir etterhvert kvalifisert til å delta i et fremtidig yrkesliv. Sosialiseringaspektet kan sies å handle om prosessen det er å bli del av et sosialt fellesskap, og tilegne seg normer, verdier og regler ut ifra en gitt kultur eller kontekst. Subjektivisering derimot, er ifølge Biesta (2013) det motsatte av sosialisering, eller det å tilpasse seg til situasjonen, nemlig det som skiller oss fra alle andre i den enkelte situasjonen. Subjektivisering er altså ikke forstått som en forhåndsbestemt egenskap eller evne ved det å være et menneske, men slik Levinas beskriver har det å gjøre med det som ennå ikke er Utfordringen direkte til meg fra en annen eller noe annet enn jeg selv, mitt møte med noe som utfordrer det i meg som enda ikke er - i det kommer vår unikhhet til syne (Biesta, 2013). Berit Bae (2016) knytter barns mulighet til å oppleve seg selv som subjekt som viktig forebyggende faktor i forhold til utvikling av psykiske vansker. Hun skriver;

Konstruktiv utvikling som fører til trygghet og god selvfølelse, skapes i relasjoner hvor det etterstrebes likeverdighet mellom deltagerne. Tilsvarende pekes det i de samme kildene på at feilutvikling, mentale forstyrrelser og psykiske lidelser også kan forstås i lys av at individers subjektivitet ikke har blitt forstått, blitt feiltolket, definert ut fra voksnes behov eller direkte misbrukt. Relasjonsmønster hvor barn møtes primært som objekt og med manglende respekt for deres opplevelser og perspektiv, fører til ulike varianter av psykiske forstyrrelser, kontaktløshet og svekket selvfølelse. (Bae, 2016, s. 2)

Baes sitat vektlegger viktigheten av øyeblikk der vi opplever oss sett, forstått og verdifull som utgangspunkt for vår utvikling som menneske, uten å måtte prestere noe, at jeg er til, er i seg selv nok. På samme måte sees mangelen på disse opplevelsene i sammenheng med utvikling av psykiske lidelser og feilutvikling hos barn. Med andre ord blir det viktig med et jeg-du forhold, hvor den voksne og barnet er likeverdige men forskjellige, deltagere i relasjonen (Sævi, 2007). Den voksne må imidlertid anstrenge seg for å løfte frem barnets stemme for å opprettholde denne likeverdigheten. Når det kommer til kvalitet, hvilke svar hadde vi fått dersom vi hadde spurt hva kvalitet er for et lite barn? Tillegger vi et barn den samme forståelsen som en voksen av hva kvalitet er? Biesta, peker på viktigheten av barnets bidrag og mulighet til å bli et selvstendig individ på et mer eksistensielt grunnlag, gjennom simpelthen å være menneske, ikke bare for å unngå å bli syk eller for å lære. Subjektiviseringsaspektet knyttes altså av Biesta opp mot Levinas tenkning om unikhhet. Levinas forstår ikke først og fremst unikhhet til det hva som gjør hvert menneske forskjellig, men til situasjoner der vi blir ansvarliggjort gjennom det umiddelbare møtet med den andre. Vår unikhhet kommer til syne i den aktuelle situasjonen akkurat når det er betydningsfullt at jeg er nettopp meg og ingen andre (Levinas 1985 i Biesta, 2013, s. 21). I disse øyeblikkene blir DUet viktig. Dersom opplevelsen av kjærlighet skal kjennes ekte kan den ikke fremstå som rutinepreget eller sette betingelser til den andre. Barnets behov for hjelp gir på en underlig måte barnet en slags makt over den voksne gjennom sin avhengighet og sårbarhet (Sævi, 2007).

Dersom kvalifisering, sosialisering og subjektivisering ansees som likeverdige elementer i god pedagogisk praksis ser en det problematisere i et ensidig fokus på læring og kvalifiseringsaspektet som kommer til uttrykk i for eksempel Stortingsmelding 16. Dette er et viktig politisk dokument, som legger føringer for hvordan pedagoger i møte med barn og unge skal forstå og arbeide med forebygging og *tidlig innsats*. For standardiseringsverktøyene er gjerne målet å skape like muligheter for alle, eller en felles forståelse å arbeide ut ifra. Dette fjerner ikke behovet for visse føringer for hva

det pedagogiske ansvaret innebærer, men det kan ofte lett forstås som en oppskrift. I følge Biesta er farlig å stole på forhåndsbestemte rammer og normer for pedagogisk praksis, og risiko ikke bare en nødvendig, men vidunderlig del av pedagogikken. Hva som er god pedagogisk virksomhet kan besvares ulikt ut i fra ulike kontekster og den voksnes møte med det enkelte barn i øyeblikket. Dette krever en forståelse av pedagogikk som må gi rom for mulighetene som ligger i det usikre (Biesta, 2013).

Kjærlighet som etisk verdigrunnlag i pedagogisk virksomhet

Barns første møte med pedagogiske institusjoner starter gjerne i barnehagen. I kapittel 1.3 i Rammeplan for barnehagen nevnes kjærlighet som et viktig verdigrunnlag ; "I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet " (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.12). I oktober 2016 ble forslag til ny rammeplan for barnehagen lagt ut, med en høringsfrist satt til januar 2017. Planen er tenkt gjeldene fra høsten 2017. I høringsforslaget heter det blant annet at flere av grunnprinsippene som europeisk barnehagetradisjon bygger på skal videreføres, som for eksempel synet på barn og barndom, et helhetlig læringsbegrep og barnehagen som arena for omsorg, lek og danning. I det tilknyttede høringsbrevet² blir det imidlertid også lagt til at:

Samfunnsutviklingen og ny kunnskap om barn og barnehager tilsier samtidig at den nye rammeplanen bør skille seg fra rammeplan fra 2006 på noen områder. Selv om det beste i norsk barnehagetradisjon videreføres, skal rammeplanen være oppdatert og forskningsbasert, relevant for dagens barnehagesektor og møte fremtidens behov.

Behovet for en konkretisering og tydeliggjøring av hva barnehagens innhold og oppgaver er vektlagt. Ordet "bør" er erstattet med "skal". Høringsutkastet utløste stort engasjement fra barnehageprofesjonen. Under en gruppe som kalte seg barnehageopprøret 2016³ ble mange hørings svar sendt inn som omhandlet profesjonens bekymring for retten til metodefrihet i møte med barna, vektlegging av barndommens egenverdi og lekens rolle kontra barnehagen som skoleforberedende aktivitet.

² <https://www.regjeringen.no/contentassets/aba61253bea04517a27dc78838626ae4/horingsnotat-forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver.pdf>

³ <http://barnehage.no/politikk/2017/04/-ingen-nyskapende-rammeplan/>
se også: <https://www.facebook.com/bhgoppror2016/>

I den nye rammeplan for barnehagen (2017) er ikke kjærlighet ytterligere konkretisert, men tvert imot fjernet som eget begrep. I stedet står det nå en mer generell bestemmelse i forhold til hva verdigrunnlaget for arbeidet i barnehagen skal inneholde:

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Dette er verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn, og som er forankret i menneskerettighetene.” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3)

Videre henvises det til verdier forankret i FN sin barnekonvensjon. Her blir barns rett til kjærlighet omtalt slik: ”barn bør vokse opp i et familiemiljø, i en atmosfære av glede, kjærlighet og forståelse for å sikre full og harmonisk utvikling av deres personlighet» (FNs konvensjon om barnets rettigheter, 1989, s. 1). Til tross for FNs tydelige budskap om at alle barn har rett til å vokse opp i et hjem med kjærlighet vet vi at virkeligheten i velferds-Norge ikke er slik for alle barn. Hvor skal da disse barna oppleve kjærlighet? I møte med virkeligheten ute i skoler og barnehager preges hverdagen av mange barn per voksen, krav om effektivitet og stramme budsjetter, til tross for at der også er mange voksne som gjør sitt beste for å ivareta barna (Aslanian, 2016). Kjærlighet som del av et offentlig omsorgstilbud gir store utfordringer. Også det å elske egne barn, som ofte blir tatt som en selvfølge at vi gjør, kan være en pedagogisk utfordring, og vi vet at virkeligheten for mange barn er at de ikke opplever seg elsket. Spørsmålet er om kjærlighet i det hele tatt lar seg profesjonalisere. Hvordan kan vi i så fall tenke om kjærlighet når det gjelder institusjonell omsorg for barn? Å løfte kjærlighet frem som et aktuelt tema i pedagogikken har konsekvenser for pedagogisk praksis der voksne og barn eller unge møtes. Hvordan skal man spørre barn og voksne om pedagogisk kjærlighet, og hvem skal man spørre? Sagt med andre ord: Hvor bør vi søke svar når det kommer til et tema som kjærlighet i pedagogisk sammenheng? Dette var et dilemma for meg i dette arbeidet. Jeg bestemte meg for å snakke med ungdom som ikke tar kjærlighet, omtanke, respekt og vennlighet fra voksne som en selvfølge.

Mitt møte med Forandringsfabrikken

Forandringsfabrikken er en stiftelse med et ideelt formål som jobber for å fremme barn og unge sin kunnskap og erfaring gjennom foredrag, råd og kurs. Stiftelsen, ble startet i 2004 av Marit Sanner og Eva Dønnestad. Forandringsfabrikken samarbeider med organisasjoner, helseforetak og politikere for å bedre muligheter til å forandre livet for barn og unge, og barna og ungdommene selv i stor grad formidler sine erfaringer og kunnskap. Gjennom min deltidsstilling som proffvarmer⁴ i Forandringsfabrikken, har jeg møtt mange kloke og modige unge mennesker. Noen av dem har hatt lignende smerteuttrykk da de var små som gutten jeg beskrev innledningsvis. Ungdommene har erfaring fra psykisk helsevern, barnevern eller skole. De er «proffer» i eget liv og bruker sine egne erfaringer til å gi råd for å utvikle og forbedre hjelpesystemene slik at de kan gi hjelp som faktisk nytter. (Forandringsfabrikken, 2015). Psykisk helseproffene har blant annet etterlyst behovet for tverrfaglig forebyggende arbeid blant barn og unge i forhold til psykisk helse, og de har bidratt til at det foreligger politisk flertall for ny opptrappingsplan for psykisk helse. I innstillingen nevnes imidlertid ikke barnehagen som aktuell aktør i dette arbeidet, men det sies noe om utbredelsen av psykiske plager blant norske barn og unge: "Hvert femte barn og hver femte ungdom har nedsatt funksjon på grunn av psykiske plager som angst, depresjoner eller atferdsproblemer (Innst. 346 S, 2015-12016, s. 1). Det er ganske mange barn! Det betyr at i hver klasse, hver avdeling finnes et lite barn som strever. Ser vi dem? Og hvordan møter vi dem?"

Du ser det ikke før du tror det

Gjennom samtale med en av proffene ble jeg tipset om boken *Du ser det ikke før du tror det – en kampskrift for barns rettigheter* (Thorkildsen, 2015). Tittelen på boka sier mye. Den problematiserer hvordan barn uttrykker seg i mange språk, og at barn som roper om å bli sett, elsket og forstått ofte blir møtt med konsekvenser, straff og adferds regulerende programmer. Men adferd er også et språk. Gutten i eksempelet innledningsvis "snakket" gjennom de negative handlingene sine. Han forsøkte på flere ulike måter å si fra om at han ikke hadde det bra. Dette er en viktig innsikt for voksne i møte med barn. Å se i pedagogisk sammenheng vil også legge føringer for hvilke handlinger vi som voksne i neste omgang ser som mulige i møte med barnet. "Relasjonen er kanalen for det potensielt mulige", sier Sævi (2015, s.83). Ser vi barnet som *er* vanskelig, eller barnet som *har* det vanskelig? Boken løfter frem voksnes kjærlighet i møte med barn. Thorkildsen skriver: "i en tid der det satses mer enn noen gang på ytre metoder som skal virke på barns adferd, på læringstrykk og på

⁴ Proffvarmer vil si å arrangere sosiale treff og være tilgjengelig kontaktperson for ungdommer i lokalregionen.

resultater trengs det også mer enn noen gang at noen stiller de helt grunnleggende spørsmålene. Som hvor kjærligheten ble av oppi all metodikken” (2015, s. 15). Et av rådene som går igjen hos proffene er nettopp betydningen av kjærlighet i møtet med de profesjonelle voksne. Alexander, tidligere Barnevernsproff i Forandringsfabrikken benyttet anledningen på barnekonvensjonens 25 årsdag til å formidle følgende ord: ”Nå må det faen meg være nok diskusjon. Kjærlighet er livsnødvendig! Alle vi ungdommene trenger kjærlighet, det er det viktigste fra vi er født. Men det er så sinnsykt mange som aldri har fått det ” (Thorkildsen, 2015, s. 179). Ungdommene er mer opptatt av å spørre de voksne i hvilken grad de oppriktig tør å bry seg om og tro på barna de jobber med, enn hvilke skjema eller metoder de bruker (Thorkildsen, 2015).

Om kjærlighet i den pedagogiske relasjonen

Hvordan kan vi så knytte fenomenet kjærlighet til pedagogikk på en relevant og aktuell måte?

Langeveld (1975) peker på betydningen av den voksnes intensjon om simpelthen å hjelpe barn å vokse opp. Dette har gjennom århundrer vært sentralt innenfor kontinental tradisjon. Pedagogisk omtanke, kjærlighet og støtte komme til uttrykk gjennom de faktiske møtene i relasjonen og kan ikke fullt ut gripes gjennom forhåndsdefinerte planer eller program. Mollenhauers bok *Glemte sammenhenger* innledes med et utdrag av Franz Kafkas 60 siders lange brev til sin far, hvor han forsøker å beskrive hvorfor han er så redd for han:

Kjære far, du spurte meg en gang hvorfor jeg hevdet at jeg var redd for deg.

Jeg visste som vanlig ikke hva jeg skulle svare deg, delvis av frykt for deg og delvis fordi det til begrunnelsen hører til begrunnelsen av frykten er knyttet for mange enkeltheter til at jeg kunne holde dem halvveis sammen i muntlig tale. Og når jeg er her forsøker jeg å svare deg skriftlig, så blir det bare meget ufullstendig, for også når jeg skriver, blir jeg hemmet av frykten og de følgene den har for mitt forhold til deg, og fordi stoffets omfang går langt ut over min hukommelse og forstand. (Mollenhauer, *Glemte sammenhenger*, 1996, s. 13)

Mollenhauer er opptatt av hvordan dette brevet utgjør en annerledes tilnærming til beskrivelser om oppdragelse og pedagogikk. I stedet for oppskrifter og tekster som er ferdige ideer om ”how to do it” finner vi en beretning som tilkjennegir kompleksiteten og utfordringene knyttet til pedagogikkens oppgave. Pedagogisk praksis er så kompleks at vi aldri vil kunne gjengi akkurat slik det var. Kafkas brev viser, i likhet med andre selvbiografiske tekster, at barns og unges oppdragelse og danning ikke er resultat av enkle planlagte eller teoretiske prosesser, men er noe som er dypt forankret i gode og vanskelige relasjoner mellom voksne og barn. Mollenhauer skriver:

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

(Mollenhauer, 1996, s. 14)

Sitatet tilkjennegir at gjennom den voksnes definisjonsmakt vil det også være muligheter som glipper, som kunne vært, men som aldri ble noe av. Ved å velge noe velger vi også noe annet bort (Sævi, 2015). Likevel skriver Spranger i artikkelen *The role of love in education*: “Genuine education can only subsist in the element of love” (Spranger, 1958 s. 536). Uansett kompleksitet og god eller mindre gode pedagogiske relasjoner mellom voksne og barn, og midt i det Mollenhauer karakteriserer som den pedagogiske apori – altså det at voksne både hjelper og ikke hjelper, er gode og ikke gode – skal kjærlighet til barna ha plass dersom den pedagogikken vi bedriver skal kalles virkelig pedagogikk.

Oppbygging av oppgaven

Til nå har jeg forsøkt å aktualisere inngangen til mitt fokus på at kjærlighet er nødvendig og viktig for barnet i pedagogisk praksis. På de kommende sidene (i kapittel 2) vil jeg nyansere noen ulike forståelser av kjærlighet. I denne masteroppgaven er den pedagogiske relasjonen forstått som den rammen der kjærligheten kan komme uttrykk fordi det er i relasjonen at barn og voksne møtes. Jeg redegjør derfor for hva som kjennetegner en pedagogisk relasjon og hva det vil si å se barn og unge pedagogisk. I kapittel 3 presenterer og drøfter jeg hvordan jeg har jobbet metodologisk og metodisk med oppgaven, og hvordan jeg har reflektert og vurdert underveis i prosessen fra prosjektplan, til møtet med fenomenologi. Jeg redegjør for intervjuet med informantene og veien fra opplevelser til ord i transkriberingsprosessen. Avslutningsvis i dette kapitlet drøfter jeg noen spesifikke forskningsetiske spørsmål jeg opplevd underveis knyttet til å forske på kjærlighet. I kapittel 4 presenterer jeg et sammendrag av samtalematerialet fra fokusgruppeintervjuet med psykisk helseproffer fra Forandringsfabrikken. Opplevelsene er systematisert og delt inn etter tema, blant annet i forhold til det å bli sett, eller ikke og betydningen av og hvordan fenomenet kjærlighet kom til uttrykk i institusjonene der de unge har vært.

I Kapittel 5 løfter jeg frem noen relativt få av ungdommenes opplevelser og ser dem i forhold til dilemma og utfordringer som kjærlighet aktualiserer i møtet med pedagogisk praksis. Disse

opplevelsene viser hvordan kjærlighet kan komme til uttrykk i den pedagogiske relasjonen. Betydningen av pedagogisk kjærlighet blir synlig gjennom disse opplevelsene, også når den ikke er tilstede. Noen aspekt av ungdommenes opplevelser er så tydelige at de de taler sitt eget språk, uten videre innblanding fra min side. Jeg forsøker å yte de unges opplevelser rettferdighet og forsøker å gi dem ytterligere pedagogisk mening gjennom å se dem i lys av litteraturen jeg har lest som omhandler pedagogikk og kjærlighet. Kanskje kan dette gi nye måter å forstå kjærlighet pedagogisk. I kapittel 6 forsøker jeg å sammenfatte mine refleksjoner og innsikter ved veis ende. Masteroppgaven må nødvendigvis ha en avslutning, men håpet er at den kan være begynnelsen på nye tanker, økt bevissthet og vilje til videre utforskning av hva kjærlighet betyr i møte med pedagogikk.

2. Forståelser av kjærlighet – fortolket utvalg av tidligere forskning

Innledning

I kapittel 1 har jeg pekt på hvorfor kjærlighet er et aktuelt tema i møte med pedagogikk. I dette kapitlet, litteratur-reviewet, vil jeg først forsøke å danne et grunnlag for min forståelse av fenomenet kjærlighet, deretter for hva en pedagogisk relasjon er. Et litteratur-review har, ifølge Eisenhart (1998) til formål å plassere et forskningsprosjekt i en samfunnsmessig og forskningsmessig større sammenheng gjennom å se den i lys av tidligere forskning. Hva er skrevet om temaet før? Hvilke forståelser har tidligere blitt drøftet, og av hvem? Hvilket grunnlag kan denne masteroppgaven bygge på for kanskje å kunne bringe inn noe som ikke tidligere er belyst på akkurat denne måten? Et litteratur-review kan sees på som intensjonen om å skape en "vegg" av kunnskap og innsikt om temaet en har fokus på (Eisenhart, 1998, s. 396). Kunnskapen, i form av ulik litteratur og ulike forståelser, kan sees som steiner som danner denne veggen. Noen forskningsbidrag danner grunnmuren i veggen mens andre bidrar med på å tette hull eller fungere som støtte for eksisterende forskning som finnes på feltet. Litteratur-reviewet sin oppgave blir å plassere seg selv blant de eksisterende steinene i muren, med en argumentasjon for hvorfor det passer akkurat der. Det gode fortolkende reviewet, forstyrrer eller røsker imidlertid litt i den eksisterende forståelsen. Som de steinene som kanskje ikke passer helt inn på en bestemt plass i veggen, men likevel kan bidra til viktige forståelser og nye perspektiv til temaet eller fenomenet den forsøker å belyse (Eisenhart, 1998).

Avgrensninger

I arbeidet med dette kapitlet har det blitt mange timer med lesing av artikler og bøker. Jeg har reflektert og tolket det jeg har lest ved å skrive responser til tekstene og bygget opp en forståelse på den måten. Så har jeg skrevet igjen og igjen i forsøket på å sette meg dypere inn i hva kjærlighet er og hva kjærlighet betyr i møte med pedagogikk. Gjennom mine valg av forfattere og litteratur plasserer jeg min studie innenfor en europeisk pedagogisk tradisjon, særlig slik den beskrives gjennom Gert Biesta, Otto F. Bollnow, Klaus Mollenhauer, Tone Sævi, og Max van Manen. For å forsøke å skildre kjærlighet i møte med pedagogikk har tekster av Eduard Spranger, Knud E. Løgstrup og William Luijpen vært sentrale. Her har veileder vært uvurderlig med sin klokskap og kunnskap om hvilke tekster som har kunnet bidra til å utforske kjærlighet pedagogisk. Jeg ser også til hennes tekst om pedagogisk godhet for å kunne belyse aspekter av hva pedagogisk kjærlighet er, og ikke er (Sævi & Eilifsen 2008). Slik Gadamer (1979) skildrer, vil vår forståelse av noe henge sammen med

kunnskapen vi har. Dette er også aktuelt i forhold til kjærlighet. Jeg løfter frem noen fokus ut ifra mine tolkninger, der andre gjerne ville valgt annerledes. Formålet mitt med dette reviewet er ikke å finne den beste definisjonen eller konkludere entydig om hva kjærlighet er når siste punktum er satt. Sævi og Eikeland (2017) belyser hvordan nettopp fenomenet, i motsetning til et begrep, ikke lar seg kontrollere eller reduseres til en spesifikk teori som verktøy for forståelse og innsikt. Fenomenets kjennetegn er nettopp å sprengte disse grensene. Et fenomen kan være et øyeblikks fornemmelse eller opplevelse, og i forsøket på å gripe disse umiddelbare opplevelsene gjenkaller vi dem retrospektivt og forsøker å gi dem et meningsinnhold. I møtet med fenomenet kreves en spesiell type oppmerksomhet. Weil (1990) beskriver denne oppmerksomheten som en evne til å la tanken være fri (Weil 1990, i Sævi, 2009, s. 24). Det betyr ikke dermed at oppmerksomheten er uten formål, men at den på forhånd ikke er fastlagt eller stivnet i en bestemt forståelse. "Oppmerksomhet består ikke i å fokusere direkte på et problem for å løse det, men er tvert imot en anstrengelse, som reflekterer kvaliteter som nestekjærlighet og godhet" (Sævi, 2009 s. 9).

Min utforskning av kjærlighet føles som en forundringseske uten bunn. Etterhvert som jeg har lest, reflektert og skrevet finner jeg stadig nye lag, andre uttrykk og en erkjennelse av at mitt bidrag er svært begrenset i møte med et så stort, og så mangetydig fenomen. Gjennom ungdommenes opplevelser av kjærlighet i kapittel 4 trekkes voksne fra ulike pedagogiske settinger frem. Det kan være en lærer, eller en ansatt de har møtt på institusjonen, eller en av de voksne i barnehagen, som alle på godt og vondt har vært betydningsfulle for dem. Mangelen av kjærlighet, som de ofte forteller om, uttrykker noe viktig om situasjoner som kunne ha vært. Jeg har i denne oppgaven valgt ikke å knytte kjærlighet til en spesifikk institusjon, men tenker at pedagogisk kjærlighet kommer til uttrykk i miljøer der barn og voksne møtes enten det er i formelle eller mer uformelle sammenhenger.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er kjærlighet forstått som ubetinget kjærlighet. Ubetinget kjærlighet betyr at kjærlighet er ikke noe vi gir eller gjør oss fortjent til ut fra prestasjoner eller karakterer. Ubetinget kjærlighet kan beskrives slik Luijpen gjør: "*The motive of my love is "you" I love you because you are who you are. I love you, because you are lovable, but you are lovable because you are you*" (Luijpen, 1960, s. 223). Etersom kjærlighet finner sted i unike møter mellom mennesker får den og stadig nye forståelser og betydninger. Fokuset i denne oppgaven er en utforskning av noen få av de utallige uttrykkene kjærlighet kan ha i pedagogisk sammenheng. Hvilke uttrykk jeg har valgt henger sammen med mine informanters opplevelser av kjærlighet, både når den var til stede og når den manglet. Jeg starter med å gå inn på selve ordet kjærlighet, og etterhvert trekker jeg inn hvordan kjærlighet kan forstås pedagogisk og noen dilemma og utfordringer kjærlighet kan ha i møtet med pedagogisk praksis.

Hva betyr ordet kjærlighet? – Etymologi og mer

Selve ordet kjærlighet, eller *love*, stammer opprinnelig fra Old English *lufian* "to feel love for, cherish, show love to; delight in, approve."⁵ Røttene for ordet «love» illustrerer at det finnes ulike mulige forståelser av hva ordet betyr. Love, eller kjærlighet handler for eksempel om en følelse, å føle kjærlighet for noe eller noen. Det kan også ha en mer handlingsrettet betydning der en viser anerkjennelse eller omsorg og godhet ovenfor noen i handling. Erich Fromm (2003) beskriver kjærlighet som svaret på menneskelivets problem. Han skiller mellom broderlig kjærlighet, morskjærlighet, erotisk kjærlighet, selv-kjærlighet og kjærlighet til Gud. Den broderlige kjærligheten blir forstått som den mest fundamentale og grunnleggende formen for kjærlighet og finnes underliggende i alle andre former for kjærlighet. I broderkjærligheten ligger omsorg, ansvar, respekt og forståelse for andre mennesker. Den kan sammenfattes i nestekjærlighetsappellen: «*elsk din neste som deg selv*. Det å vise kjærlighet kommer til syne gjennom kjærlige *handlinger*» (Fromm, 2003, s. 123).

Kjærlighet har også vært belyst gjennom antikkens forståelser av forskjellen mellom *Eros* og *Agape*. Ordet *Eros* kommer fra den antikke kjærlighetsguden Eros⁶, gjort kjent gjennom Platons fortellinger. Eros representerer, noe grovt skissert, den lidenskapelige og seksuelle form for kjærlighet. Eros kan knyttes til individets private håp, ønsker og lengsler i møtet med andre. Utfra denne forståelsen blir det tydelig at Eros ikke er en aktuell forståelsesform for pedagogisk kjærlighet i møtet mellom voksne og barn. Tross vår evne til å bli fasinert og betatt av barn vi møter i ulike settinger har denne fasinasjonen en klar grense. Barn må få hjelp til å sette grenser for seg selv og vite hva voksne har lov og ikke lov til. Kjærlighet forstått som *agape* er mer aktuell i møte med pedagogikk. Det greske ordet *agape*⁷, kan bety broderlig kjærlighet slik Fromm forstår det, men det kan imidlertid også forstås som Guds kjærlighet eller som en selvoppofrende form for kjærlighet. I *agape* er den andre i fokus, og kjærlighet gis ut ifra medfølelse og ønske om å vise barmhjertighet. I pedagogisk sammenheng vil kjærlighet være primært andreorientert, og kan i større grad sammenlignes med kjærlighets forstått som *Agape* og som en ubetinget form for kjærlighet. *Agape*begrepet har vært forståelsesgrunnlag for nestekjærlighet i den kristne tradisjonen og er den kjærligheten som den kristne tro bygger på. Denne måten å forstå kjærlighet på synliggjøres blant annet i det nye testamente i fortellingen om den barmhjertige samaritan. *Agape* er også omtalt i Paulus' 1. brev til Korinterne, kap. 13 der *Agape* er som kjærligheten som «utholder alt, tror alt, håper alt, tåler alt» (Wivestad, 2008). For å nyansere

⁵ <http://www.etymonline.com/> (14/2 2017)

⁶ http://www.etymonline.com/index.php?term=Eros&allowed_in_frame=0 (19/9/2017)

⁷ http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=agape(19/9/2017)

hvilke forståelser kjærlighet kan ha i møte med pedagogikken vi jeg nå se på hvordan kjærlighet har vært forstått tidligere innenfor pedagogisk litteratur.

Historisk tilbakeblikk på kjærlighet i møte med pedagogikk

Noe av utfordringen i møte med kjærlighet er at det ikke finnes en klar forståelse av hva det innebærer. Vi kan likevel prøve å trekke noen tråder tilbake til kjærlighetens tradisjon i pedagogisk sammenheng. I Heinrich Pestalozzi (1746-1827) sitt kanskje mest kjente verk *Brevet fra Stans* (Pestalozzi 1799) deler han sin tenkning om den omtenkssomme kjærlighet som pedagogikkens nødvendige fundament (Mollenhauer, 1996). Institusjonen han drev, som inneholdt både skole og hjem for de hjemløse barna oppstod som en nødvendighet i etterdønningene den franske revolusjon og plyndringen av byen Stans. Formålet med institusjonen var å forsøke å ivareta de fattigste og mest trengende barna, og gi dem mat, omsorg og oppdragelse. Pestalozzi representerte en annerledes holdning enn samfunnet forøvrig på den tiden. Ofte ble de fattigste barna holdt utenfor skolen, og skolesystemet bar preg av pugging og streng disiplin (Aslanian, 2016). I en norsk oversettelse av brevet fra Stans sier Pestalozzi følgende om kjærlighetens betydning for pedagogisk virksomhet:

Det jeg i grunnen ville vise med mitt forsøk, var at de fortrinn oppdragelsen i hjemmet har, må etterlignes av den offentlige oppdragelse, for bare da har denne siste noen verdi for menneskeheten. Mennesket vil så gjerne det gode, barnet har så gjerne et åpent sinn for det. Men det må ikke være for din skyld, lærer og oppdrager, det må være for det godes egen skyld. Det må ikke være et innfall av ditt lune eller din lidenskap; det må ligge i sakens natur at det er godt. Og det må barnet forstå, før det vil det. – Alt som gjør barnet avholdt vil de gjerne gjøre. Alt som bringer det ros vil det. Alt som vekker store forventninger i barnet det vil det. Alt som bringer kreftene frem i det, og får det til å si: Jeg kan!- det vil barnet. (Myhre, 1970, s. 59)

Videre legger Pestalozzi vekt på at det er ikke ordene i seg selv som skaper eller bidrar til barnets forståelse. Gjennom en allsidig omsorg vekkes etterhvert følelser og kraft i barnet som gir barnet evnen og troen på seg selv. Pestalozzi var opptatt av å forsøke å vinne barnets tillit og kjærlighet, gjennom en overbevisning om at dersom han bare klarte dette så ville resten ordne seg av seg selv. Som voksen var han ikke bare en lærer, men også omsorgsgiver og viktig rollemodell ovenfor barna. Ansvar for oppdragelse, omsorg og pleie av nærmere 80 barn i husholdningen krevde sitt ettersom han i stor grad utførte både undervisning, pleie og stell for barna han hadde ansvaret for på egenhånd. Han møtte også en økende motvilje mot sine ideer i tidens samfunn, og omsorgsanstalten ble lagt ned etter kort tid. Bakenforliggende ideologier som blant annet Pestalozzi representerer

viser hvordan syn på barn påvirker hvilken verdiforankring det pedagogiske arbeidet får. Både Fröbel, kjent som barnehagens grunnlegger, og Maria Montessori, var inspirert av Pestalozzis tanker om den tenkende kjærligheten som grunnlaget for pedagogisk virksomhet. Pestalozzi så på utdanning som noe tredelt, hvor både det intellektuelle, det praktiske og det moralske aspektet var viktig. Disse aspektene knyttet han opp til tre ulike dimensjoner av det å være menneske: Hodet, hjertet og hånden (Aslanian, 2016). Han ønsket å gi barna opplevelser av å leve verdifulle liv og regnet derfor kjærligheten, ikke undervisningen som grunnmuren i pedagogisk virksomhet. Samtidig mente Pestalozzi at den pedagogiske kjærligheten måtte reguleres ved hjelp av fornuften, derav betegnelsen tenkende kjærlighet. Pestalozzis tekst illustrerer hvordan voksnes frivillige engasjement i møte med de utsatte, syke eller fattigste barna ofte har hatt opprinnelse i en religiøs eller moralsk overbevisning, hvor ønsket har vært å redusere disse barnas nød og lidelse (Aslanian, 2016; Myhre, 1970).

Stein Wivestad (2008) utforsker i teksten sin sammenhengen mellom kjærlighet forstått som Agape og det moralske ansvar den voksne har i møte med barn og unge. Han skriver: "Children as learners need adults who love them, even when the children are unable to give anything in return Furthermore, adults should be able to make wise judgements concerning what is good for the children" (Wivestad, 2008, s. 1). Wivestad viser til Thomas Aquinas forsøk med å koble hvordan kjærlighet forstått som Agape gir et ideologisk utgangspunkt, og gjennom den moralske dømmekraften, *Phronesis* kan dette sikre bedre etisk forankret utgangspunkt for pedagogisk praksis (Wivestad, 2008). Det aristoteliske begrepet *praxis* refererer til en handling som er god i seg selv. Handlingen i seg selv er målet. I den kontinentale utdanningstradisjonen har fokuset på barns beste og hva som er pedagogisk godt og rett for barn alltid vært et viktig utgangspunkt for pedagogisk praksis. Denne tankegangen utfordrer og gir en annen mulig tilnærming enn pedagogiske virkemidler som straff og belønning (Sævi, 2007, Wivestad, 2008). Et mer problematisk aspekt begge disse tekstene synliggjør er en kristen forståelse av nestekjærlighetsbegrepet som utgangspunkt for pedagogisk virksomhet. Agape forstått som gudskjærlighet er også, slik Wivestad skriver: "bare mulig som en gave fra Gud" (Wivestad, 2008, s. 4). Det kristne nestekjærlighetsbegrepet har vært, og er et viktig grunnlag for omsorg i pedagogiske og omsorgsrelaterte institusjoner. På tross av dette vil utgangspunktet i den kristne nestekjærligheten kunne være utfordrende i møtet med dagens flerkulturelle samfunn. Kanskje vil kjærlighet som agape også være et uopnåelig ideal (Løgstrup, 2010; Wivestad, 2008). Et annet aspekt ved å forstå kjærlighet har tradisjonelt vært å forsøke å gjøre kjærlighet om til noe håndgripelig og målbart.

Kan kjærlighet måles?

Fra rundt 1900 kom fokuset på kjærlighet som noe målbart gjennom blant annet Daniel Sterns utviklingspsykologi. Stikkord som speiling, inntoning og selvregulering brukes for å forsøke å forklare betydningen av varme og kjærlige omsorgspersoner knyttet opp mot små barns utvikling. Blant annet står Winnicott (1985) og Bowlby (1988) sine tilknytningsteorier sterkt. De oppstod i kjølvannet av andre verdenskrig og fokuserer særlig på mors betydning for barnets utvikling. Teorier som den gang da ble møtt med kritikk, er i senere tid blitt viktige for kunnskap om omsorgspersoners emosjonelle tilstedeværelse for små barn. Kjærlighet forstått som noe som kan kontrolleres og måles blir en mer psykologisk orientering å forstå kjærlighet på, det ikke intensjonen min i denne masteroppgaven. Innblikket i kjærlighet som noe kontrollerbart viser likevel aktuelle dilemma og utfordringer til ulike tilnærminger kjærlighet kan forstås gjennom. Line Melvold, førskolelærer og medforfatter av boken *Profesjon og kjærlighet* (2015) argumenterer for hvordan disse psykologiske teoriene viser nødvendigheten av at barna blir møtt med varme og kjærlige tilknytningspersoner fra de er små. Hun siterer Magne Raundalen, en fremtredende skikkelse innenfor forskning knyttet til traume og krise psykologi: "Vi har alle et ansvar for at dette engangsprosjektet (livet) får en så god start som mulig" (Melvold & Øverenget, 2015, s. 37). Kjærlighet kjennes på kroppen, både når vi får den og når den er fraværende. Innenfor nevropsykologi er det blant annet gjort målinger hvor stresshormonet kortisol og påkjenninger i oppveksten sees i sammenheng. Barnelegen Ronald Kim Oates har gjennomført en langtidsundersøkelse hvor det påvises at tidlige og vedvarende påkjenninger i oppveksten knyttet til mishandling forgifter deler av hjernens oppkobling gjennom overdoser av kortisol. Et navn som går igjen når det gjelder en slik tilnærming til kjærlighet er den amerikanske forskeren Allan Schore. Han setter fokus på at kjærlighet kan måles og dermed gjøres til en del av vitenskapen. Melvold og Øverenget siterer ham:

Kjærlighet er i ferd med å bli et fremmedord i faglitteraturen som følge av en urokkelig tro på at noe som ikke kan telles, måles og veies ikke teller. Men kjærlighet kan måles- så absolutt. Nå er vårt oppdrag å få folk til å stole på og ta inn over seg funnene våre. (Schore sitert i Melvold & Øverenget, 2015, s. 14)

Schore fokuserer på hvordan barnet trenger å bli sett, forstått og elsket for den hun eller han er uavhengig av prestasjoner, eller om hun eller han passer inn i "normalboksen". Sitatet reiser imidlertid også nye spørsmål. Er det et mål i seg selv å strebe etter å gjøre kjærlighet til noe målbart? Og hvem definerer i såfall hva som er "nok" kjærlighet? Den andre forfatteren av boken, filosof Einar Øverenget løfter frem kjærlighet i lys av større og mer eksistensielle spørsmål. Tross

bokens fokus på utviklings- og nevropsykologiske faktorer, fremholdes det likevel hvordan kvalitetsaspektet i forhold til kjærlighet til syvende og sist må bunne i et eksistensielt spørsmål: Hva gir mening i et menneskes liv? Og hvordan skal vi legge til rette for at denne meningen skal virkeliggjøres?" (Melvold & Øverenget, 2015, s. 37).

I sitt essay "Solidaritet og kjærlighet" trekker Løgstrup frem hvordan et psykologisk, historisk, politisk og sosialt perspektiv på solidaritet og kjærlighet kun egentlig åpner for å beskrive de negative sidene ved fenomenet. Han skriver: " Vi står ovenfor noget vi er felles om, og som ikke kan beskrives empirisk"(Løgstrup, 1993, s. 18). Han peker på at menneskets tilværelse må forstås som en metafysisk, kosmisk og religiøs virksomhet, og viser videre at solidaritet ikke i seg selv alltid er forbundet med det gode. Selv terrorister er solidariske mot sitt felles mål, men det gjør dem ikke nødvendigvis til gode mennesker. Han drøfter solidaritet i politisk sammenheng og setter spørsmålstegn ved den oppfatningen at en kan "måle" et menneskes verdi gjennom i hvor stor grad de bidrar til samfunnet:

...til meget af det der til og går for sig kan vi stille spørgsmålet, hvad gavn det er til, hvad skade det er til. Også til et menneskes adfærd og fremfærd, til dets handlinger og gerninger kan vi stille spørgsmålet. Men ikke til dets tilværelse. (Løgstrup, 1993, s. 18)

Sitatet belyser det Løgstrup kaller det kosmiske felles, det at vi alle simpelthen er et menneske i verden, og at vi gir kjærlighet på et eksistensielt grunnlag, ut over nytteverdi eller hvordan vi handler og tenker som menneske. Løgstrup påpeker at som utgangspunkt for solidaritet ligger en oppfatning av at det i utgangspunktet finnes noe man er felles om. "At være solidarisk betyr derfor at støtte andre, springe ind for dem på basis af det som man er felles med dem om" (Løgstrup, 1993, s. 8). Både solidaritet og kjærlighet ligger også begge som begrunnelse for menneskerettighetene. Løgstrup viser med dette en distinksjon mellom solidariteten og kjærligheten ved at solidaritetsbegrepet forutsetter noe vi i forkant er felles om, mens kjærlighet er en eksistensiell kraft. Dersom vi skal kunne beskrive og gripe hva solidaritet og kjærlighet er, må de ifølge Løgstrup beskrives fenomenologisk. Det betyr for eksempel at når jeg skal forsøke å belyse fenomenet kjærlighet kan det hjelpe å se det i sammenheng med nærliggende fenomen, som omsorg og godhet.

Er kjærlighet omsorg?

Ved å søke på internett på ordene 'pedagogikk' og 'kjærlighet' forstår en at kjærlighet i pedagogisk sammenheng ikke har hatt det største fokuset. Kanskje har det å gjøre med at kjærlighet har blitt forbundet med andre arenaer enn offentlig omsorg, og ikke så lett lar seg "fange" innenfor vitenskapelige rammer. Et mer brukt begrep er omsorg. Omsorg gir adskillig flere treff og litteraturforslag. Omsorg er kanskje mest kjent gjennom Nel Noddings sitt *care*-begrep brukt av blant annet Jools Page (2010) som i sin tur nettopp begrepet ordene «profesjonell kjærlighet» om små barn rett til å bli elsket av sine midlertidige omsorgspersoner i barnehagen. Begge gir viktige internasjonale bidrag til forståelsen av den profesjonelle kjærligheten i barnehagen (Noddings 1984 i Aslanian, 2016, s. 39). Noddings bruker uttrykket *reell omsorg* når hun hevder at kjærlighet og omsorg er nært beslektet. Begge krever nærhet og følelsesmessig involvering for at omsorgsgiveren skal kunne gi ekte omsorg. Vi utøver omsorg på ulike måter. I våre relasjoner til egne barn eller til mennesker som står oss nær tenker vi gjerne ikke alltid like mye på hvordan og hvorfor vi viser omsorg. Det kjennes naturlig å bry seg om de man er glad i (Noddings, 2012).

Men når Page (2010) bruker begrepet «profesjonell kjærlighet» er poenget at barn har rett på kjærlighet fra sine omsorgspersoner i barnehagen. Her kan vi gjerne mer snakke om en etisk omsorg, som får frem den moralske forpliktelsen vi har til å utøve omsorg i møte med barn og unge. I offentlig omsorg velger vi ikke hvem vi har ansvar for, og gjennom å forsøket på å generalisere omsorg- og kjærlighetsbegrepet risikerer man samtidig å miste den andre av syne. Omsorgen må forstås som en tosidig prosess, siden den ikke bare har en omsorgsgiver, men også en mottaker. Omsorgen må derfor sees og forstås der den kommer til syne, nemlig i relasjonen. Tross alle våre gode intensjoner må vårt ønske om å gi omsorg ovenfor den andre også oppleves slik for å være reell omsorg. Noddings (2012) belyser hvordan omsorgsbegrepet består av fire ulike komponenter. Gjennom genuin omsorg viser vi at vi bryr oss om barnet og *modellerer* samtidig ovenfor barnet vår forståelse av omsorg. Sagt med andre ord: Vi både demonstrerer og *er* på sett og vis omsorg gjennom våre handlinger. Det å skape en *dialog* blir en vesentlig faktor og en bevisstgjøring av hvorfor vi gjør som vi gjør, samtidig som det kan sikre at vi får en slags feedback på omsorgen vi gir gjennom barnets respons (Noddings, 2012).

Noddings (2012) skildrer hvordan den gode omsorgsgiveren må ha evnen til en helt spesiell form for *tilstedeværelse*, eller oppmerksomhet. En oppmerksomhet som ivaretar og skaper et felles fokus sammen med barnet. Her viser hun til Weil (1977) som beskriver hvordan denne formen for oppmerksomheten blir som et implisitt spørsmål vi stiller til den andre: "*What are you going*

through?” (Noddings, 2012, s. 72). Våre egne prosjekter blir satt på pause, og vårt fokus dreier seg om å forsøke å forstå den andre uten å legge egne tanker eller forståelsesmønstre til grunn. Ut fra denne oppmerksomheten opplever vi en fordring om å besvare den andres respons (Noddings, 2012, ss. 71,72). Noddings viser hvordan denne tilnærmingen gjør oss bedre i stand til å utøve omsorg ovenfor den andre, men også at den bidrar til at den andre utvikler seg som menneske. Omsorg krever med andre ord øvelse i praksis, slik Noddings beskriver det: *“Children need to participate in caring with adult models who show them how to care, talk with them about the difficulties and rewards of such work, and demonstrate in their own work that caring is important”* (Noddings, 2012, s. 239).

Ved at den voksne viser omsorg ovenfor barnet, blir barnet etterhvert i stand til å samarbeide, dele og vise omsorg ovenfor andre. Omsorg blir gjerne omtalt som kjærlighet i praksis gjennom at den kommer til syne i den daglige omsorgen i barnehage og skole (Aslanian, 2016). Der omsorgsbegrepet er mer konkret og en kan skille mellom fysisk og psykisk omsorg, lar ikke kjærlighet seg på samme måte forenkle og systematisere. Slik sett rommer kjærlighet mer og kan sees fra en mer eksistensiell og etisk side. En kan si at omsorg kan forstås som en dimensjon av kjærlighetsbegrepet, men å gi omsorg er ikke nødvendigvis det samme som å gi kjærlighet i pedagogisk sammenheng. All omsorg er heller ikke nødvendigvis god omsorg. Ord som omsorgssvikt eller omsorgsovertagelse vitner om at begrepet i seg selv kan ha mange ulike betydninger. Når vi skal forsøke å belyse hva kjærlighet er i forhold til omsorg beskriver Luijpen (1960) hvordan vi kan dekke den andres materielle behov for søvn, mat og klær men likevel risikere at den andre sitter igjen med en følelse av ikke å ha fått det hun eller han trenger. Forskjellen, ligger ifølge Luijpen i vår væremåte idet vi går inn i situasjonen og hvordan den andre oppfatter vår intensjon. Legger vi hjertet vårt i det aktuelle møtet med den andre? Eller oppleves møtet med den andre mest som en forstyrrelse og et krav? Selv det å ikke tilfredsstille den andres aktuelle behov kan noen ganger være et uttrykk for kjærlighet (Luijpen, 1960, s. 216). Slik jeg forstår Luijpen er han opptatt av hvordan jeg som voksen må ha en ektefølt godhet ovenfor den andre, og at kjærlighet i pedagogisk sammenheng må dreie seg om noe mer enn fokuset på å skulle dekke materielle behov som søvn og mat. Løgstrup (2010) beskriver forholdet mellom kjærlighet og omsorg, og peker på at grunnen til at vi gir omsorg, er fordi den andre har behov for det, mens kjærlighet kan sees på som en umiddelbar glede over den andres blotte eksistens. (Løgstrup, 2010; Aslanian, 2016). Slik sett tilfører fenomenet kjærlighet et ”mer enn” til omsorgsbegrepet.

Er kjærlighet godhet?

Min utforskning av kjærlighet som fenomen i pedagogisk sammenheng fører meg stadig tilbake til spørsmålet hva er kjærlighet i møtet med pedagogikk? Etterhvert har jeg innsett at det er et for stort spørsmål til å kunne besvares fullstendig i denne masteroppgaven. Dersom jeg tror jeg skal klare å «fange» hva kjærlighet er risikerer jeg samtidig å redusere og fjerne aktuelle og viktige forståelser for hva kjærlighet kan være. Jeg forsøker likevel å utforske og forsøke å si noe om hvordan vi kan forstå kjærlighet pedagogisk. Da kan det være nyttig å se kjærlighet i forhold til nærliggende fenomen, slik som omsorg som jeg drøftet over. Sævi og Eilertsen (2008) har skrevet en tekst der de peker på sentrale aspekter ved fenomenet godhet. De begynner med å peke på at godhet ikke kan holdes fast eller defineres: *“Somehow we know the good, and yet we know it not”* (Sævi og Eilertsen, 2008, s. 1). Godhet, på samme måte som vennskap og kjærlighet, er tilstede i det øyeblikket det oppstår mellom oss. Det kan ikke planlegges eller forutsees, men krever en stadig sensitivitet ovenfor mulighetene som ligger i det enkelte møtet. Godhet trenger ikke alltid uttrykkes gjennom ord, men kan være et blick, en gest, en berøring. I pedagogiske sammenhenger må barnets beste være en forutsetning, uten at vi alltid vet sikkert hva det er. Den pedagogiske relasjonen vil aldri være et likestilt forhold mellom voksen og barn, selv om en etterstreber at den voksne og barnet er likeverdige i relasjonen. Det betyr at vi som voksne kan ikke kreve omtanke og godhet tilbake fra barnet, den må gi det gode ubetinget og fri for forventninger om å få noe igjen (Sævi, 2015). I sin kjente bok *the courage to teach* beskriver Palmer (1998) innledningsvis hvordan han mener de gode lærerne deler en felles egenskap:

...good teachers share one trait: a strong sense of personal identity infuses their work. “dr. A is really *there* when she teaches”, a student tells me, or “Mr.B has such enthusiasm for his subject”, or “You can tell that this is really Prof.C’s life.” (Palmer, 1998, s. 10)

Handler kjærlighet i pedagogiske sammenheng da kun om den voksne evne til å uttrykke godhet, omtanke eller tilstedeværelse? Tross både entusiasme og god vilje kan ikke kjærlighet fremtvinges, men den blir til gjennom opplevelsen av samhörighet i øyeblikket. Slik sett krever også slike øyeblikk at ikke bare lærerens intensjon er god, men også at barnet eller den unge oppfatter det som godt, slik Bollnow (1989) beskriver hvordan den pedagogiske atmosfæren krever et dobbelt perspektiv. Sævi og Eilertsen (2008) trekker frem hvordan studenten Oda opplever lærerens sitt blick:

When my answer is wrong, I know it immediately because Per [the teacher] looks at me with this particular humorous glance and says, after just a just a little pause: "Yes...?" Then I understand that he wants me to give the question a thought. He just leans back comfortably and waits. That's why I like him so much. I feel relaxed and smart with him. (Sævi & Eilifsen, 2008, s. 1)

Her beskriver Oda hvordan læreren i dette øyeblikket får henne til å føle seg avslappet og smart ved måten han ser på henne på. Hadde læreren beskrevet dette øyeblikket på samme måte? Odas fortelling sier oss også noe om at mye av godheten kommer til uttrykk i det som *ikke* sies i situasjonen. Læreren trenger ikke eksplisitt fortelle Oda at hun bør tenke igjennom spørsmålet en gang til. Hun forstår det likevel. Kanskje blir dette også en diskre måte for læreren å ivareta Oda på, gjennom det som ikke sies? (Sævi & Eilifsen, 2008). Når vi tenker på godhet som kvalitet blir det gjerne assosiert med positive, gode følelser og oppmuntrende ord. Kan det være slik at kjærlighet og godhet også kommer til uttrykk i situasjoner der det ikke er åpenbart at den voksne handler kjærlig ovenfor barnet, men det barnet likevel oppfatter den voksnes handling som noe godt? I samme artikkel er det tatt med et lite utdrag fra boken *Jonas* (Bjørneboe 1959). I denne historien møter vi Jonas, en 8 år gammel gutt som strever med lese og skrivevansker og blir plaget av de andre medelevene. Jonas trives dårlig og rømmer titt og ofte fra skolen. Denne dagen blir han imidlertid tatt på fersken av rektoren (Jochumsen) idet han er i ferd med å forlate skolegården:

When he came up to him, Jochumsen seized him and tickled him between the two thin sinews of his neck. The boy bent his head back and smiled a broad smile full of love. "Why don't we have you?" he said. The headmaster took the boy's ear between his fingers and rolled it back and forth. He pulled him along toward the gate. "We want you!" the boy said again. "Why can't we have you?" "Because I am so old and vicious" the headmaster said. Nobody could see them, and the boy needed comfort now. He gripped the boy's hair through his cap.

"I am so fierce that boys from the second grade go and hide in the chimney when I come into the room," he continued and the boy held his hand while laughing breathlessly. (Bjørneboe 1959, s. 101 i Sævi & Eilifsen, 2008, s. 7)

Hvordan skal vi forstå dette øyeblikket? Kan vi kalle dette pedagogisk kjærlighet? Slik jeg ser det gir nyansene i historien rom for ulike tolkninger. Til tross for rektorens noe barske håndtering og ord virker det som Jonas opplever dette møtet med rektor som noe godt og trygt. Handler det om tillit fra Jonas side? Vet han at Jochumsen ønsker han godt selv om han bringer han tilbake til klasserommet han ikke ønsker å være? Kanskje ligger det i det uttalte budskapet i møtet mellom dem - det ordene ikke kan formidle, men som kjennes likevel. Rektoren gir jo noe tvetydige og

motstridende budskap i det han formidler til Jonas, og han beskriver seg selv som en "fryktinngytende fyr", noe Jonas ler høyt av. Tross rektorens resolute handling med fysisk å dra med seg gutten tilbake, virker det som han 'senser' at Jonas har et behov for trøst i situasjonen. Artikkelen belyser at selv når godheten ikke åpenbart er tilstede kan den skape noen viktige erfaringer vi tar med oss videre i livet (Sævi & Eilifsen, 2008). Men barns opplevelser av pedagogisk handling kan også oppleves som det motsatte av godhet, for eksempel læreren som ikke så, eller forstod. Van Manen beskriver et møte med en ung mann som forteller at da han i 9 klasse tok en beslutning om å bli lærer, bunnnet dette i en tilbakevendende opplevelse av å føle seg usynlig i møte med sin barneskolelærer. Gutten hadde en erkjennelse av hva som kunne ha vært, og utviklet et ønske om selv å bli en god lærer ved å være og handle motsatt av hvordan han selv hadde blitt møtt som liten gutt (Van Manen, 1982, i Sævi og Eilifsen 2008). Slik tekstene til Weil (1990) og Sævi (2007) beskriver, kan ikke kjærlighet eller godhet i pedagogisk praksis tillegges *ett* bestemt meningsinnhold. I stedet kan godhet gi mening til barns liv. I lys av dette sitter jeg igjen med en forståelse av at kjærlighet og godhet på mange måter ligner hverandre, men samtidig er det fortsatt et spørsmål om godhet alene kanskje kan komme til kort i møte med de vanskelige følelsene? Når barn blir sinte, lei seg, trosser oss eller på andre måter uttrykker at de har det vanskelig kan det være utfordrende som voksen å vite hvordan en best kan møte også disse følelsene. Barn uttrykker seg på ulik måte, der noen barn viser sinne handlet det gjerne om at de egentlig var lei seg eller utrygg, andre barn vil gjerne bare trekke seg unna og være alene og ikke kunne sette ord på hva de føler. I landskapet mellom sint og glad finnes med andre ord et stort følelsesregister å bli kjent med både for barnet og den voksne.

Handler kjærlighet om "Dont worry be happy"?

Van Manen beskriver i sin artikkel "Care-as-worry, or "Dont Worry, Be Happy" (1999), hvordan vår omsorg og kjærlighet for barn ikke bare er knyttet til positive følelser. Det å ha omsorg for noen henger uløselig sammen med en bekymring. Uten å ha opplevd omsorg og bekymring fra en mor, far, en lærer eller andre mennesker som i løpet av ens liv har spilt en støttende og formativ rolle ville vi simpelthen ikke blitt den vi er, eller i det hele tatt overlevd som mennesker (Van Manen, 1999). Hva er det som gjør at en mor eller far opplever denne uuttalte fordringen om omtanke for barnet? Van Manen trekker frem de konkrete erfaringene der barnet nærmest tvinger oss til omtanke. Det aller første møtet der en får det nyfødte barnet lagt i armene sine, opplevelsen av barnets første smil, eller når det faller og slår seg og trenger trøst. Van Manen beskriver denne stadige bekymringen som en slags etisk smerte. Den kan variere i styrke og hyppighet, men vil alltid ligge der ulmende og klar til nye utbrudd. Jo mer vi bryr oss, jo mer bekymrer vi oss. Pedagogikken innenfor den kontinentale

tradisjonen er forbundet med den umiddelbare respons til barnets naturlige sårbarhet (Van Manen, 1999, 2015). Han bruker uttrykket "in loco parentis" som kan oversettes som foreldres stedfortreder eller i foreldrenes sted, når han beskriver den profesjonelles rolle i møte med denne bekymringen for barnet. Han skriver i boken *Pedagogical tact – knowing what to do when you don't know what to do*: "How does one find the right tone, the right words for each child? That is surely the question at the heart of our pedagogic lives" (van Manen, 2015, s. 30). Er det slik at noen barn er mer "lovable" enn andre? Hva da med de barna som ikke er så lett å være glad i? Ordene "jeg er glad i deg" er gjerne noe vi først og fremst bruker i privatlivet. Ofte sier vi det ikke høyt, men viser det gjennom kjærlige handlinger. I eksempelet jeg nevner innledningsvis kaster gutten togskiner i frustrasjon. I guttens handling ligger en ordløs fordring til meg som voksen. Liker du meg selv når jeg handler galt og gjør vondt mot andre? I nettopp dette øyeblikket opplevde jeg at han trengte å høre at jeg var glad i han, uansett hvor mange togskiner han kastet. Jeg tror noe av grunnen til at jeg husker dette glimtet så godt er at jeg satt igjen med en opplevelse av at han fikk meg til å forstå noe viktig denne dagen. Jeg forsto noe om betydningen av kjærlighet i møte med de vanskelige følelsene. Denne forståelsen gjorde også at min væremåte ovenfor gutten endret seg, og etterhvert ble det lettere for han å sette ord på også de vonde følelsene, og møte verden med fornyet tillit og tro på seg selv.

Er kjærlighet en måte å møte verden på?

Handler kjærlighet i pedagogisk sammenheng om en måte å møte verden på? Hannah Arendt beskriver pedagogikk i seg selv som kjærlighet til verden;

Education is the point at which we decide whether we love the world enough to assume responsibility for it and by the same token save it from that ruin which, except for renewal, except for the coming of the new and young, would be inevitable. And education, too, is where we decide whether we love our children enough not to expel them from our world and leave them to their own devices, nor strike from their hands the chance of undertaking something new, something unforeseen by us, but to prepare them in advance for the task of renewing a common world. (Arendt, 1977/2006, s. 193)

Slik jeg forstår sitatet stiller Arendt meg overfor et valg. Hvordan møter jeg verden? Elsker jeg verden og barna i den? I møte med barnet eller den unge blir det viktig hvordan jeg møter mitt ansvar som voksen. Arendt beskriver i denne teksten en bekymring for at mennesket blir glemt i iveren etter å effektivisere og kontrollere pedagogikken (Arendt, 1977/2006). Jeg som voksen må ta stilling til den

pedagogiske oppgaven jeg har i møte med barnet. Men står jeg egentlig fritt til å gjøre dette? I møte med rammeplaner, formålsparagrafer og kompetansemål tvinges jeg inn i bestemte forståelser av hva dette ansvaret bør handle om og hva som er "god pedagogikk". Det kan virke paradoksalt i denne sammenheng, men van Manen (1982), peker på at pedagogikken allerede er fullkommen. Gjennom det Aristoteliske uttrykket *Phronesis* som viser til hvordan den pedagogiske aktiviteten i seg selv har et formål, og bunngrunnet i en moralsk visdom om hva som er godt, og rett i møte med barn (van Manen, 1982) er den pedagogiske intensjonen en intensjon om å gjøre det gode for barnet og gi dette barnet av sin omtanke og kjærlighet.

I boken *Vita Activa* (1996) er Arendt opptatt av skillet mellom det private og det offentlige og av nødvendighet og frihet. Arendt reagerer på tanken om at mennesker sees på som formbare ut fra forhåndsbestemte mål, og er samtidig skeptisk til at kjærlighet har noe i offentlighetens lys og gjøre. Hun skriver: "*På grunn av kjærlighetens iboende verdensfjerne vesen virker derfor alle forsøk på å forandre verden ved hjelp av kjærlighet som en håpløs illusjon*" (Arendt, 1996, s. 66). Hva mener hun med dette? Arendt beskriver verdens fjernhet som det å bli fremmed ovenfor verden, og hindre individets mulighet til frihet. Tross Arendt sin bekymring over skillet mellom det private og det offentlige er barns hverdag i pedagogiske institusjoner en realitet i 2017, og barn tilbringer store deler av dagen nettopp her. Hvilken betydning kan det da ha når kjærlighet fjernes fra viktige politiske dokument? Dersom vi ser tilbake på kunnskapsveggen Eisenhart (1998, s. 21) beskriver, hvilken plass har kjærlighet i dagens "kunnskapssamfunn", i en tid der norske myndigheter ser ut til å forstå kunnskap forstått som læring som den nye oljen og behovet for kompetansekrav stadig øker? Spranger (1958) løfter frem at pedagogikken har sitt eget uavhengige formål, uansett økonomiske oppgangs- eller nedgangstider, eventuelle begåtte synder eller mental tilstand. "There must be something more than a concern for public welfare" (Spranger, 1958, s. 545). Ut over den offisielle rollen som pedagog kreves en genuin lidenskap og engasjement som gjør en ekte relasjon til barnet mulig.

Carl A. Säfström har skrevet en tekst (Säfström 2014), som belyser hvilken rolle lidenskap kan ha i en pedagogisk sammenheng. Teksten ble opprinnelig skrevet som en (forsvars) tale for svenske lærere i møte med det sterke politiske trykket om lærerens ansvar for «å fikse» skolen i etterkant av valget i 2006, en ideologisk endring som førte til flere nye lover og retningslinjer i den svenske skolen. Til tross for at andre land naturlig nok vil ha ulikheter i kulturelle, historiske og sosiale bakgrunner belyser likevel Säfström et universelt fenomen gjennom fokuset på lidenskap og kjærlighet i møte med pedagogikk. Han skriver følgende: "to change the educational system from kindergarten to university, then, is to change part of which we call reality" (Säfström, 2014, s. 338). Säfström trekker

frem at det politiske språket kun gir rom for å snakke om skolen i "krise" og hvilke politiske grep som trengs for å "fikse" problemet, og ofte at læreren blir skyteskiven for hva som burde ha skjedd istedet. Säfström forslag er å fremme et språk der det heller snakkes om "the passion of teaching" hvor han beskriver denne lidenskapen som en kraft som bringer med seg et "mer enn" i situasjonen. Lidenskapen gir mulighet for ny innsikt og mulige forståelser. Ikke minst åpner det for en mulighet til å frigjøre både seg selv, men også andre gjennom «å avkoble seg» fra en forhåndsdefinert og nøytral rolle som "lærer". Säfström trekker frem et eksempel der en lærer beskriver hvordan han forsøker å få en bestemt elev som strever med matematikk tilbake i klasserommet. I stedet for simpelthen å fokusere på kravet om at eleven skal komme tilbake til klasserommet begynner læreren i stedet å prate med eleven hver dag. Det viser seg etterhvert at fraværet ikke nødvendigvis handler om elevens uvilje mot å være tilstede i matematikktimen. I samtalene mellom dem fremkommer det at eleven opplever ikke bare faget, men hele klasseromsituasjonen som utrygg. Når læreren så skal forsøke å beskrive hvordan han håndterer situasjonen, beskriver han en opplevelse av at han må "gå ut av" rollen som lærer for å kunne møte denne eleven der hun eller han er (Säfström, 2014). Er dette en beskrivelse av hvordan oppfatningen av det å skulle være en "profesjonell" samtidig legger begrensninger i vårt møte med eleven, den andre? Er det slik at dersom vi har for mange forhåndsdefinerte tanker klarer vi ikke å gripe hva det er den andre egentlig forsøker å si oss? Tross kjærlighetens mange utfordringer og Arendts utsagn om at kjærlighet ikke hører hjemme i offentligheten, kjenner jeg likevel at kjærlighet bør ha en viktig plass i møtet med pedagogikk og politikk. For dersom det er slik, at jeg, gjennom min væremåte kan påvirke verden og dermed barns virkelighet, slik Säfström beskriver, har ikke da pedagogisk kjærlighet et viktig bidrag til en alternativ forståelse av pedagogikk som noe kontrollerbart som kan måles og veies nettopp fordi den ikke lar seg føye inn i våre system? Det ser ut som om kjærlighet må få finne sin egen form i møtet mellom oss. Den har uttrykk som ikke kan tvinges inn i bestemte forståelser, men sprenger grensene for hva som lar seg måle og veie. Likefullt er den livsnødvendig og verdifull i møtet mellom unike mennesker.

En eksistensiell tilnærming til kjærlighet

Gjennom teksten "Phenomenology of love" gir William A. Luijpen (i Luijpen 1960) et bidrag til en eksistensiell og mer kompleks forståelse av kjærlighet som fenomen. Luijpen nyanserer forståelsen av kjærlighet ved å se på hva den *ikke* er gjennom å belyse dens motsetning, hat. Han trekker inn Sartres illustrering av hat gjennom "det stirrende blikket", men er kritisk til Sartres beskrivelser ettersom en slik forståelse ikke gir en reell erkjennelse av den andre som likeverdig menneske. Sartre er mer opptatt av vår respons til den andre og hvordan blikket forstås kun som noe negativt. Luijpen skriver: "*The other's stare makes me lose my selfness*" (Luijpen, 1960, s. 198). Å hate kan dermed sies

å nekte å se den andres subjektivitet, og reduserer den andre til et objekt. Vilklårene som gjør genuin kjærlighet mulig blir tatt bort. Luijpen er opptatt av at en "loving encounter" vil være fylt med innlevelse -og omtanke for den andres velvære. En mer likegyldig forståelse av "vi-et" vil også endre betydningen av ordet møte. Hvilken forståelse ligger bak møtet vårt med den andre? Luijpen gir et godt eksempel gjennom et lite innblikk i en billettør sin hverdag med reisende togpassasjerer. Dersom en hadde spurt denne billettøren hvor mange mennesker han møtte i løpet av en dag, hvilket svar ville en da fått? Det som kan beskrives som en likegyldig, men mulig forståelse av møtebegrepet, vil innbefatter alle de 756 personene som har kjøpt en billett i løpet av den aktuelle dagen. Kanskje uten å se møtet med billettøren som annet enn ren utveksling av ønsket destinasjon, og billett og eventuelle vekslepenger i retur. Hva skiller så denne mannen fra å være en ren billettautomat? De to kundene som faktisk henvender seg direkte til billettøren, har blikk-kontakt med ham og høflig ber om en enveisbillett til New York? Svaret billettøren har på spørsmålet gir samtidig en klargjøring av hva mannen legger i begrepet et møte. Eksempelet kunne handlet om to mennesker som tilfeldig bumper inn i hverandre på t banen, gutten som følger den blinde mannen over gaten eller soldaten som deler vannet sitt med fangen han har ansvar for. I det øyeblikket dette andre mennesket vi møter går fra å være en fremmed til å bli "you for whom I care", ligger kilden til genuin kjærlighet ifølge Luijpen (Luijpen, 1960, s. 224). Men det krever en tilnærming til møtet som ikke lar seg begrense av forhåndsbestemte egenskaper eller oppfatninger av hva den andre er og ikke er (Luijpen, 1960).

Er kjærlighet støtte til det pågående prosjektet den andre er?

Slik Luijpen (1960) beskriver appellen fra den andre er den ikke alltid tydelig eller kravstor. Selv når appellen oppfattes, kan den ikke alltid omformes til tydelige ord. Slik vil den følgelig også lett kunne glippe i sin sårbarhet. Tenk deg eksempelvis et lite barn uten mye verbalspråk sine forsøk på skape kontakt i en travel barnehagehverdag fylt med mange andre barn og gjøremål. Eller å se den stille eleven som har det vanskelig. Å se og fange opp barnets signal krever her oppmerksomme voksne. Å virkelig se krever mer enn bare øyne, og kan sees mer som en væremåte eller en holdning i møte med barn (Luijpen, 1960, s. 215). Nettopp derfor kommer kjærligheten til syne og blir særlig "avslørbar" i den pedagogiske relasjonen, ettersom relasjonen alltid innebærer elementer av asymmetri gjennom den voksnes makt (Sævi, 2015). Slik en kan si at man er mor i kraft av sine barn, blir barnet eller eleven til gjennom relasjonen til læreren. Barnet kunne jo simpelthen føyd seg og gjort som det får beskjed om ut ifra en tanke om at den voksne bestemmer. Men det er tvert imot slik at det er barnets opplevelse og aksept av den voksnes ønske om å gi kjærlighet som nettopp

skaper det fruktbare som ligger i relasjonen (Luijpen, 1960). Kjærligheten kan imidlertid også kreve og ha bestemte forventninger til den andre, og dermed forholder seg til moralske og etiske aspekter. Den genuine kjærligheten kan sies å ha en Empowerment funksjon ut ifra sitt ønske om å muliggjøre den andres frihet. Det er en ansvarsfull frihet riktignok, der budskapet kan forstås som "love your duties." Også pedagogen "foredles" i møtet med den genuine kjærligheten. Spranger (1958) løfter kjærlighetens rolle i møte med pedagogikken til et høyere universelt, men også et mer komplekst nivå. Kjærlighet i pedagogikken kan sees som en stadig vandring med et stille og varig håp om å kunne være til hjelp for den andre, som en pilegrimsreise uten et endelig mål (Spranger, 1958).

Denne måten å forstå kjærlighet på belyser også forskjellen mellom makt og autoritet i møtet med barn. Barnet *gir* den voksne autoritet gjennom (ofte ordløs) aksept og tillit til at vi handler ansvarlig i møtet med dem (Løgstrup, 2010). Løgstrups teorier er brukt blant annet i barneverns kontekst gjennom Hilde Marie Thrana sin studie av kjærlighet i sosialt arbeid (Thrana, 2015). Den etiske fordringen synliggjør den voksne sitt ansvar i forhold til barnets appell: "Den enkelte har aldri med et andet menneske å gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd" (Løgstrup, 2010, s. 25). Løgstrup belyser viktigheten av *tillit* i relasjonen mellom den voksne og barnet. Gjennom vonde erfaringer eller skuffelser har en som voksen etterhvert lært at noe bør møtes med en forbeholden tillit, og som voksen er vi i stand til å innta en avventende holdning til om den andre er verdig vår tillit. Dette blir en måte å beskytte seg for stadig nye svik eller skuffelser. Barn, i motsetning til voksne har enda ikke gjort seg slike erfaringer og blir sårbare gjennom sin uforbeholdne tillit til den voksne. Løgstrup skriver "Nære tillid kan det kun uden forbehold. Når det viser tillid, prisgiver det seg selv. Barnet er – udenfor, konventionen- i alternativets vold. Møder det ikke kærlighed, tilintetgøres deres livsmuligheder..." (2010, s. 30). Tilliten er med andre ord avhengig av en voksen som ser og ivaretar barnets ofte uuttalte fordring.

Luijpen (1960) beskriver hvordan pedagogisk kjærlighet kan representere et spørsmål: «Kan jeg lene meg litt på deg et øyeblikk?» Dette skal ikke forstås som at vi fullstendig overtar ansvaret og viljen til den andre, men vi tilbyr en støttende skulder i det øyeblikket det trengs. Gjennom relasjonen vil kraften av lærerens kjærlighet gi barnet muligheten til å oppleve frihet og mulighet til å realisere seg selv og stadig mestre nye situasjoner, noe som ikke hadde vært mulig for barnet å oppnå alene. Kjærligheten er på en måte en kraft som ikke må forstås som en lysbryter som kan dimmes opp og ned alt etter behov, men som en «svak» kraft som oppstår i møtet mellom oss. Denne kraften som ligger i relasjonen forutsetter med andre ord et "vi". Ikke et hvilket som helst vi, for i møtet oppstår kjærligheten mellom meg og deg. "Duet" er ikke hvemsomhelst, det kan ikke erstattes med en

nøytral objektiv beskrivelse som han eller hun. I hvert møte, hvert øyeblikk kommer det til syne nye forståelser som ikke kan defineres gjennom en oppskrift laget på forhånd (Luijpen, 1960).

Kjærlighet i profesjonell sammenheng kan kanskje sies å være en form for tenkende kjærlighet slik Pestalozzi beskriver den. Med andre ord er kjærlighet den fremste kvaliteten i møte med barn, men Pestalozzi legger til behovet for at denne kjærligheten må reguleres av fornuften (Aslanian, 2016). Dersom definisjonen av en profesjonell⁸ er "one who does it for a living, vil det kreves mer enn en nøytral yrkestittel for å kunne si noe om hvordan jeg er som profesjonell. Jeg er også menneske, mamma, kjæreste, søster, datter i tillegg til å være en profesjonell. Alle mine erfaringer, minner og opplevelser er også med på å forme hvordan jeg forstår og utfører det å være en profesjonell på. Slik Sævi (2015) beskriver handler også rollen om hva jeg fyller den med, ut over hva en stillingsannonse kan fortelle oss. Samtidig er en rolle bindende og kompleks, vi står ikke fritt til å fylle rollen med hva som helst (Sævi, 2015).

Eduard Spranger skriver om kjærlighet i møte med pedagogikk, i likhet med Pestalozzi skildrer han foreldrekjærligheten som arkitektonisk utgangspunkt for den kjærligheten som trengs i profesjonell pedagogikk og undervisning. Foreldrekjærligheten er på en måte et instinkt eller naturgitt aspekt ved selve det å være forelder som gis i en selvoppofrende kjærlighet til det voksende barnet. Men på samme måte som foreldre ikke alltid klarer å ivareta barnets unike behov, vil ikke den offisielle rollen som pedagog automatisk sikre at barnet blir omgitt av et slikt varmt og kjærlig "klima" i skoler og pedagogiske virksomheter (Spranger, 1958). Ulike tradisjoner og forståelser av pedagogikkbegrepet gjennom tidene har ført til at kjærlighetsaspektet har måttet stå i skyggen av, eller vike for strenghet og disiplin som ideal i møte med barna. I motsetning til dette betrakter Spranger (1958) kjærligheten som selve hovedpulsåren i pedagogikken. For å kunne være noe for den andre, må en i utgangspunktet ha noe å gi. Kraften som ligger i den genuine kjærlighet skaper en atmosfære av ømhet eller hengivenhet. Denne ideen kan spores helt tilbake til Platon, og Pestalozzi er en av dem som har uttrykt sine tanker om kjærlighet som nødvendig utgangspunkt for pedagogisk virksomhet kanskje aller sterkest. I møtet med standardiserte kompetansekrav og læringsmål blir imidlertid utfordringen å bevare det unike i møtet mellom barn og voksen. Dette er et ansvar som først og fremst hviler på den voksnes skuldre. Relasjonen blir derfor et naturlig fokus ettersom den er selve rammen for hvordan kjærlighet kan komme til uttrykk i pedagogiske settinger.

⁸ http://www.etymonline.com/index.php?term=professional&allowed_in_frame=0

Den pedagogiske relasjonen, en relasjon annerledes enn andre relasjoner⁹

Sævi (2007) reflekterer i denne artikkelen over hvordan en *pedagogisk* relasjon er annerledes enn andre relasjoner. Hun definerer en pedagogisk relasjon som: «en uoppløselig praktisk moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning» (Sævi, 2007 s. 107). Den voksnes intensjon i møtet med barnet og kvaliteter i relasjonen gjør at relasjonen er nettopp en pedagogisk relasjon og ikke et annet mellommenneskelig forhold. Med den kontinentale «Pädagogik»-tradisjonen som utgangspunkt forstås relasjonen som verdifull i seg selv, og som selve kjernen for pedagogisk praksis (Sævi, 2012, 2014, 2015a). Her viser Sævi til Spiecker (1984) som skriver at relasjonen er en relasjon *sui generis*¹⁰, den har sitt eget opphav og må ikke forstås som en effekt av noe annet eller et middel for å nå et annet mål. Den er verdifull og nok i seg selv (Spiecker, 1984). Samtidig er den pedagogiske relasjonen på en spesiell måte midlertidig, og Sævi refererer til Nohl som sier: "The pedagogical relationships tries to make it self superfluous and to dissolve- a characteristic that no other human relationship possesses" (Nohl i Sævi, 2007, s. 127). Etersom barnet utvikler seg mot økt selvstendighet og autonomi vil gradvis den pedagogiske relasjonen opphøre eller gå over i en annen type relasjon. Relasjonen utgjør et asymmetrisk forhold mellom den voksne og barnet gjennom ulik maktfordeling (Sævi, 2015). Skjervheim beskriver forholdet mellom den voksne og barnet som *faktisk asymmetrisk*¹¹. En faktisk asymmetrisk relasjon er grunnleggende asymmetrisk, altså asymmetrien er reell allerede som utgangspunkt, både i forhold til oppgaven, rollen, og ansvaret mellom den voksne og barnet. Hvordan den voksne *møter* dette ansvaret blir avgjørende for barnets opplevelse av å bli ivaretatt som likeverdig deltager.

Eksempelet innledningsvis med den lille gutten i barnehagen beskriver også samtidig et aktuelt pedagogisk dilemma, som belyses av blant annet Sævi (2012). Hun peker på utfordringen ved at nødvendig sosialisering også må gi rom for det unike barnet. Gutten visste sannsynligvis at det å kaste togskiner ikke var greit. Han var sårbar og avvisning av handlingen hans kunne vært min reaksjon. Det egentlige spørsmålet blir hvordan jeg som voksen best kan møte han med omtanke i situasjonen og hjelpe han til å velge annerledes. Van Manen beskriver den pedagogiske voksne som "a *child watcher*" (van Manen, 2015, s. 63), som i større grad enn andre møter barnet med omtanke, og verner om og ser *hele* barnet. I den grad vi evner å møte barn med slik godhet, er det uttrykk for pedagogisk klokskap, ifølge van Manen (2006). Pedagogisk klokskap kommer til uttrykk i praksis

⁹ Tittelen på kapitlet er identisk med tittelen på følgende artikkel: Sævi, T. Den pedagogiske relasjonen- En relasjon annerledes enn andre relasjoner, 2007. Se referanselisten for fullstendig referanse.

¹⁰ Betyr etymologisk *i sitt slag* (Sævi 2007, 109).

¹¹ Skjervheim 1996

gjennom *pedagogisk takt*. Begrepet takt stammer fra det greske ordet *tactus*, som betyr berøring eller påvirkning (van Manen 1991/2006, s.101). Pedagogisk takt kan sees som kvaliteter ved den pedagogiske relasjonen på samme måte som godhet, og takt er i seg selv en form for pedagogiske godhet. En slik tankegang forutsetter at spesifikk kunnskap og ferdigheter er underordnet hensikten om den evige jakten på det pedagogisk gode i møtet med barn. I seg selv er dette møtet en kompleks affære, med både teoretiske og praktiske implikasjoner. Van Manen (1982) ser på pedagogisk praksis som en innebygget etisk ansvarlig virksomhet. Slik den pedagogiske relasjonen beskrives blir det å se viktig, ettersom hva vi ser får betydning for våre handlinger og gjør oss til en del av situasjonen (van Manen, 1982). Innenfor den kontinentale tradisjonen tenkes et mer helhetlig bilde av pedagogikkbegrepet, som blekner skillet mellom skole og hjem, profesjonell og personlig (van Manen, 2015).

Den pedagogiske relasjonen, om å møtes i et øyeblikk.

Sammen med minstemann på åtte år var jeg nylig på kino og så dokumentaren *Barndom* av Margareth Olin (Olin, 2017). Dokumentaren følger spesielt de eldste barna gjennom et år i Aurora Steiner barnehage på Nesodden i Oslo. Disse 6 åringene ville i andre barnehager ha startet på skolen. Barna i Aurora barnhege går i stedet ett år ekstra i barnehagen, hvor de har sin egen 6 årsklubb. Det å være 6 år omtales i filmen som "kongeåret" i barndommen. Dokumentaren beskrives som en observerende dokumentar av barnas livsverden, hvor selv kameraet er forsøkt plassert i barnas høyde. I en av scenene fra filmen kommer barna hoppende ut døren, på egenlagde kjepphester i møte med vårsol og iført jakke og sko. (For de uinnvidde er årets første "gå ut i bare jakke og sko" et kjærkomment vårtegn som fører til høylytt jubel hos de fleste barn). Etter noen runder ute på plassen, hvor en av hestene underveis skifter navn, får mat og ny midlertidig eier, utbryter en av guttene: "Hva syns dere om denne dagen egentlig? Jeg syns den var helt Phafft!" De andre barna stemmer i, "Jaa, det var den!" Som om ordet Phafft er verdens vanligste ord. Når jeg skottet bort på min egen daverende 7 åring, kunne jeg ane et glimt av et gjenkjennende smil. Kanskje er det sånn at noen ting må man faktisk være et barn for å ha innsikt i? Jeg opplever denne dokumentaren som en stilltiende hyllest av barndommens egenverdi. I de ulike øyeblikkene i filmen får vi ta del i viktige vennskap og betydningen av hvordan relasjoner skapes, settes på prøve og forandrer seg. En sniktitt på filmens trailer gir pekepinn om et underliggende budskap i form av følgende tekstboks: "Det tar tid å vokse opp og bli et helt menneske."¹² Filmskaperen selv, Margaret Olin uttaler følgende om

¹²<http://www.bergenkino.no/template/showTrailer.jsp?cinema=bergen&filmwebArticleId=1305090>

dokumentaren *Barndom*: "I rammeplanen blir de voksne hørt. Min film er barnas høringsssvar¹³" Hun trekker videre sammenhenger til at det i år er 20 år siden 6 års reformen ble innført i skolen, og problematiserer hvordan læring og lek blir stilt opp mot hverandre, i stedet for et mer helhetlig syn og en bredere tilnærming til barnas første skoleår. Hun sier: "Vi burde ikke skille leken fra arbeidet, ei heller kroppen fra hodet, men la hele barnet utvikle seg" (Olin, 2017). Gjennom hele filmen får vi være nær 6åringene gjennom en spesiell stemning som er vanskelig å gjengi kun gjennom ord.

Otto Bollnow skildrer i artikkelen "The pedagogical atmosphere" (1989), den pedagogiske atmosfæren mellom voksen og barn som *øyeblikk av samhörighet*. Bollnow beskriver hvordan ordet atmosfære gir assosiasjoner til noe svevende, uhåndgripelig og flyktig. Likevel forsøker han å trekke frem noen kjennetegn som forutsetning for at slike øyeblikk kan oppstå. Den gode pedagogiske relasjonen preges av iboende kvaliteter som tillit, tålmodighet, ansvarlighet, tilgjengelighet fra den voksnes side (Bollnow, 1989, s. 7). For at relasjonen i det hele tatt skal kunne kalles pedagogisk, forutsettes en intensjon om barnets beste. Hvordan barnet møter den voksnes initiativ påvirker også relasjonen som utgangspunkt for oppdragelse og danning (Bollnow, 1989; Sævi, 2012, 2015a). Den voksnes tilnærming gir på ulike måter gjenklang hos barnet. Slik sett er også den voksne avhenging av barnets aksept av omsorgen hun eller han ønsker å gi. Sagt med andre ord, er barnet trygg på meg? Finnes det en tosomhet preget av felles forståelse av barnets beste i sentrum?

Bollnow (1989) trekker tråder tilbake til Jean Jacques Rousseau (1712-1778) og romantikkens syn på oppdragelse av barn. Rousseau er kjent som den første som omtalte og sto for en verdsetting av barnets egen livsverden. Myhre omtaler Rousseau sitt prosjekt slik: "Fordi naturen er den viktigste faktor i oppdragelsen, må man respektere barnets livsform. Hvert alderstrinn har sin egenart og sin fullkommenhet. Det gjelder å la naturen gå sin rolige gang uten å øve noe press utenfra¹⁴" (Myhre, 1970, s. 33). Rousseau representerer et romantisk syn på barn og barndom der her- og nå-øyeblikket verdsettes. I stedet for et forsøk på å presse barna inn i en bestemt forståelse eller forsøke å forme dem utfra forhåndsbestemte teknikker, skulle en simpelthen la barnet vokse til, utfra en mer organisk forståelse av at barnets fulgte sin egen form. Samtidig trekker Bollnow frem at: "even when im in a bad mood i can accomplish my goal. I only need to pull my self together" Bollnow (1989, s. 7). Bollnow legger til hvordan en mer instrumentell og programbasert tenkning kan gjøre det lettere å tydeliggjøre og forklare pedagogisk virksomhet, uten at følelser og stemninger tar bort fokuset fra å

¹³ <http://www.nettavisen.no/livsstil/margreth-olin-med-ny-film---det-er-20-ar-siden-seksarsreformen-ble----innfrt-den-har-ikke-frt-til-kt-lrdomsutbytte/3423319229.html>

¹⁴ Sitatet hentet fra en dansk oversettelse i Myres bok av Roussaus hovedverk *Émilie* ved Rigmor Nitter 1962

nå bestemte mål. Bollnow legger imidlertid til at det finnes utfordringer med begge ytterpunktene, ettersom ingen av perspektivene gir utgangspunkt for en helhetlig forståelse av pedagogisk virksomhet, om den i det hele tatt finnes (Bollnow, 1989).

Spranger (1958) peker på kjærlighetens rolle i møte med pedagogikk og trekker frem at den genuine kjærligheten krever et aspekt av risiko (Spranger, 1958), i likhet med Biesta (2013) som revitaliserer i dagens situasjon at *risiko* er, og bør være, ett sentralt element i pedagogikken. Risiko handler her ikke om at læreren ikke er kvalifisert nok, eller at studentene ikke er motivert eller jobber hardt nok. Det handler om en *nødvendig* risiko, ut fra en forståelse av at pedagogikk ikke finner sted sammen med viljeløse roboter som kan fylles med kunnskap, men med mennesker som tenker, handler og responderer. Biesta siterer W.B Yeates når han skriver: "Education is not about filling a bucket but about lighting a fire," (Biesta, 2013, s. 1). Denne risikoen betyr også at den voksne må tørre å leve i "den vanskelige midten», som Biesta (2015) kaller det. Det å leve i den vanskelige midten handler om på den ene siden ikke å overkjøre eller velge for barnet, men heller ikke trekke seg unna når ting blir vanskelig. Dette evige puslespillet med å finne den krevende balansen og forsøke å velge det som er det beste for barnet, er det som i følge Biesta gjør voksen eksistens mulig (Biesta, 2015). Filmen *Barndom* (Olin 2017) viser mange øyeblikk av samhørighet, vennskap og glede. Men den viser også konflikter, uro og usikkerhet. På samme måte kan kjærlighet forstås i møtet med pedagogikk. Kjærlighet er ikke en konstant kvalitet, men en mulighet som ligger i møtet med den andre (Spranger, 1958).

Den pedagogiske relasjonen, hva vil det si å se barn og unge pedagogisk?

«Finnes det et blikk som er mer pedagogisk enn ett annet?», spør Max van Manen (van Manen, 2015, s. 62), som er en fremtredende stemme innenfor fenomenologi og kontinental tradisjon. Van Manen er opptatt av de grunnleggende spørsmålene, og belyser behovet for et oppgjør med hva pedagogikkbegrepet er og ikke er. Det å se barn henger også sammen med hvilket språk vi vi forstår relasjonen igjennom, og av relasjonen vi har til hvert enkelt barn. Hva vi ser får betydning for hvordan vi møter barna i livet vårt, både som forelder, pedagog eller som voksen som møter barn i pedagogiske settinger.

Sævi (2007) belyser blant annet hvordan det pedagogiske blikket skiller seg fra andre blikk. Hun skriver: "Å bli sett pedagogisk er å bli gjenkjent av den voksne, både som det en er og det en kan bli" (Sævi, 2007, s. 119). Å se på denne måten står i motsetning til et diagnostiserende blikk der fokuset ligger på hurtig å forsøke å bedømme og gjøre vurderinger som kan føre til hurtig bedring eller

helbredelse. Termen *diagnose* kommer opprinnelig av det greske ordet *gnostikos* som betyr en som vet eller en som er stand til å skjelne (Sævi 2007, s. 112). Som voksen kan vi alle fysisk se den lille gutten i eksempelet innledningsvis som kaster togskinnen gjennom luften, men forståelsen vi tillegger situasjonen påvirkes av vår måte å være i verden på (Gadamer, 1979). Det tekniske profesjonelle språket vi ofte benytter oss av i pedagogisk sammenheng, gjør det mulig å sammenligne, sortere, måle og håndtere barn i ulike kategorier. Spørsmålet er om dette alltid positivt og om det er det som egentlig er pedagogikkens oppgave? Dersom ordet "adferdsforstyrrelse" er merkelappen som står igjen for et barn når hun eller han ser tilbake på sin barndom, risikerer vi å overse det enkelte barns unikheter i vår forhåndsbestemte oppfatning. Van Manen sier: "What happens, then, is that I forego the possibility of truly listening to and seeing the specific child... This language is as constraining as a real prison", (van Manen, 2015, s. 62). Her hevder altså van Manen at dersom vi møter barn med disse "merkelappene" blir det som å sette barna i et språklig fengsel, hvor deres eksistens reduseres til problemer. I møtet med gutten innledningsvis vil en da se symptomet, men samtidig gjennom begrensningene som ligger i språket vi benytter oss av, gå glipp av andre mulige forståelser av det han gjør og er. Men kan en egentlig forvente at læreren i en klasse med opptil 30 elever klarer å genuint se den enkelte? I følge van Manen handler ikke denne sensitive holdningen om et konstant overvåkende blikk, men et omtenkstomt blikk som bør være der når situasjonen krever det. Dette blikket handler om mer enn evnen til fysisk å kunne se. Van Manen (2015) bruker ordet *pedagogisk takt* for å beskrive hva det å se barnet pedagogisk innebærer. Uttrykket *pedagogisk takt* ble første gang brukt av pedagogen Johann Friedrich Herbart (1776-1841), og kan beskrives som en væremåte i møte med den andre, en evne som er der og gjør oss i stand til å handle ut ifra barnets beste i øyeblikket. Vi vet naturlig nok ikke alltid hva det beste er i enhver situasjon, men likevel sier van Manen (2015) at: "The tactful eye makes contact, makes personal relationship possible," (s. 82). *Pedagogisk takt* lar seg ikke generalisere ut ifra bestemte regler, selv om den heller ikke er regelløs. *Takt* har et innebygget krav om å forsøke å handle etisk ut ifra den gitte situasjonen. *Pedagogisk takt* vil alltid kreve en viss form for risiko, gjennom en stadig søken etter å være tilstede for den andre. Noen ganger er en tilstede gjennom ord og handling, men også gjennom en gest eller å simpelthen forholde seg taus. På godt og vondt blir den voksne et forbilde for barnet, selv når han eller hun ikke vil eller tenker over at det er slik. Å ikke velge er også et valg, skriver van Manen (van Manen, 2015). Barnet leser oss, og avslører oss dersom det vi sier med munnen ikke er det samme som det vi sier med øynene. Om det ikke samsvarer blir vi fort avslørt og risikerer å miste troverdigheten vår ovenfor barnet. Til tross for at det ikke finnes noe oppskrift for *pedagogisk takt*, er det likevel noen kjennetegn som går igjen. *Pedagogisk takt* utspiller seg i det hverdagslige øyeblikket og forutsetter en følelsesmessig og sensitiv tilnærming til barnet. Den taktfulle voksne forholder seg

til det unike barnet, tar hensyn til kontekst i den enkelte situasjon og ikke minst til verdier, egenskaper og forutsetninger den voksne bringer med seg inn i dette møtet (van Manen, 2015).

Når profesjonalitet og kjærlighet møtes, om An- svar, makt og muligheter

Hva vil det si å være en ansvarlig voksen i møte med barn og unge? Er det å være den som alltid har svaret? Sævi skriver: "Termen *ansvar* betyr bokstavelig talt å gi gjensvar på noe" (Sævi, 2007, s. 126). Ansvar kan altså forstås som det gjensvaret eller an-svaret vi gir i møtet med barn og unge i pedagogisk praksis. Et an-svar er knyttet til det konkrete «spørsmålet» som situasjonen eller den andre stilte. Hva var det? Jeg tror vi alle har vært i en situasjon der vi i ettertid har tenkt hva var det som gjorde at jeg reagerte slik? Hva fikk frem denne følelsen i meg? Som voksne møter vi det pedagogiske ansvaret og handler på ulike måter, ettersom pedagogisk praksis alltid vil være alternativ praksis. Forutsetningen for om handlingen er pedagogisk vil imidlertid være at den er rettet mot barnets beste. Den voksne tar ansvar for eget ansvar og møter barnet ofte uutalte «rop» om hjelp (Sævi, 2007). Løgstrup beskriver gjennom den etiske fordringen hvordan ansvar gir oss makt, ikke bare gjennom forhåndsbestemte regler eller lover, men i det umiddelbare møtet med den andre:

Hvert menneske er et selvstændigt og ansvarligt individ – og at vi uungåeligt og i vid utstrekning er henviste til hinanden, så vore inbyrdes forhold på den mest umiddelbare vis er magtforhold, hvad enten det nu er den andres stemning eller skæbne, der er i vår magt. (Løgstrup , 2010, s. 39)

Hvordan vi bruker vår makt og besvarer fordringen vil kunne ha stor betydning for barnet. Løgstrup legger til at dette ansvaret for den andre ikke består i å overta den andres ansvar for seg selv, men å ta inn over oss at vi "holder noget av den andres liv i vår hånd" (Løgstrup, 2010 s. 39). Våre valg i møtet med den andre får konsekvenser, både i form av hva vi gjør og hva vi unnlater og gjøre. Innledningsvis i denne oppgaven bruker jeg uttrykket de profesjonelle voksne, men jeg kunne også ha skrevet de ansvarlige voksne. Dette er voksne som ser, eller ikke ser, som på godt og vondt får betydning i våre liv.

Den genuine, ubetingede kjærligheten som kan oppstå i den pedagogiske relasjonen er et ønske om å være noe for den andre, samtidig som vi selv også blir til og utvikler oss gjennom dette møtet. Slik sett kan verken kjærlighet eller den pedagogiske relasjonen aldri forstås fullt ut, men utvikles gjennom stadig nye erfaringer. "A feeling grows between us" sier Luijpen (Luijpen, 1960, s. 213). En

gest, en invitasjon eller et kall fra den andre gir oss en mulighet til for et øyeblikk å forlate fokuset på oss selv, men krever samtidig også at i forsøket på virkelig å se den andre klarer jeg å tre utenfor en forhånds definert forståelse av min egen rolle. Som lærer eller student er vi i møte med den andre noe mer enn kun rollen vi besitter. Sævi (2013) belyser hvordan rollen som den ansvarlige voksne i relasjonen også produserer uløselige dilemma. Som del av et samfunnssystem er lærerrollen både en profesjonell og en sosial rolle som har ulike funksjoner og oppgaver. Disse oppgavene er både synlige og usynlige og gir ulike handlingsalternativ som den enkelte lærer står ovenfor. Rollealternativer imidlertid fortolkes på stadig nye måter ut fra den enkelte situasjon. Hun viser videre til Sløks fortolkning av Kierkegaard i forhold til hva en rolle er: "En sosial rolle var der før jeg tar eller får den , og rollen er dermed alltid ufullstendig i forhold til måten jeg bekler den på. Rollen er altså delvis forhåndsbestemt og snevrer dermed inn mine handlingsalternativ som rolleutøver" (Sløk 1983 i Sævi, 2015b, s. 82). Når jeg gjennom teksten bruker begrepet rolle tillegges den derfor et "mer enn" i forhold til hva som kan defineres som utifra et ferdig utfyllt skjema.

Den pedagogiske relasjonen lar den andre bli til

Utfra forståelsen av at både læreren og barnet "blir til" i relasjonen kan kjærlighet knyttes til evnen til å ivareta subjektet i slike enkeltmøter. I møte med barn starter gjerne kjærligheten som en ensidig aktivitet. Gjennom en gryende økende bevissthet og forståelse fremmes potensialet og utviklingsmulighetene i barnet som opplever seg elsket. Det mulige er viktigere enn hvilke faktiske ferdigheter barnet besitter i utgangspunktet. En kan ikke ganske enkelt fremelske noen av barnets sider, for en kjenner ennå ikke barnet (Luijpen, 1960; Sævi, 2007). Den genuine kjærligheten er derfor ubetinget. Biesta trekker inn subjektiveringsaspektet og belyser det i forhold til Hannah Arendts tanker om hvordan hvert enkelt menneske kan sees på som en ny begynnelse. Både gjennom vår blotte eksistens fra fødselen av, men også daglig gjennom våre ord og handlinger bringer vi inn slike nye begynnelse. Biesta ser subjektivitet som en viktig kvalitet i våre relasjoner, som ikke kan eller bør tas som en selvfølge. I eksistensiell forståelse av kjærlighet umuliggjøres tanken på "kontroll" over den andre, og slik sett kan ikke denne kjærlighet sees på som en konstant kvalitet. I møtet med den andre fordrer dette muligheten for det uforutsette, og tross våre beskrivelser av den andre, vil beskrivelsene aldri helt være dekkende og "romme" alt den andre er (Luijpen, 1960). Kjærligheten blir stadig satt på prøve og kommer til syne bare glimtvis i pedagogiske øyeblikk som tidligere beskrevet. I forordet i boken *The Beautiful risk of education* (Biesta 2013), siterer Biesta Jacques Derrida, som skriver:

One has to accept that "it"[ça] (the other, or whatever "it" may be) is stronger than I am, for something to happen. I have to lack a certain strength, I have to lack it enough, for something to happen. If I were stronger than the other, or stonger than what happens, nothing would happen. There has to be weakness. (Derrida, 2001 i Biesta, 2013)

Sitatet synliggjør forståelsen av pedagogikk som en kreativ virksomhet, ikke som en produksjon av noe, men en mer åpen og spontan "feel good" holdning, ifølge Biesta. Biesta sammenligner denne måten å forstå pedagogikkbegrepet på med barnets iboende kreative væremåte (Biesta, 2013, s. 11). Svakheten i mangelen på en entydig forståelse av hva kreativitet er, blir samtidig dens styrke. Mangel på entydig definisjon ivaretar rom for den andre og plass til nye perspektiv. Denne tilnærmingen til pedagogikk utfordrer dagens praksis i pedagogiske settinger der etterrettelighet, kontroll og målbare resultat er idealer for evaluering av den enkelte. Luijpen stiller spørsmål om vi tingliggjør barna og reduserer dem til "filled out forms" (Luijpen, 1960, s. 209). Luijpens tekst gir innblikk i kompleksiteten som ligger i kjærlighet i møtet med profesjonalitet. Den pedagogiske betydningen av kjærlighet er likevel helt klar: "without love the world is hell for man" (Luijpen, 1960, s. 230). På bakgrunn av de forståelsene og perspektivene jeg har drøftet i møte med tidligere forskning innenfor kjærlighet og pedagogikk, og den pedagogiske relasjonen formulerer jeg følgende forskningsspørsmål: **Hvilke opplevelser og refleksjoner over opplevelser har unge voksne med erfaring fra psykisk helsevern knyttet til fenomenet kjærlighet i pedagogisk praksis?**

Jeg har formulert følgende underspørsmål:

Hvordan kan vi forstå fenomenet kjærlighet?

Hva er den pedagogiske relasjonen og hvorfor er den viktig når det gjelder kjærlighet til barn?

Hvordan kommer kjærlighet til uttrykk i den pedagogiske relasjonen?

3. Fra idespire til masteroppgave, og om veien dit – Metodekapittel

Innledning

Da jeg skulle starte på dette kapitlet tok jeg meg selv i å tenke, hvordan skal jeg, slik jeg oppfattet det kunne skrive et helt kapittel om en metode som ikke er en metode? Når van Manen skildrer det å forske med en hermeneutisk fenomenologisk intensjon beskriver han det slik: "For phenomenological work, writing is closely fused into the research activity and reflection itself" (van Manen, 2016, s. 364). Nettopp det å *skrive* har blitt et viktig stikkord for meg. Jeg har skrevet for å prøve å forstå, finne nye perspektiv og utforske lag i forståelsen min. Underveis har jeg opplevd at det ofte ikke har vært ved skrivebordet ny innsikt eller tanker har oppstått, men på vei til butikken, idet jeg har lagt hodet på puten for å sove eller midt i en film. Andre dager har skrivingen stoppet helt opp, og jeg har tatt meg selv i å bare stirre tomt på skjermen. Både gjennom å lese andres tekster, men også min egen om og om igjen, har jeg fått innsikter som gjør at jeg i ettertid har skrevet tekster på nytt. Om og om igjen har jeg skrevet etterhvert som min forståelse har endret seg. I tillegg til at jeg i litteratur-reviewet (kap. 2) plasserer meg innenfor en kontinental forståelse når det kommer til fenomenet kjærlighet i forhold til hvilke tekster jeg har valgt ut for å forstå kjærlighet, vil jeg i metodekapitlet si noe om *hvordan* jeg har tenkt i forhold til metodologiske aspekter og utfordringer underveis i oppgaven, og drøfte konkrete metodiske fremgangsmåter og dilemma. Jeg vil redegjøre for transkriberingsprosessen og hvordan jeg har forholdt meg i utvelgelsen av de eksemplene fra fokusgruppesamtalene som jeg trekker frem for å belyse fenomenet kjærlighet i møte med pedagogikk. Jeg presenterer og drøfter hvilke praktiske og forskningsetiske hensyn og dilemma jeg har støtt på underveis. I mitt prosjekt har jeg et kvalitativt metodologisk utgangspunkt gjennom bruk av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Jeg har i arbeidet hatt en trygghet i en veileder som har hjulpet meg med å se veien videre og finne svar på utfordringer som har dukket opp. Noen ganger kom svaret gjennom kloke og grundige tilbakemeldinger, andre ganger gjennom tekster som har gitt meg nye perspektiver, eller spørsmål som har «tvunget» meg til å tenke igjennom ting på nytt. Dette kjenner jeg at jeg er utrolig takknemlig for! For å sette oppgaven min inn i en forskningsmessig ramme vil jeg innledningsvis relativt kort redegjøre for mitt utgangspunkt som er kvalitativ forskningsmetode og hermeneutisk fenomenologisk metode.

Kvalitativ metode

Selve ordet kvalitativ gir assosiasjoner til kvalitet¹⁵, at noe er bra eller har gode egenskaper (Store norske leksikon 2017). I kjernen av kvalitativ forskningstradisjon ligger ønsket om dybdeforståelse av noe, i motsetning til kvantitative metoder der tallfesting og data som kan sammenlignes og generaliseres er det ønskelig resultatet (Denzin & Lincoln, 2011). Denzin og Lincoln definerer kvalitativ forskning som:

A situated activity that situates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible...Qualitative research involves an interpretive, naturalistic, approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3).

Innenfor en kvalitativ forskningstradisjon finnes et stort utvalg av mulige veier og metodiske tilnærminger. Hvilken vei som blir den rette påvirkes av forsknings-spørsmålet og konteksten det forskes i. Bak denne forståelsen ligger en erkjennelse av at ren objektiv virkelighet ikke kan "gripes" i direkte eller overført betydning. Denzin og Lincoln (2011) trekker frem fem kjennetegn når det kommer til kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning fanger individuelle og unike synspunkt, utforsker hverdagslige fenomener og er opptatt av enkelthendelser heller enn sannsynlighetsberegninger og oppsamling av mange funn. Det strebes etter rike beskrivelser gjennom ulike innfallsvinkler som observasjon eller intervju. Kvalitativ forskning forteller en historie om ulike sosiale settinger i samfunnet hvor *en* historie ikke nødvendigvis er bedre enn den andre, bare annerledes. (Denzin & Lincoln, 2011, s. 9). Selve ordet 'metode' beskrives slik av Johannesen, Tufte, & Christoffersen: «Å bruke en metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (2011, s. 29). Både i forhold til mitt valg om en fenomenologisk tilnærming og et utgangspunkt i egen opplevelse av prosessen, har imidlertid ikke denne veien vært gitt på forhånd, slik sitatet over kan forstås som, selv om det å følge en fastlagt vei kanskje kunne gjort ting enklere. Jeg har fulgt en bestemt retning, men veien har hatt flere avstikkere og vært lengre enn jeg hadde trodd på forhånd. Noen ganger har den fått uventede utfall og innspill, og underveis har jeg flere ganger trengt bekræftelse fra veileder om jeg i det hele tatt var «i riktig skog». Dersom en oversetter direkte det opprinnelige ordet metode; *meta hodos* kan det beskrives som søken etter veien¹⁶. Slik føles det. Jeg har søkt etter de nære og presise beskrivelsene, de tekstene som har gitt meg ny innsikt og forståelse i forhold til

¹⁵ <https://snl.no/.search?utf8=✓ &query=kvalitet>

¹⁶ (<http://www.etymonline.com/>, u.d.)

fenomenet kjærlighet, og mitt ønske har vært å ivareta det transkriberte materialet og de opplevelsene jeg har «lånt» av informantenes på best mulig måte. Støtte for en slik tilnærming finner jeg hos van Manen i artikkelen *Writing Qualitatively, or the demands of writing* (2006). Han skriver: "Phenomenological method, in particular, is challenging, because it can be argued that its method of inquiry constantly has to be invented anew and cannot be reduced to a general set of strategies or research strategies" (s. 720). Den fenomenologiske tilnærmingen har imidlertid hatt positive aspekter for meg, ved at jeg ikke har vært låst til en bestemt forståelse, og har kunnet endre og tilpasse underveis, men med et kontinuerlig behov for selvrefleksjon og presise beskrivelser av veien jeg har gått.

Litteratur-review

Et litteraturstudium kan være en egen forskningsmetode, men kan også være startgropen for å tilegne seg innsikt i et bestemt tema eller fagområde. Hammersley (2004) definerer et litteratur-review slik: "A literature review is a summary of what is currently known about some issue or field on the basis of research evidence, and/or of what lines of argument there are in relation to that issue or field" (Hammersley 2004, s. 577). For å kunne plassere forskningsprosjektet mitt både samfunnsmessig og forskningsmessig kreves det en viss oversikt over hvilken forskning og tenkning som fantes fra før i form av ulike publikasjoner, og hvilket formål jeg tenker mitt bidrag skal gi. Utvalget av forskning som er gjort på feltet vil alltid være et utvalg og det vil bli fortolket inn i den sammenhengen forskeren bruker det for å få innsikt i (Hammersley 2004). Eisenhart (1998) peker på ulike måter å tenke om et litteratur-review på. Hun er opptatt av om utvalget av tekster bør bygge stein på steinkunnskap der ikke-fullstendige, men likevel presise forståelser av «saken» understøtter hverandre og etterhvert danner en solid "vegg". Et annet alternativ er å tenke at de ulike studiene fører til at eksisterende kunnskap settes på prøve gjennom bidrag som kanskje ikke helt passer inn, men som kan gi verdifull innsikt. Slik jeg forstår henne er det ikke alltid tekstene i seg selv som frembringer ny kunnskap, men empirien og det nye i informantenes opplevelser i møte med tekstenes tanker og utfordringer. Samlet sett kan de gi utvidede muligheter og perspektiv når det kommer til tanke og praksis i pedagogiske settinger. Et godt fortolkende litteratur-review i følge Eisenhart (1998), konfronterer oss med det vi til nå kanskje ikke har tenkt eller lagt merke til: "Reviews that offer surprising and enriching perspectives on meanings and circumstances would have to shake things up, break down boundaries, and cause things (or thinking) to expand" (Eisenhart, 1998, s. 394). Hun anbefaler altså å ta tak i perspektiv som røsker litt i oss og får oss til å se nye sider ved et tema eller et fenomen.

Gadamer (1979) peker på at både i settingen som forsker og menneske, bærer jeg med meg holdninger, meninger og antagelser gjennom min måte å være tilstede i verden på og i mitt levde liv. Min første tittel på prosjektet var "kjærlighet som tidlig innsats?" Gjennom mange timers lesning av tekster om den pedagogiske relasjon og om fenomenet kjærlighet har jeg begynt å ane kompleksiteten i begge, og ser tittelens selvmotsigelse, til tross for mine gode intensjoner. I lys av forståelsen av den pedagogiske relasjon som kjerne for pedagogisk praksis må kjærlighet forstås som en væremåte som er verdifull i seg selv (Sævi, 2015). Kjærlighet er en evne eller en livsholdning, slik blant annet Eric Fromm (2003) beskriver det. Kjærlighet kan ikke brukes som et middel for å nå et annet mål, og fortsatt være kjærlighet. Det ble etterhvert klart for meg at det var kjærlighet i møte med pedagogikk jeg ville fokusere på. Gjennom et fortolkende litteraturreview har jeg har gjennomgått nyere og eldre tekster jeg mener har relevans for mitt prosjekt. Arbeidet jeg har gjort er fortolkende blant annet gjennom min avgrensning av litteratur innenfor den kontinentale utdanningstradisjonen og ved at jeg har fokus på den pedagogiske relasjon som utgangspunkt for pedagogisk praksis. Flere tekster som rent umiddelbart har sett ut til å handle om kjærlighet er underveis lagt til side til fordel for andre, som ikke der og da stod frem som vesentlig, men som jeg etterhvert har sett i et nytt lys. Det fortolkende utvalget i litteratur-reviewet er gjort både for å belyse kompleksiteten i fenomenet kjærlighet, og for å kunne utforske de uttrykkene kjærlighet kan ha, og som også kommer til syne i informantenes opplevelser i fokusgruppesamtalen.

Fenomenologi

Ordet fenomen kommer opprinnelig fra det latinske ordet *phænomenon*¹⁷ og kan oversettes som "det som viser seg" eller kommer til syne. Et fenomen kan være et øyeblikks fornemmelse eller opplevelse. I vårt forsøk på å gripe disse umiddelbare opplevelsene gjenkaller vi dem retrospektivt og forsøker å gi dem et meningsinnhold (Sævi & Eikeland, 2017). Fenomenologi er en filosofisk retning og en forskningsmetode som har utspring i og er knyttet til en rekke ulike tradisjoner og retninger (Levering & van Manen, 2002). Levering & van Manen (2002) peker på et skille mellom fenomenologi forstått som filosofisk retning og fenomenologi som forskningsmetodisk tilnærming. Van Manen (1997 og 2014) har systematisert, vitenskapeliggjort og revitalisert den fenomenologiske metodiske tradisjonen fra den såkalte Utrechtskolen først under navnet «Hermeneutic Phenomenology» (van Manen 1997) og siden som «Phenomenology of practice» (van Manen 2014).¹⁸ Han karakteriserer

17 [http://www.etymonline.com/index.php?term=phenomenon&allowed_in_frame=0\(20/9/2017\)](http://www.etymonline.com/index.php?term=phenomenon&allowed_in_frame=0(20/9/2017))

18 Phenomenology of Practice oppstod som en retning i kjølvannet av Utrechtskolen. Navnet ble endret i 2013 for å markere et skille i forhold til flere andre retninger innenfor hermeneutisk fenomenologi. Phenomenology

begrepet «Lived experience» som det sentrale fenomenologiske omdreiningspunktet og skiller det fra «opplevelse» og «erfaring» slik disse begrepene er brukt i kvalitativ forskning (van Manen 2003), «Lived experience» er til forskjell fra en narrativ (som beskriver en opplevelse eller erfaring) en gjennomlevd opplevelse med de kvaliteter dette innebærer av konkrethet og fokus (van Manen 2003). Gjennomlevde opplevelser formidles feks i fenomenologiske intervju og har da ofte form av fortellinger eller beskrivelser, som van Manen kaller “anekdoter” (van Manen 1989). Van Manen begrunner bruken av anekdoter eller gjennomlevde opplevelser slik i en senere artikkel:

What makes the stories so effective is that they each seem to tell something important about teaching, about the failures, promises, disappointments, and possibilities of our pedagogic living with children ...They can explain things that resist straightforward explanation or conceptualization. (Van Manen, 2015, s. 27)

I anekdoter kan en beskrive en opplevelse eller situasjon som ellers vanskelig lar seg ordsettes, for eksempel om følelsen av å bli sett, selv uten ord, eller om øyeblikkene der tillit ble brutt, men også der håp oppstod og kjærlighet kom til syne.

Gjennom et fenomenologisk perspektiv og en fenomenologisk orientert skrive- og tenkemåte, ønsket jeg å få en større forståelse av og innsikt i unge voksnes *livsverden* knyttet opp mot opplevelser av hva kjærlighet er og hvordan kjærlighet uttrykker seg i pedagogisk sammenheng i møtet mellom barn og ungdom, og voksne. I den lille artikkelen “Lived experience” (van Manen 2003), trekker han frem den menneskelige opplevelse som epistemologisk basis for all kvalitativ forskning. Ordet «experience», slik det forstås på engelsk tar ikke høyde for den “levde” delen av opplevelsen ifølge Van Manen. Men dersom man går til det tyske ordet for opplevelse «Erlebnis» finner man at dette ordet allerede inneholder ordet ‘leben’ som betyr liv, eller å leve. Verbet «Erleben» betyr “å leve igjennom noe”. På denne måten lager van Manen et viktig skille mellom en opplevelse slik den vanligvis forstås i kvalitativ forskning og en fenomenologisk betydning av begrepet (van Manen 2003). I en fenomenologisk forståelse av «opplevelsen» er altså opplevelsen gjennomlevd, noe som er en nødvendig kvalitet for at opplevelsen som beskrives skal ha det vi kaller prereflektive kvaliteter, altså handle om det som er og var, og ikke det vi tenker om det som er og var. Van Manen skriver:

of practice retter seg mot profesjoner og profesjonelle praksiser, men ser fortsatt fenomenologi som grunnleggende hermeneutisk virksomhet. (se også www.phenomenologyonline.com)

Phenomenology is oriented to the lifeworld as we immediately experience it-prereflectively rather than as we conceptualize, theorize, categorize, or reflect on it. It is the study of lived or experiential meaning and attempts to describe and interpret these meanings in the ways that they emerge and are shaped by consciousness, language, our cognitive and noncognitive sensibilities, the ontics of meaning, and our personal, social and cultural pre-understandings" (Van Manen, 2015, s. 40)

I artikkelen "Heartful or "Heartless" teachers? Or should we look for the Good Somewhere Else?" (Sævi og Eilifsen 2008), pekes det på noen sentrale aspekter ved fenomenet godhet, og hvordan godhet kommer til uttrykk i pedagogisk praksis nettopp gjennom gjennomlevde opplevelser fra barn og unge. Det er opplevelser av godhet som er og ikke er tilstede. Et eksempel er Oda, som beskriver hvordan læreren hennes med sin væremåte får henne til å føle seg avslappet og smart. Gjennom en nærmest taus, men oppmuntrende oppfordring fra læreren sin, finner hun mot til å reflektere over og besvare spørsmålet som i første omgang gjerne ikke ble helt riktig. Skildringene Sævi og Eilifsen (2008) gir av de ulike eksemplene og beskrivelser av godhet skaper en nærhet i teksten. Det er nesten som man opplever å sitte på pulten ved siden av Oda og ta del i blikkvekslingen mellom henne og læreren. På samme måte blir det viktig for meg å forsøke å gripe hva kjærlighet kan være i møte med pedagogisk praksis, gjennom mine informanters opplevelser og refleksjoner. Sævi og Eilifsen omtaler godhet slik: *"Somehow we know the good, and yet we know it not"* (Sævi og Eilifsen 2008, s. 1). Godhet trenger ikke alltid uttrykkes gjennom ord, men kan være et blikk, en gest, en berøring eller andre uttrykk som utveksles mellom mennesker, kanskje forstått som pedagogisk takt¹⁹, slik Van Manen (1991) beskriver det. Likevel kan vi vel si noe om hva pedagogisk godhet er, for eksempel i lys av Odas beskrivelse av situasjonen med læreren sin? Gjennom en fenomenologisk tilnærming er det nettopp slike gjennomlevde opplevelser som gir oss muligheten til å utforske hva et fenomen som godhet kan være.

Pedagogikk og fenomenologi har det til felles at de retter fokus mot de situasjonsbetingete, konkrete, særegne menneskelige opplevelsene (van Manen 1997). Menneskelige opplevelser av kjærlighet, som er aktuelle for mitt formål, skjer i en relasjonell og moralsk kontekst. Formålet med denne tilnærmingen er ikke å løse pedagogiske problem, men å få mer innsikt i hva et fenomen som kjærlighet betyr for barn og unge i en pedagogisk setting.

¹⁹ Van Manen beskriver pedagogisk takt som en ikke fysisk påvirkning eller effekt fra ett menneske til et annet. (Van Manen, 2015, s. 101) Den etymologiske betydningen av ordet fra det latinske ordet *tactus* kan beskrives som berøring eller effekt. (www.etymonline.com)

Van Manen (1997) beskriver hvordan fenomenologi og hermeneutikk henger uløselig sammen og dermed hvorfor vi som mennesker alltid på en eller annen måte tolker de situasjonen vi møter. Han skriver: "Phenomenology describes how one orients to lived experience, hermeneutics describes how one interprets the "texts" of life" (van Manen, 1997, s. 4). Fortolkning av beskrivelsene og opplevelsene kan refereres til det hermeneutiske teorigrunnet av fenomenologien, og forbindes ofte med den hermeneutiske sirkel, der del og helhet opptrer i et gjensidig påvirkbart forhold til hverandre. Gadamer (1979), kjent som en av hermeneutikkens fremste representanter, tar et oppgjør med forskeren som objektiv observatør. Han belyser dette gjennom forholdet mellom meningshelhet og meningsdeler i en tekst. Han legger vekt på at vi alltid er påvirket av vår forhåndskunnskap idet vi går inn i denne tolkningsprosessen (Gadamer 1979; Sherrat 2014). Med utgangspunkt i søken etter mening, kan man gjennom å studere et fenomens deler, oppnå ny innsikt det helhetlige bildet fenomenet opptrer i, men med det forbehold at undersøkelsen ikke resulterer i en sann mening eller et uangripelig fundament som videre utgangspunkt (Gadamer 1979; van Manen & Adams 2010; Noddings, 2012). Denne analyseprosessen og hvordan den utføres er et viktig kvalitetskriterium i kvalitativ forskning (Creswell, 2014). Innenfor fenomenologisk metodologi, venter man gjerne ikke på den siste «punsjline», eller samler de gode rådene eller oppsummeringen tilslutt. Gjennom språket kan vi gjenkalle og finne underliggende meninger i opplevelsene vi møter, og måten teksten skrives på er i seg selv beskrivelse og analyse. Temaer som trekker frem grunnleggende spørsmål som syn på livet, syn på kunnskap og selve det prosjektet det er å leve, gir grunnlag for å forsøke å gripe meningen i det fenomenet som er i fokus. Et sentralt spørsmål i fenomenologi er hvordan vi kan skille et fenomen fra et annet (se «eidetisk reduksjon» van Manen 2014, s 228 og videre). Min utfordring er å forsøke å skille fenomenet kjærlighet i pedagogiske sammenhenger fra andre former for kjærlighet, noe jeg har arbeidet med i kapittel 2 (Se side 21-38).

Fortolkningen av opplevelsene handler om et forsøk på å vise, beskrive og søke en forståelse gjennom et skiftende fokus på tekst og kontekst og kanskje også på tekstens "mer enn". Hva kan beskrivelsen av situasjonen der fenomenet uttrykker seg på en eller annen måte, fortelle oss ut over de faktiske ordene? (van Manen, 1997). Enkelte fenomen lar seg lettere beskrive gjennom estetiske uttrykk som musikk og poesi enn det rammene innenfor forskningen tillater ut ifra et metodisk utgangspunkt. Van Manen trekker faktisk frem kjærlighet som et eksempel på nettopp denne forskjellen. Han skriver: "While behavioral science has great difficulty giving a satisfactory account of the experience of love, this subject is portrayed in a celebrated manner in the language of poetry, music and fine arts" (van Manen, 1997, ss. 113,114). Hvilket språk vi har til rådighet gjør også noe med hva vi kan

formidle. Kjærlighet er på ingen måte et lettbeint tema å forholde seg til i forskningsmessig sammenheng, men likevel, i likhet med Askeladden, får jeg friste.

Mitt møte med hermeneutisk fenomenologi

Hvordan går man så frem for å forsøke å utforske et såpass abstrakt (og likevel opplevelsesmessig konkret) fenomen som kjærlighet er? På den faglige samtalen i P3Pro var en av flere tilbakemeldinger at jeg var modig som hadde valgt å skrive om kjærlighet, men at det ville aktualisere seg utfordringer jeg kom til å støte på underveis. Likevel ønsket jeg å skrive om kjærlighet og pedagogikk og valgte å gjøre det ut fra en metodisk hermeneutisk fenomenologisk orientering. Jeg har gjort alvorlige forsøk på å sette meg dypere inn i det som kalles hermeneutisk fenomenologisk metode, både når det gjelder selve metodens sentrale «grep» som «gjennomlevde opplevelser» (Lived Experience), (for eksempel gjennom van Manen 1997, 2003 og 2014), arbeidet med eksempler eller det van Manen kaller «anekdoter» (se van Manen 1989), og ved å lese fenomenologisk orienterte pedagogiske og filosofiske tekster. Jeg har imidlertid ikke hatt tid eller forutsetning i et masterprosjekt å få oversikt over hele denne tradisjonens komplekse metode og metodologi og det omfattende litteraturtilfanget.

Noen ganger har det kjentes ut som om å lese tekster eller se meningen i eksempler er å forsøke å gripe luft. Det bare glipper mellom fingrene mine. Likevel, fordi tematikken «kjærlighet og pedagogikk» er noe jeg er så grunnleggende opptatt av, og kjenner at jeg brenner for, har dette engasjementet, sammen med støtte og kloke ord fra veileder hjulpet meg når jeg har strevd med å finne veien videre. Løgstrup (1993) beskriver godt utfordringen med å forsøke å "fange" noe så abstrakt som kjærlighet mellom to permer. I sitt essay om «solidaritet og kjærlighet» skriver han: "[...] vi står også ovenfor noget vi er felles om, og som ikke kan beskrives empirisk." Han henviser så til Hermann Lübbe, og skriver: "sikker på sine menneskerettigheter kan en menneske kun være, hvis vi tillegger dets liv en betydning, der går ud over hvad det er værd i kraft av sine handlinger til det felles beste" (Løgstrup 1993, s.18). Dersom livet i seg selv er betydningsfullt legger en psykologisk, historisk, politisk og sosial forståelse begrensninger på solidaritetsbegrepet i form av at ofte utelukkende problematiske eller negative aspekter blir målbare (Løgstrup 1993). Formålet mitt med dette prosjektet er ikke å måle hva som er akkurat passe mye kjærlighet, eller når det blir for lite kjærlighet. For meg er det rer en fasinasjon over å se at kjærlighet er så viktig for barn og for mennesker, og et ønske om å sette fokus på temaet som betydningsfullt i seg selv. Etterhvert ble det klart for meg at det var gjennom opplevelsene jeg kunne forsøke å finne glimt av hvordan kjærlighet kommer til uttrykk i møte med pedagogikk. Likevel må opplevelsen for å kunne gripes på en eller

annen måte, reduseres til ord og tekst. Jeg håper jeg har valgt de rette og gode ordene og formuleringene for å gi mening til fenomenet pedagogisk kjærlighet.

Om å spørre den det gjelder

I sin artikkel "Listening to childrens voices" reiser Reidun Tangen (2010) et viktig spørsmål: Hvilke stemmer bør vi lytte til når det kommer til pedagogisk forskning? Gjennom en endring av synet på barn fra "human becomings" til å være "human beings", har barn og unges stemme fått en større betydning, også innenfor forskning (Tangen, 2010). Det har hele tiden vært klart for meg at det er barnets eller de unges stemme jeg ønsker å løfte frem i denne masteroppgaven. Det er tross alt de det gjelder. Det er de som kjenner på kroppen hvordan kjærlighet i pedagogisk sammenheng oppleves, på godt og vondt. I sine møter med voksne i kultur og samfunn, og i ulike institusjoner der barn ferdes er de også prisgitt de voksne som omgir dem. Tross en steben etter balanse mellom den voksnes og barnets likeverd vil den grunnleggende asymmetrien i voksen barn relasjonen i seg selv føre til at den voksne ofte besitter mer makt enn barnet, både i form av kunnskap og erfaring (Sævi, 2015a). Stiftelsen «Forandringsfabrikken» fremmer et uttalt barnesyn som vektlegger at barn og unges kunnskap er like verdifull som forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap (Forandringsfabrikken 2014). En kan for eksempel bare tenke på alle gangene en har lest en setning som starter med "Forskning viser..." der ordet forskning nærmest i seg selv kan oppfattes som et kvalitetsstempel, og det virker unødvendig med videre spørsmål. I møte med unike mennesker blir det imidlertid problematisk dersom slike utsagn uten nærmere «kvalitetssikring» sees på som en fasit og en glemmer å «sjekke» hvordan den enkelte opplever det. I en kontinental forståelse av pedagogikk forutsettes det at den voksnes intensjon er barnets beste, men vi vet at det er et ideal og ikke alltid en realitet. Og vet vi som voksen egentlig hva barnets beste er? Van Manen beskriver det slik:

Even though we may generally approach our vocation with loving pedagogical intentions and sentiments, we cannot help but do wrong at times-and oddly we often fail at those moments when we assume that we act out of caring responsibility. (van Manen, 2015, s. 23)

Tross våre gode intensjoner, er det kanskje ofte nettopp da vi trår feil, slik van Manen sier. Noen ganger må man som voksen også handle, uten å vite sikkert på forhånd om det er det rette en gjør (van Manen, 2015). Jeg har forsøkt å føre frem informantenes perspektiv som en rettesnor gjennom prosessen fra prosjektplan på P3pro til utforming av informasjonsbrev og transkriberingsprosess etter endt fokusgruppesamtale. Dette har vært det perspektivet jeg har ønsket at du som leser skal

se igjennom. Et søk på opprinnelsen til ordet «perspektiv» viser at ordet kommer fra det latinske *perspicere*²⁰ som på norsk betyr nettopp å "se gjennom". De unges perspektiv står ved siden av og påvirkes selvsagt uunngåelig av mine fortolkninger som nødvendigvis må ligge til grunn for den forståelse og de valg jeg har gjort underveis. Men det er informantenes opplevelser slik de forteller dem som danner hovedfokuset mitt og som jeg ønsker å få frem. Når resultatet i form av masteroppgaven foreligger, håper jeg fenomenet kjærlighet sett gjennom disse unike informantenes øyne, kan bidra til innsikt i hvordan voksne kan se og møte barn som trenger det - slik de trenger det. Jeg er selvsagt vel vitende om at dette ikke er noen fasit, men en mulighet for ny forståelse knyttet til noen av kjærlighetens uttrykk, dilemma og konsekvenser i møte med pedagogiske institusjoner der barn ferdes.

Å finne informanter

Som formuleringen av forskningsspørsmål viser, ønsker jeg å fokusere på unge voksne med erfaring fra psykisk helsevern sine egne refleksjoner av hvordan kjærlighet i den pedagogiske relasjonen oppleves. Ubetinget kjærlighet er viktig for alle barn, og jeg kunne ha intervjuet hvilke som helst barn om opplevelsen av kjærlighet. De unge som er tilknyttet «Forandringsfabrikken» har flere vanskelige opplevelser og erfaringer enn mange andre barn, og er dermed sårbare unge som krever særlige etiske hensyn i forskningsmessig sammenheng. Jeg tror likevel nettopp disse unge informantene og deres perspektiv kan gi et viktig bidrag til forståelse av hva kjærlighet kan bety for barn og unge. Informantene er ikke valgt ut på bakgrunn av at de har vært psykisk syk, men fordi jeg tror de har viktige opplevelser og refleksjoner i møte med fenomenet kjærlighet. De kjenner til både nærvær og fravær av kjærlighet og har et ganske bevisst forhold til det de har opplevd i møte med voksne. Gjennom min deltidsstilling som proffvarmer med ansvar for blant annet sosiale arrangementer for noen av ungdommene i Forandringsfabrikken har jeg også fått litt kjennskap til hvordan de jobber. Det har vært en fordel inn i prosessen med å få informanter til prosjektet. Flere visste på forhånd hvem jeg var, og det kan ha gjort det lettere å ta kontakt. I søknaden til NSD valgte jeg å inkludere informanter fra 16- 34 år, til tross for at det tok noe ekstra tid i forhold til presisering av hvorfor jeg også ønsket de yngste med i kontakt med NSD. I Norge er den helserettslige myndighetsalderen satt til 16 år, jf. helseforskningsloven § 17, 1. ledd. Dette innebærer at mindreårige mellom 16 og 18 år kan samtykke til deltakelse i forskning²¹. Ettersom flere av informantene mine var under 18 er jeg glad for at jeg tok meg tid til dette. Jeg brukte en del tid på å utforme informasjonsbrevet til ungdommene, både med tanke på innhold og utseende. I tillegg til å

²⁰ (<http://www.etymonline.com/>, (30/9 2017))

²¹ (<https://www.etikk.no/Aktuelt/Fagbladet-Forskningsetikk/arkiv/2013/2013-4/Barn-og-samtykke--hva-sier-norsk-rett/>).

være oversiktlig og gi informasjon når det gjaldt forskningsetiske retningslinjer fra NESH var informasjonsbrevet også det førsteintrykket informantene fikk av prosjektet mitt. Jeg ønsket derfor å lage et varmt og innbydende skriv ved bruk av farger og bildet "læreren", som er tegnet av kunstneren og illustratøren Lisa Aisato (Se forside). I tillegg til teksten mener jeg bildet sier noe om formålet med studien min. Ettersom kjærlighet som fenomen kan oppleves som abstrakt og «uhåndgripelig», valgte jeg å inkludere et eksempel på betydningen av kjærlighet i møte med pedagogikk i informasjonsskrivet og også innledningsvis i denne oppgaven. Kanskje kunne dette eksempelet gi aktuelle informanter assosiasjoner til egne opplevelser? Informasjonsbrevet ble sendt til lederen for Forandringsfabrikken, Marit Sanner, for gjennomlesning før det ble lagt ut på en lukket Facebookside for ungdommer tilknyttet Forandringsfabrikken. Her ble det også lagt ut kort informasjon om prosjektet, og aktuelle informanter ble bedt om å ta kontakt med meg enten via Facebook/ Messenger eller på et telefonnummer. De ungdommene som viste interesse for å bli med fikk så tilsendt et utvidet informasjonsbrev og det ble avtalt praktiske sider rundt intervjuet. Jeg åpnet også for at de kunne stille eventuelle spørsmål de måtte ha i forkant av fokusgruppesamtalen. Når først godkjenningen fra NSD forelå i slutten av januar, gikk prosessen med å finne informanter nokså raskt.

Etiske dilemmaer og møtet med informantenes sårbarhet

Et av spørsmålene jeg stiller er knyttet til hvilken betydning kan kjærlighet ha i møte med barn og unge? Ettersom ungdommene som deltok i prosjektet alle hadde erfaring med psykisk helsevern ble også sårbarhet et aktuelt dilemma å forholde seg til. Sårbarhet er komplekst og kan forstås ulikt, utifra hvilken kontekst den fremkommer i. Sårbarhet er for stort begrep til at det kan redgjøres for i sin helhet i dette metodekapitlet, men jeg ønsker kort å klargjøre hvordan jeg forsto informantenes sårbarhet i mitt prosjekt. I NESH sine forskningsetiske retningslinjer finner vi en forståelse av begrepet sårbarhet som er knyttet til personer eller grupper som kan ha ekstra krav om og behov for beskyttelse. Her trekkes viktigheten av forskers evne til egen refleksjon frem, i tillegg til behovet for en transparent tilnærming til den metodiske prosessen. Sårbarhet er et omdiskutert begrep når det kommer til forskning, men en viktig klargjøring kan være å skille mellom iboende sårbarhet og påvirkbare faktorer knyttet til sårbarhet. En eventuell sårbarhet hos personen eller gruppen reduseres ikke gjennom at personer eller grupper som kan ansees som sårbare utelates i forskningssammenheng. Kanskje er det heller tvert imot, dersom måten en gjør forskninger på blir gitt stor betydning. Van Manen (2015) knytter selve pedagogikkens kjerne til det å ivareta barns iboende sårbarhet. Han skriver: "Pedagogy inheres and is rooted in our phenomenological response to the child's natural vulnerability" (van Manen, 2015, s. 19). Slik sett kan sårbarhet sees på som en

naturlig del av det å være et barn og et menneske. Informantene som deltok i studien er såkalte «proffer» som engasjerer seg frivillig og aktivt gjennom nåværende eller tidligere prosjekter i Forandringsfabrikken Stiftelse. Det å være en «proff» beskriver Forandringsfabrikken slik: "Vi kaller de unge for proffer, fordi de sitter på mye kunnskap" (Forandringsfabrikken, 2014). Som proffer inviteres barn og unge til å dele erfaringer fra skole, psykisk helsevern og barnevern og gi råd om gode og riktige måter å handle på i møte med barn og unge. Erfaringene og rådene gis til fagfolk, politikere og de som har mulighet og makt til å endre systemene, slik at det gjennom samarbeid kan kjennes bedre for de som skal bruke disse institusjonene og systemene. Jeg sitter igjen med en følelse av å ha utforsket fenomenet kjærlighet ikke gjennom å ha forsket på ungdommer, men forsket *sammen* med dem. Hovedfokuset ligger ikke på individuelle egenskaper hos informantene, eller dem de forteller om, men på kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer i møte med pedagogiske settinger der barn / unge og voksne møtes.

I forskning knyttet til mennesker med erfaring innenfor psykisk helsevern vil det kunne oppstå dilemma når det gjelder opplevelser relatert til for eksempel bruk av formell eller uformell tvang og gjenkjennbar informasjon om tredjepart²². Dette ble en aktuell problemstilling i etterkant av transkribering av materialet mitt. Jeg valgte derfor å utelate noen deler av det transkriberte materialet i presentasjonen (kap. 4), av hensyn til sensitivitet og nødvendig anonymisering ovenfor tredjeparter som ble berørt i det informantene sa. Hele det transkriberte materialet er imidlertid tilgjengelig for sensor. Formålet er ikke å rette en streng pekefinger mot noen i denne masteroppgaven, selv om noen av informantene beskriver situasjoner der svært mye kunne vært gjort annerledes og bedre. Jeg mener at for å kunne belyse kjærlighet i møtet med pedagogikk må en som forsker også tørre å ta tak i noe av det som er vanskelig for barn og unge når de nettopp ikke møter den omtanke og kjærlighet de trengte.

Fokusgruppeintervju

Valg av fokusgruppeintervju som utgangspunkt for å utforske fenomenet kjærlighet var begrunnet i at her kunne det oppstå gode refleksjoner og meningsutveksling mellom deltakeren. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver fokusgruppeintervju slik: " En fokusgruppe kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen" (2009, s. 162). Fokusgruppeintervju fremstod som velegnet for å utforske opplevelser av kjærlighet ettersom metoden egner seg godt for å frembringe ekspressive,

²² <https://www.etikk.no>.

spontane og emosjonelle synspunkt i møte med ny tematikk, som fokuset på kjærlighet i forskningssammenheng kan sies å være (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologi som et kvalitativt forskningsdesign, ser forskeren, hans eller hennes forforståelse av fenomenet og konteksten det forskes i sammenheng. Alle disse er sentrale elementer i analyseprosessen (Creswell, 2014; Sherrat, 2014). Flere konkrete dilemma og etiske utfordringer oppstod likevel underveis. En av bekymringene mine var at ettersom jeg søkte detaljrike beskrivelser er det ikke sikkert det ville komme like naturlig i en stor gruppe som i et ansikt til ansikt møte i et individuelt intervju. Ville informantene føle seg komfortable med situasjonen og klare å prate fritt med andre tilstede? I en gruppesetting ville det også kunne være noen informanter som pratet mer enn andre, og her ville min rolle som moderator bli viktig. Min oppgave var å forsøke skape en god og trygg stemning, informere godt i forkant og forsøke å finne en god måte å la alle komme til orde på (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter å ha drøftet dette litt frem og tilbake med veileder kom jeg likevel frem til at fokusgruppe intervju ville tjene mitt prosjekt best. I forkant av intervjuet jobbet jeg både med temaliste og andre forberedelser til gruppesamtalen. Jeg gjennomførte ikke prøveintervju, men deler av en familiemiddag ble dokumentert for å teste ut lydopptaker med tanke på lyd kvalitet og eventuelle hensyn knyttet til plassering og rom. Jeg ville at alle informantenes stemmer skulle være godt hørbare på opptakeren.

Samtalen

Hvordan kommer egentlig kjærligheten til uttrykk i dagens skoler og barnehager og andre institusjoner der barn og unge er og bor? Hvilke spørsmål kan frembringe opplevelser knyttet til kjærlighet? En svakhet jeg var klar over i forkant av intervjuet var at det kanskje var liten mulighet for å knytte informantenes opplevelser direkte til barnehage eller skole ettersom jeg ikke intervjuet små barn, men ungdommer som så tilbake på opplevelser i møte med pedagogiske institusjoner. Jeg valgte derfor og gå noe bredere ut og ikke begrense hvilke opplevelser som kunne være aktuelle. Men jeg lurte virkelig på hva de husket og hva de ville fortelle? Hvordan ville de forholde seg til den vanskelige og kanskje litt sårbare tematikken og til hverandre? Jeg var også klar over at det mest sannsynlig også ville bli fortalt om negative opplevelser, om kjærlighet de ikke fikk. Jeg tenkte at opplevelsene samlet sett kunne gi verdifulle og unike beskrivelser av kjærlighetens betydning for barn og unge. Kanskje vil eksemplene de unge fortalte kunne gi lærere en annerledes og mer pedagogisk god forståelse av hvordan en kan møte barn som er «vanskelige», slike barn som for eksempel gutten i eksempelet innledningsvis? Jeg ønsket konkrete eksempler fra virkeligheten til de unge i fokusgruppen, og håpet at de ville huske og beskrive noen viktige og gode situasjoner som kunne hjelpe meg å se den konkrete betydningen av kjærlighet for barn og unge. Men hvorfor skulle de fortelle konkrete eksempler? Van Manen (1997) peker på betydningen av det konkrete og situerte.

En fenomenologisk tekst forsøker ikke å generalisere, men som van Manen uttrykker så fint: "The paradoxical thing about anecdotal narrative is that it tells something particular while really addressing the general or the universal" (van Manen, 1997, s. 120). Konkrete enkeltopplevelser gir en form for gjenkjenning, den kan treffe oss og fortelle oss noe gjennom tekstens "mer enn", noe som nettopp er viktig når det gjelder et forskningsmessig vanskelig tilgjengelig tema som kjærlighet.

Opprinnelig hadde jeg sju informanter som hadde vist interesse for deltagelse i studien min. En av informantene gav imidlertid beskjed kvelden før intervjuet om at hun desverre ikke kom til å rekke å være med på grunn av en uforutsett hendelse. Fokusgruppeintervjuet ble dermed gjennomført med seks «psykisk helseproffer» fra Forandringsfabrikken Stiftelse. Fokuset for intervjuet var opplevelser og refleksjoner over opplevelser knyttet til kjærlighet i møte med de profesjonelle voksne. Noen av informantene kjente jeg litt fra tidligere og jeg var spent på hvordan det ville påvirke intervjuet. Ville de prate mer, eller kanskje mindre? Ville de være redd for å si noe galt? I forkant av intervjuet og underveis i prosessen var jeg litt bekymret for at jeg skulle få svar utifra hva de trodde at jeg ønsket å høre, eller at temaet ble vanskelig å forholde seg til. Ut ifra spørsmålene på temalisten fantes det jo ikke noen svar som var mer rett enn andre. Jeg kan jo selvsagt ikke årsaksforklare sammenhengen, men jeg ble positivt overrasket over at informantene virket så avslappet i intervjuet. Alle bidro med innspill og opplevelser gjennom samtalen. De var engasjerte og stilte oppklarende spørsmål og innimellom irectesatte de meg der de opplevde jeg hadde misforstått noe. Det tolker jeg som et tegn på at relasjonen faktisk var trygg nok til å gjøre nettopp disse tingene.

Jeg fikk låne et passe stort konferanserom i regi av kulturlokaler gjennom Bergen kommune²³. Rommet var greit både med tanke på akustikk og som gav en rolig og hyggelig atmosfære for intervjuet. Møtested og klokkeslett ble avtalt individuelt med gruppedeltagere i tillegg til at de fikk informasjonsbrevet tilsendt i forkant til gjennomlesning. Temalisten inneholdt noen generelle tema og noen åpne spørsmål jeg ønsket å komme inn på gjennom samtalen. Jeg visste at formulering av spørsmålene mine vil være av avgjørende betydning for hvor detaljerte og gode beskrivelser jeg vil kunne få. Dette fordret godt forarbeid. Jeg forsøkte gjennom hele samtalen å be informantene om å beskrive spesifikke episoder eller øyeblikk der de hadde opplevelser knyttet til de ulike temaene.

²³ <https://www.bergen.kommune.no/tjenestetilbud/kultur-idrett-og-fritid/kultur/kulturbygg/kulturlokaler-i-bydelene>

Innledningsvis i fokusgruppeintervjuet ble det pratet litt om løst og fast og det ble servert brus og lettere snacks. Vi tullet litt med om jeg hadde klart å ivareta informantens preferanser innenfor smågodtverden, noe jeg heldigvis hadde. Informantene var gjort kjent med frivillig informert samtykke og hva deltagelse i studien innebar gjennom informasjonsbrev i forkant av intervjuet, men dette ble repetert innledningsvis i fokusgruppeintervjuet. Det ble også nevnt at informantene og eventuelle tredjeparter som kom frem i intervjuet ville bli anonymisert i transkripsjon og publikasjon. Der det var aktuelt og naturlig stilte jeg oppfølgingsspørsmål i forhold til klargjøring og utdyping av informantenes opplevelser. I etterpåklokskapens lys ser jeg steder der jeg i større grad kunne fulgt opp informantenes egne innspill istedetfor å følge temalisten. Kanskje hadde det gitt andre spennede perspektiv, eller fått frem andre opplevelser.

En mer praktisk utfordring som oppstod, var at jeg slet med akutt bronkitt dagene før og under intervjuet. Så jeg var litt spent på hvordan stemmen min ville tåle settingen. Ettersom det i hovedsak var informantene som delte sine opplevelser hadde dette heldigvis ikke så stor innvirkning på opptaket sett bort fra enkelte hosteutbrudd jeg måtte lytte ut noen ganger ekstra for å få tak i hva informantene sa. Lydkvaliteten på opptaket generelt var god. I intervjuet var jeg ganske bekreftene ovenfor den enkelte underveis, både gjennom støtteord som «mmm» og «ja» og det å si «tak» til dem når de delte opplevelser knyttet til de ulike temaene. Der og da følte det riktig og viktig å vise en form for bekreftelse og støtte ettersom informantene delte personlige opplevelser på godt og vondt. Stort sett fikk informantene snakke fritt ut ifra de temaene jeg hadde satt, men noen informanter hadde naturligvis mer på hjertet enn andre. Ettersom jeg hadde et ønske om at alle skulle komme til orde med sine beskrivelser var det også noen steder der jeg tok runden og spurte hver enkelt om de hadde opplevelser eller eksempler knyttet til tematikken i fokus. Samlet sett hadde fokusgruppesamtalen en varighet på en time og trettiåtte minutter.

Fra opplevelser til ord

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver transkripsjon som "en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192). På samme måte som et kart viser en forenklet utgave av landskapet det illustrerer vil en i en transkripsjon ikke klare å bevare alle sider ved opplevelsen nøyaktig slik den fremstod i samtaleøyeblikket. Til tross iherdig innsats og en grundig transkripsjon må den sees på som en oversettelse fra tale til skriftspråk, med fortolkende elementer, slik Kvale og Brinkmann (2009) sier.

Etter endt fokusgruppeintervju ble hele samtalen transkribert og jeg satt med 43 sider materiale fra samtalen med proffene. Førsteutgaven av transkripsjonen ble gjort grundig ord for ord, slik samtalen forløp. Alle ekstraord og gjentakelser som «eh», «på en måte» og «liksom» var med. Nonverbale uttrykk, som min hoste, informantens sukk eller latter ble beskrevet i parentes etter utsagnet. Der informantene la ekstra vekt på et ord ble dette markert ved understreking av ordet. Der informantene stoppet opp på leting etter det rette ordet eller tok en pause, ble dette markert med tre punktum etter hverandre.

En utfordring etter endt transkripsjon var å velge de perspektivene som best rammet inn mitt prosjekt og ga et godt grunnlag for videre arbeid med masteroppgaven. Van Manen skriver at: "Themes are the stars that make up the universe of meaning we live through" (van Manen, 1997, s. 90). Jeg kjente i tillegg til det å velge ut de «rette» temaene, også et stort ansvar for å ivareta den tilliten ungdommene hadde vist meg i samtalen, ved å behandle materialet på en skikkelig og etisk måte. Først fikk jeg nesten vondt i magen av tanken på å skulle forandre og ta bort noe av det informantene hadde sagt i frykt for å endre eller fjerne noe viktig. Etterhvert så jeg imidlertid at gjennom å ta bort «liksom», «på en måte» og andre ekstraord trådte meningene og opplevelsene tydeligere frem. Der det ikke var meningsbærende for teksten eller utsagnet ble non verbale element tatt bort. Så forsøkte jeg å samle utsagnene i forhold til tema, og jeg skrev frem en mulig vei videre for å kunne se på kjærlighetens uttrykk, dilemma og konsekvenser i møte med pedagogiske settinger på en så åpen, konstruktiv og analytisk måte som mulig.

Forskningsetikk

Til alle forskningsprosjekter finnes rammer og etiske retningslinjer en må forholde seg til. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2015) har utarbeidet spesifikke retningslinjer som kan sammenfattes i tre typer hensyn forskeren må ta: 1. Informanten skal signere et informert og skriftlig samtykke til å delta i undersøkelsen. Videre skal vedkommende når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten noen form for ubehag eller negative konsekvenser. 2. Forskeren har plikt til å ivareta informantens rett til privatliv. Informanten velger selv hvor mye han/hun ønsker å dele av opplysninger. Forskeren må sørge for at opplysninger forblir konfidensielle og ikke kan spores tilbake til den enkelte. 3. Forskeren har et ansvar for å unngå skade. Særlig gjelder dette innenfor medisinsk forskning, men også knyttes opp mot sårbare og utsatte grupper innenfor samfunnsvitenskapelig forskning (Johannessen, Tufte, & Christoffersen 2011; NESH 2015; Creswell, 2014). Etikk i forskningssammenheng er ikke bare en metode for å sikre økt validitet i et forskningsprosjekt, men må sees på som en grunnleggende holdning hos forskeren (Creswell, 2014, s.

37). Spesielt viktig blir dette i forhold til fenomenologi, hvor det kreves en sensitiv inntoning både til egenrefleksjon og til det fenomenet som er i fokus (van Manen, 2006). Fra det gryende tematikkarbeidet og videre, gjennom hele prosessen med formulering av problemstilling, metoder og frem til sluttproduktet av forskningsarbeidet er det nødvendig med forskningsetiske vurderinger av dilemma og alternative handlemåter.

Validitet knyttes til om en undersøkelse er gyldig eller at metoden undersøker det problemstillingen tilsier at den skal. Deskriptiv validitet knyttes til analysedelen av det transkriberte materialet og i hvilken grad beskrivelser av adferd og informantutsagn blir ivaretatt slik at de stemmer overens med det informantene faktisk uttrykker (Creswell, 2014). I kvalitativ forskning handler det ikke så mye om å formulere ytterst presise mål, ettersom utgangspunktet ofte er individuelle og subjektive erfaringer. Reliabilitet sikres i større grad gjennom en «transparent» forskningsprosess og en bevisst tilnærming til forskerrollen, vår forforståelse og metodevalg (Creswell, 2014). Innenfor mitt prosjekt som har et utgangspunkt i en fenomenologisk intensjon, blir det naturlig å se til van Manen for å knytte validitet opp til hvordan jeg har tenkt og arbeidet metodisk og metodologisk:

The term validity derives etymologically from the latin *validus*, meaning strong. The criterion of strength can indeed be used to assess the phenomenological acceptability and convincibility of a study. For example, the phenomenological method of the eidetic reduction is commonly accompanied by the *epoché*, which involves suspending one's presuppositions, biases, and taken-for-granted assumptions regarding the phenomenon that one is researching. And so, a phenomenological study may be assessed on the criteria of its suspension of personal or systematic bias, its originality of insight, and its scholarly treatment of sources. (van Manen, 2016, s. 347)

Fenomenologisk forskning kan med andre ord ikke bedømmes ut ifra validitetskriterier som tilhører en kvantitativ forskningstradisjon som for eksempel utvalgsstørrelse og generaliserbarhet, men det blir viktig å forsøke og ha en åpen tilnærming til fenomenet i fokus uten å tillegge det forhåndsantagelser. For meg var det viktig å ivareta informantenes opplevelser på best mulig måte både under intervjuet og i etterkant gjennom transkriberingsprosessen og overgangen fra det muntlige til det skriftlige. Jeg hadde nærmest en ærefrykt i møte med opplevelsene og refleksjonene over opplevelsene informantene delte med meg og har forsøkt ette beste evne både å ivareta forskningsetiske hensyn og kravet om reliabilitet og validitet i prosjektet.

4. Presentasjon av samtalematerialet

Innledning

De første gangene jeg satt og lyttet til lydbåndet med ungdommenes stemmer tok jeg faktisk meg selv i å begynne å gråte. Noe av det informantene hadde opplevd ble ganske sterkt og ta inn. Selv om situasjonene gjerne skildres med et snev av galgenhumor eller en kort latter viser de også tydelig alvor og hva ett enkelt blick eller forståelsen fra et menneske kan bety, på godt og vondt. I dette kapitlet presenteres deler av det transkriberte materialet fra fokusgruppe intervjuet mitt sammen med Amalie, Birte, Camilla, Dyveke, Eva og Frida. M, for moderator er meg. Både informantene og eventuelle 3 parter har alle fått fiktive navn av hensyn til personvern. De seks informantene er i alderen 16- 24 år og har alle erfaring fra psykisk helsevern, i ulik grad. Her er det imidlertid viktig å legge til at informantene er valgt ut på bakgrunn av en tanke om at de har viktige refleksjoner i forhold til fenomenet kjærlighet og det å bli sett. Ikke fordi de nødvendigvis har vært eller er syk eller har en diagnose, men som mennesker med viktige refleksjoner og opplevelser som kan ha betydning for pedagogisk praksis. Gjennom intervjuet og i masteravhandlingen er hoved fokuset på de profesjonelle voksne barn og unge møter i ulike settinger, som barnehage, skole, og andre institusjoner der barn og unge ferdes.

Materialet fra intervjuet i sin helhet gjennomgås ikke både av hensyn til sensitive deler og omfanget av materialet sett i forhold til oppgavens størrelse og tid til rådighet. Ved behov vil sensor ha tilgang til hele det transkriberte materialet. Gjennom hvilke tema jeg gir fokus har jeg foretatt noen valg, hvor noe fremheves og noe utelates. Disse valgene er basert på fokusområdet i denne masteravhandlingen. Ut over dette er materialet gjengitt så ordrett som mulig, uten videre fortolkninger. Der informantene legger ekstra trykk på et ord er det markert med understreking. Korte pauser eller der informantene stoppet opp et øyeblikk er markert med tre punktum etter hverandre. Sukk, avbrytelse, host eller andre non verbale element med betydning for forståelse av teksten er markert i parentes.

Innledningsvis i intervjuet startet jeg med å be informantene beskrive et møte med en voksen som har betydd noe spesielt for dem. Ettersom den pedagogiske relasjonen blir selve rammen der både nærvær og fravær av kjærlighet kommer til uttrykk følte jeg det ble naturlig å starte her. Jeg har forsøkt å samle informantenes refleksjoner og opplevelser i følgende punkt:

Å bli sett i møtet med den voksne

M: Kan du huske en eller flere voksne som har betydd noe spesielt for deg?

Amalie: Ja, jeg kommer på noen..eh..En lærer jeg hadde på barneskolen, også er jo det folk fra institusjonen liksom jeg kommer på.

M: Mm..Hva var det med hun læreren fra barneskolen?

Amalie: Hun bare så meg, jeg husker ikke egentlig hva som var bra med henne jeg bare husker at hun var veldig grei? Jeg husker jo en fra barnehagen og, hun var liksom veldig sånn... jeg tror hun skjønte at ting foregikk da. Selv om hun ikke sa det så tror jeg hun skjønte det for hun behandlet meg som om hun skjønte det da. Hun... Nei jeg vet ikke, jeg husker ikke så mye fra det... Også var det vel egentlig det samme med hun fra barnehagen og. Hun var veldig sånn... Hvis jeg skrek fordi mamma gikk liksom så var det hun jeg gikk til (kort latter). Hun var bare sånn trygg og rolig person...og jeg kunne sitte på fanget hennes kjempelenge og...hun trodde på meg. Det var veldig mange som bare..Ja, hun griner bare for ingenting liksom men hun liksom trøstet meg og... alle de tingene der... Jeg har snakket med henne i etterkant og faktisk. Og det er litt rart for hun bare tilfeldigvis bare la meg til på Facebook, så spurte hun hvordan det gikk? Også sa jeg liksom sånn der at ja nei, det går sånn og sånn... Ja fordi når du gikk i barnehagen var jeg litt bekymret for hvordan det kom til å gå... For jeg merket liksom forskjellsbehandlingen mellom moren, broren søsteren din og deg da. Moren din var veldig avvisende ovenfor deg...eh...så jeg tenkte liksom det var noe der. Og da visste ikke hun (fra barnehagen) at jeg bodde på institusjon på det tidspunktet hun kontaktet meg. Så hun visste ingenting liksom... Så sa hun det på forhånd... Jeg bare ja det er jo litt morsomt for nå sitter jeg på barnevernsinstitusjon i Og hun bare... Ja, så da hadde hun dårlig samvittighet for at hun ikke hadde meldt det da...Men så hadde du jo de "fantastisk flotte" foreldrene mine, så det var jo litt vanskelig å skjønne at ting var galt...

Her trekker Amalie frem et eksempel hun husker helt tilbake fra barnehagen. En opplevelse av og bli sett og av en voksen, men samtidig et viktig perspektiv i forhold til når du som voksen kjenner på en følelse av at det "er noe" hva gjør du da?

Birte: Det var en lærer på skolen som... Jeg vet liksom ikke helt, det var på en måte...han spurte meg om hvordan det gikk? Også snakket vi etter timen og sånn... Om ting som var vanskelig og... Jeg hadde jo en del fravær og sånn opp igjennom tidene på ungdomsskolen. Det er veldig vanskelig å forklare det, men jeg følte på en måte at han brydde seg og.. Jeg skjønnte ikke heller helt hvorfor egentlig. Også er det jo psykiateren min, for jeg har jo hatt en del behandlere og sånn, men hun har brukt veldig mye... Tid på meg på en måte. Som at hun brukte tid på det utenfor jobbtiden og sånn.

Camilla: Jeg møtte en lærer, kontaktlæren min... Eller han var ikke egentlig kontaktlærer, men det var to kontaktlærere i klassen da. Når jeg gikk midt i 10 klasse, for da byttet jeg skole. Han var veldig sånn, altså han kunne ta meg ut av norsk timen eller en time han egentlig ikke hadde og bare spørre om jeg ville gå en tur... Også hadde de også et sånt forbud mot at man kunne ikke være inne i friminuttene... Så laget han et sånt kort som gjorde at jeg fikk lov til å sitte inne... fordi at jeg ønsket ikke å være ute med andre. Så han gjorde veldig mye sånn... Regler som jeg fikk lov til å unngå viss jeg følte at det var bedre da. Og det hjalp veldig mye der og da. Også var det og hun psykiateren min, hun jeg går til i dag. Hun har vært... gjort veldig mye, stått veldig mye i ting... Tatt harde kamper mot et veldig hardt system som ikke har funket, men har likevel stått i det for å hjelpe.

Her ble jeg nysgjerrig og spurte Camilla om læreren da hadde spurt henne om hva hun trengte i disse situasjonene det ble vanskelig for henne. Det hadde han ikke, men han hadde på et vis skjønt når det ble mye for henne og tilpasset reglene etter hva han visste kunne være vanskelig. Dette aspektet er noe som går igjen i flere av eksemplene ungdommene forteller om møtet med de voksne som har betydd noe spesielt. At ungdommene selv ikke alltid har fortalt med ord hva de trenger, og læreren kanskje heller ikke spurt direkte. Likevel sitter de igjen med en opplevelse av å føle seg ivaretatt av den voksne. Flere forteller om den voksne som turte og utfordre de fastsatte reglene, slike som "står i det" som Camilla sier.

Dyveke: Jeg har.. Den læreren jeg har nå som jeg begynte på videregående. Hun er ekstremt grei, og i motsetning til barneskolelærerne mine og sånn så på en måte følte jeg at hun SA meg veldig på en måte som ingen andre gjorde...Det var liksom... Vi hadde sånne samtaler på begynnelsen av året for og se litt hvordan det gikk og sånn, så sa da hun liksom med en gang at hun kunne se at jeg ikke var veldig lykkelig og sånn og at hun på en måte ville hjelpe meg og at hun ville meg vel... Og det var liksom veldig overraskende når hun sa det og det var det på en måte det jeg

prøvde at ingen skulle se på en måte...Så det var faktisk litt fint å høre at hun faktisk kunne se det. At hun brydde seg liksom...

Eva: Ja... Når jeg bodde på sånn barnevernsinstitusjon, så begynte det å jobbe en sånn dame der da... etter sånn et halvt år... Hun hadde, veldig mange hadde sånn... Når de kom på jobb så var de på jobb, og det var de sånn 3-4 døgn da. Og når de kom hjem så var de hjemme. Hun var mye mer personlig, hun var ikke så redd for å liksom ta meg med hjem til hun eller... Hun hadde masse sånne valper da. For hunden hadde fått valper, så fikk jeg lov til å være med dit og klappe de og gå på tur og...Ja... Det var veldig... Jeg tror det hjalp at hun var mer personlig, at hun ikke hadde sånn skarpt skille. Også hørte hun veldig mye etter på hva jeg sa! Det er egentlig det jeg tror hjalp.

Frida: Ja, jeg hadde en lærer på ungdomsskolen som... Hun var helt fantastisk! Hun var den første som så at ting ikke var så greit... Og fra den dagen så har hun bare vært der alltid... Og hun tok seg liksom tid, selv om hun ikke hadde tid, og satt alltid opp samtaler så vi kunne ha... Så vi kunne sitte bare på kontoret hennes og hun bare holdt rundt meg liksom... Det var ikke... Trengte ikke å si noe eller gjøre noe eller... Hun var ja... Hun har liksom aldri gitt meg opp... Hun har vært i livet mitt i 7 år... Så det har vært veldig fint!

Amalie: Jeg kom faktisk på en til... Når jeg leste det her... (Ler og ser ned på informasjonsskrivet)

Her forteller Amalie om en bestemt hendelse fra en periode hun var under en innleggelse. I denne spesifikke situasjonen blir en av de voksne betydningsfull gjennom hvordan hun møter henne i et sårbart øyeblikk.

...Jeg ble sett på som en "farlig" ungdom da... Så skulle de ta fra meg en lighter... Også nektet jeg at de skulle ta den fra meg, for da hadde de mobil laderen min og alt mulig...Så det var det eneste jeg hadde igjen da...Så det var liksom mer sånn prinsipp sak, jeg trengte jo ikke lighteren... Men jeg ville liksom ha NOE da... Også kommer det sånn dere... Da tenkte jeg ja nå blir det kaos, nå blir det belteseng og tvangsmedisinering og alt mulig... Også kommer det liksom sånn tolv stykker da, for de trykker på den alarmeren for jeg klikker. Og da kommer det folk fra voksen psyk og alt mulig da, som skal ta meg i belter da... Så kommer det en... Student faktisk... Og bare sier... "Nei, bare la meg prøve liksom" For da stod jeg i hjørnet og var jeg var livredd liksom... og de kom mot meg... Sakte... Og jeg ble helt dyr i bur...

Etterhvert klarer denne studenten å få overtalt de andre i personalet til å få prate med Amalie på tomannshånd. Hvor hun setter seg ned ved siden av henne, tar hånden hennes og forteller Amalie at hun ikke tror Amalie er slik, og viser at hun forstår at ting blir vanskelig og at Amalie reagerer på den måten i en presset situasjon. Slik blir de sittende og prate en stund. Amalie beskriver møtet slik;

... med en gang hun møtte meg så følte jeg ikke lengre at jeg trengte å være syk da, fordi at hun skjønnte at jeg hadde det vondt...

Her beskriver Amalie hvordan den voksne ser bakenfor adferden og gjennom hvordan hun møter Amalie i situasjonen får henne til å føle at hun ikke trenger å være syk. Fordi noen forstår at det faktisk handler om at hun har det vondt. Felles for beskrivelsene av en voksen som har betydd noe spesielt er at alle informantene knytter dette til opplevelsen av å føle seg *sett* av den voksne. Slik Dyveke sier, en voksen som ser på en måte andre voksne gjerne ikke gjør. Hva ligger bak det blikket som gjør at man føler seg sett? Hva ser den ene læreren som den andre ikke ser? For Dyveke kom ikke denne opplevelsen av å bli sett før hun møtte læreren sin da hun startet på videregående. Frida opplever et spesielt møte med en lærer på ungdomsskolen som blir den første som ser at hun ikke har det så bra. *Tid* blir et viktig stikkord. En lærer som tar seg tid, selv om hun gjerne ikke har det. Tid til å prate, eller bare være, gi en klem. Selv om det formelle ansvaret læreren har opphører da Frida begynner på videregående, beholder de to kontakten videre. Eva og Birte trekker også frem det å bli tatt på alvor og bli lyttet til som en del av opplevelsen av hva som hjalp. Et pedagogisk blikk, som innebærer mer enn bare en ren fysisk evne til å se.

"Jeg visste jo at det var noe..."

Flere av informantene kommer inn på voksnes usikkerhet og opplevelsen av at lite ble gjort i frykt av å gjøre noe galt eller gjøre noe annerledes enn kollegaene sine. Flere voksne som i ettertid uttalte: "jeg visste jo at det var noe" og delte sin etterpåkløskap.

Camilla: Ja, og det.. Altså sånn.. Jeg kan tenke på meg selv så .. Det var jo lenge før..., bare det med den boken. Hvis noen hadde kommet bort og bare turt å spørre da, så hadde jeg turt og svart og. Men ingen tenkte...ingen turte å se noe. Altså lærere har snakket med foreldrene mine, eller fosterforeldrene mine i samtaler og sånt, og de har hatt mistanker og sånt. Men nei, det er vel sikkert bare litt sånn det er.. Hun er vel kanskje bare veldig sånn.."under" han? Fordi at pappa var veldig sånn.. Bestemte over mamma da. Det er vel kanskje bare sånn.. Men de turte liksom

ikke ta det videre da.. Det var ingen spørsmål der. Viss noen hadde kunne gjort det, og turt og få den litt så... Hadde det jo gått bedre. Jeg tror det er veldig mange sånne situasjoner der de kunne gjort det.

M: Mmm...Det er et sånt uttrykk som heter: "Du ser det ikke før du tror det" er det litt sånn?

Camilla: Ja, og ALLE er veldig sånn etterpå... "åjaa, hadde jeg visst, og hadde jeg visst..Og hadde jeg gjort det, så hadde jeg gjort noe liksom" Men du visste det jo egentlig? Hadde du tenkt igjennom der og da så hadde du visst det.

Eva: Det var veldig provoserende.. Jeg føler ofte... Når vi hadde masse problemer hjemme og sånn... For eksempel nabo til mamma sånn ti år etterpå og bare: "Vi naboene snakket jo om hvordan det var borte hos dere.. Vi hørte så masse der og.. Og jeg bare ÅJA?! Du gjorde det ja?

Camilla: Jeg leste i barnevernsjournalen min, så var det sånn.. Camilla føler seg mobbet, møter ikke blik kontakt, eh.. er utstøtt, helt ned fra liksom sånn 7 års alder, så bare sånn... Hele veien der. Ingen turte å spørre eller ta det videre...Ingen gjorde noe som helst. Det er liksom bekymringsmelding etter bekymringsmelding, etter dokumenter.. INGEN tiltak. Det er så provoserende, men så kan jeg møte på gamle saksbehandlere som bare sier: "Hvis jeg hadde visst da hadde jeg gjort noe liksom?" Jammen du hadde jo det? Det er jo svart på hvitt her? Det er ganske vanskelig å forholde seg til...

Flere av informantene uttrykte frustrasjon og undring over hvor store bokstaver eller hvor sterke uttrykk som måtte til for å få de voksne til å skjønne at noe var galt. Camilla som hadde mange notat i journalen sin, og forteller om hvordan flere bekymringsmeldinger ble sendt, men ingen tok steget til å spørre direkte eller forsøke å komme inn til årsaken til det som var vanskelig. Fokuset ble ofte på symptomene istedenfor.

Camilla: Ja! Jeg tenker liksom. De som ikke har en barnevernsjournal en gang... Altså de som ikke får et referat fra hva de har sagt. Lurer på hvor svakt de står.. Altså, når de til og med kan ha det også... Er det ingenting. Ikke bryr seg liksom... Det er skummelt det.

Samtidig øynes det et håp i forhold til voksnes mulighet til å se barn som trenger det gjennom opplevelsene informantene deler. Den stille jenta som sitter alene i hvert friminutt, hun som bare har lyst til å lese bok. Flere av informantene setter ord på hvordan voksne ofte blir så opptatt av uttrykk

og symptomer, og leter etter det rette programmet som kan fikse "problemet", eller gir straff som reaksjon på uønsket adferd i håp om at det vil hjelpe. Kanskje er det imidlertid slik at den voksne i seg selv noen ganger blir det viktigste verktøyet?

Camilla: Altså... De fleste barn begynner jo ikke med å gi drapstrusler eller.. Det begynner jo faktisk ikke der. Det begynner jo en helt annen plass. Men å tørre og klare og fange opp det... Før det kommer dit.

Eva: Jeg tror det er veldig mange som liksom, voksne da. Som undervurderer følelsene til barna og ungdommene. At de tenker at ikke de føler det så sterkt som de gjør det. Eller så alvorlig, eller mener det så alvorlig.

Camilla: Jeg synes det er rart.. Jeg har jo en bekjent som har et barn da. Og hun barnet er ett år. Men det er litt sånn.. Hun moren sliter litt, eh.. sånn at dette barnet har bodd litt vekke da. Vi tror ikke hun har det så veldig bra der, men da tenker jeg litt sånn der.. hva tenker denne jenten på ett år? Hvordan føler hun? Hun kan jo ikke ha det bra når hun... Er hun redd? Det er mange som ikke tenker at så små barn har sånne følelser og kan tenke igjennom sin egen situasjon. Men jeg tenker liksom... Hva føler hun nå? Det er mange voksne tror jeg som ikke tenker at barn opp i ti, tolv, tretten alder ikke klarer å respondere på det liksom. Men jeg tenker at helt ned i den alderen så kan de det. Det er bare at noen må tørre og si i fra at jeg ser at dette barnet har det vondt. Tørre og spørre, eller tørre og ta tak i det. Og være kjærlig, selv om det kanskje kan være litt skummelt.

Barn og unge gjerne kan ha ulike uttrykk, som å bli stille, streve med mat, bli sint på seg selv eller utagere mot andre. Informantene forteller at ofte ligger noe annet bak, men at disse symptomene blir språket de bruker for å forsøke å formidle at de har det vanskelig. Dersom det da kun fokuseres på symptomene kommer en gjerne ofte ikke inn til det som faktisk gjør vondt. Samtidig er det gjerne først og fremst disse symptomene som blir det den voksne kan se? Hvordan kan den voksne prøve og finne veien bakenfor dette? En av informantene beskriver det slik;

Camilla: Det er ikke så viktig hvilket symptom, eller hva man liksom gjør, men vite at hvis en ungdom er utagerende eller stille så... Du trenger ikke fortelle om det eller legge skjul på liksom, være så mye opptatt av det. Men du kan heller si at: "Jeg ser at du har det vondt. Nå ser jeg at du har det vondt. Det spiller ikke så mye rolle hvordan du uttrykker det, men jeg ser at du har det vondt. Å tørre å ta den.. Ja, og tørre og ta det videre... Og ikke bare si, "jaa.. Hvordan har du

det..he,he..” og så forvente at en fjortenåring skal kunne... svare det liksom. Med foreldrene sine eller, hvis de er midt på skolen eller, det er veldig skummelt hvis du har det dårlig på de stedene du blir spurt. Da tør du liksom ikke si det der, for da er du ikke trygg. Og ikke straffe for det... Knuser du et par glass... så greit.. Du knuste de glassene... Så... Du har ikke lov og gjøre det... Altså fortelle dine følelser om det, at du syns det var dumt og alt sånt der. Men ikke lag en sånn... Ikke straff for det. Vis heller at: ”Ja, jeg ser at du har det vondt. Altså, kan vi heller gå sammen og lære andre måter for at du skal vise at du har det vondt? Altså fortelle at du har det vondt isteden for at du må komme dit liksom.

Det handler gjerne ikke bare om den voksne må tørre å stille selve spørsmålet, men at en faktor også er om vi forsøker å legge til rette for at barnet kjenner seg trygg nok til å svare sant slik Camilla beskriver? Et annet aspekt er hvordan voksne møter språket barnet snakker med, slik situasjonen over beskriver. Å se personen bak handlingen, å sette mennesket først. Før symptomer, diagnoser og adferd. Jeg spør om det er slik at det handler litt om voksne som tør å gå utenfor A4boksen?

Camilla: Ja, det og stole på seg selv og sin egen vurdering. Det er mange som tenker at ja,nei...Jeg tør ikke, men så heller bare tenke at ja, dette her skal jeg gjøre. Selv om det kanskje ikke er så populært ute i grupperommet, men dette skal jeg faktisk gjøre. Jeg tror mange voksne ikke tør det. De tør ikke stole på at, her er det noe som skurrer, her sender jeg en bekymringsmelding, eller her tar jeg tak. Og jeg tror mange voksne må stole mer på den...Sine egne ting, sin egen magefølelse da. Jeg snakket med en lærer da, som jeg har hatt før. De har jo vært litt sånn...Men de har ikke turt, for det at ”Hvis ikke, jeg vet ikke helt og hva skjer hvis...Men heller si, altså send en bekymringsmelding eller snakk med en...en gang for mye heller enn litt for lite...Engasjer deg litt for mye heller enn litt for lite...

Camilla, og flere av de andre informantene etterlyser modige voksne som tør å engasjere seg, stiller annerledes spørsmål, som ikke gir opp eller finner forklaringer som etterhvert gjør at de blir et problem istedet for å ha det vanskelig.

Opplevelser av å ikke bli sett.

M: Kan dere huske, i forhold til de profesjonelle voksne eller de som skulle være der for dere. Husker dere en situasjon der det ble vanskelig eller ubehagelig?

Amalie: At det ble ubehagelig at de viste at de brydde seg?

Her i mitt forsøk på å klargjøre mitt eget spørsmål, vred jeg fokuset over på situasjoner de ikke hadde følt seg sett. Sett i ettertid kunne det imidlertid fremkommet spennende perspektiv gjennom informantens første assosiasjon til spørsmålet mitt. Kan man bry seg på feil måte?

Birte: Det er noen år siden da... Det var vel en stund etter at jeg hadde begynt i BUP og sånn, også på en måte jeg visste ikke hva jeg slet med på fordi... Litt vanskelig å forklare... Men jeg merket jo på en måte at jeg ikke jeg var sånn som alle andre...Jeg tok meg nær av ting av ting som andre kanskje ikke hadde ville tatt seg nær av, og jeg hadde på en måte så mye på en måte problemer med venner og de rundt meg og liksom foreldrene mine og sånt. Også på en måte følte jeg ikke at de på en måte tok meg seriøst? Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, men eh.. ja også bare gikk jeg til psykolog og sånn da, men jeg følte ikke at noe skjedde fordi at... Jeg vet ikke om det ikke var at de ikke visste hva jeg følte, men det virket ikke som de gjorde så mye for at det skulle bli bedre heller.

M: At ikke de nådde inn?

Birte: Nei, og det var det som liksom var annerledes fra psykiateren jeg har nå... sånne ting.. at ting skjedde... Det betyr ikke at jeg er frisk eller at jeg er så mye bedre, men at det er veldig greit å føle at folk skjønner at du har det vanskelig. Hvert fall i mitt tilfelle var det på en måte veldig greit å få vite... Hva jeg slet med, for da følte jeg liksom ikke at jeg var syk liksom selv om jeg hadde veldig store problemer...

Camilla: Jeg husker en gang når jeg...Det var første gang jeg ble innlagt. Det var da jeg fortalte hvordan det var hjemme og sånt.. eller...de spurte meg direkte... for de snakket med pappa og de skjønte at han var... ja (kort latter) ja sånn som han var... Ehm... Men da er det liksom... For da tenkte jeg at nå får jeg hjelp liksom... Nå vil noen hjelpe meg... Men jeg fikk jo beskjed om at "viss du virkelig vil ta livet ditt så kan vi ikke gjøre noe" ...Da var all tillit brutt, altså da turte jeg aldri mer og prøve å stole på noen der...Da har de liksom.. gitt meg noe også tok de det fra meg igjen... Det håpet om at det faktisk kunne bli bedre.. Jeg fikk den beskjeden da jeg var 15... Og du aldri har vært.. Jeg hadde vært litt i BUP men han hadde heller ikke gjort så mye ut av det.. Når du da får det håpet om at det skal bli bedre.. Så får du liksom det derre... Nei, viss du virkelig vil det så... For da ble jeg litt sånn... Konkurransen, da skal jeg gjøre det liksom... Da kan du bare se

meg... Så da er det liksom at viss de heller hadde sagt noe annet eller sagt at vi skal hjelpe deg så hadde det kanskje blitt bedre...

M: Mmm... Det hadde du trengt på en måte?

Camilla: Ja, jeg trengte ikke de ordene, jeg trengte... Viss ikke de hadde noe godt å si så hadde de ikke trengt å si noe som helst... Men akkurat de ordene det gjorde jo bare at jeg ville så langt bort som mulig for å vise de liksom...

M: Følte du deg bare...-

Camilla: Oversett... Også var det litt sånn.. "Ja, vi får hundre sånne jenter som du i løpet av en uke liksom...Og da får du også en følelse av at..(kort latter) At, ja greit.. Da skal ikke jeg være her mer...så ja kanskje det ikke er sånne ting som er lurt å komme med..

Her belyser Camilla hvordan hun opplever å bli møtt som "en av hundre jenter" Hvordan kjennes det å bli møtt som et objekt i en slik sårbar situasjon?

Dyveke: Vel.. jeg husker på barneskolen...jeg syns det var veldig rart når jeg satt alltid alene... Så kom det alltid sånne lærere bort til meg og spurte.. "Går det bra med deg?" og sånne ting.. også spurte de alltid; "Ja, vil du bare være litt alene?" og det var på en måte de samme lærerne som kunne komme bort flere dager på rad og spørre om akkurat de samme tingene...og få akkurat de samme svarene... Og jeg syns bare på en måte det var litt rart at de aldri gjorde noe mer ut av det? For det er jo ingen barn som har lyst å sitte alene hver dag... Det var bare litt sånn ja... Det gjorde litt vondt...

M: Det kan jeg godt forstå... Takk.. Hva tenker du at det handler om da? At ikke de... Ville ikke de se?

Dyveke: Da følte jeg på en måte at de ikke... egentlig så meg de heller.. Når de bare på en måte spurte om sånne ting... Jeg føler at de gjorde det bare for å på en måte føle seg selv bedre, ja nå har de i hverfall spurt og.. greit da har de på en måte gjort jobben sin.. Sånn som de føler det. Og da kan de på en måte ikke ha skyld i noe om jeg faktisk ikke hadde det greit, for da var det jo sikkert min feil om jeg løy om det.. Jeg føler det var på en måte mer sånn de tenkte...

M: Tenker dere at sånne spørsmål bør stilles til barn? VIL du egentlig være alene?

Amalie: jeg tenker i hverfall ikke det, for jeg har og vært en av de som har sagt: "pell deg til helvete ut", men så har jeg egentlig ment kom inn please liksom... men jeg har aldri turd og be om at folk skal være der inne med meg liksom... Så jeg tenker de bare må liksom bare prøve en gang for mye enn en gang for lite da. Bare sette seg ned og holde en samtale...og klikker ungen av det... så har du prøvd liksom... Men at ikke det bare blir sånn der... Det blir så distansert da. Det er akkurat som du sier, at du føler at de gjør liksom akkurat det de må gjøre ifølge boken, også trekker de seg unna liksom. At ikke de har nok gidd eller ork eller bryr seg nok til å faktisk...eh... Ta et ekstra steg da. Eller gjøre litt mer enn det de trenger å gjøre...-

Camilla: Jeg satt alltid og leste... Fra jeg gikk i sjetten klasse satt jeg alltid og leste hvert eneste friminutt... Alle andre lekte... Men jeg satt og leste bok. Og leste bøker som var mye... Ikke helt min aldersgruppe akkurat heller.. Men det var ingen som spurte "Hvorfor leser du bok Camilla?" Da hadde jeg svart da, fordi at... Jeg vil ikke være her, jeg vil være i en annen verden... Jeg orker ikke mer å være her... Men alle sammen klaget på at du må ikke lese, du må være med i sosiale situasjoner, men da sa jeg nei, jeg vil lese bok sa jeg, men ingen spurte hvorfor leser du? Viss de hadde spurt det spørsmålet så hadde jeg svart det, fordi jeg ikke vil være her. Men ingen turte å stille det spørsmålet liksom. Også gikk de... For da hadde de spurt.

Her spurte jeg Camilla om eventuelt de voksne hadde forsøkt og hjelpe henne inn i lek sammen med de andre barna eller finne ut av hvorfor det sosiale ble vanskelig for henne?

Camilla: Nei, aldri... de klaget veldig, på alle foreldremøter og sånn at "Ja hun leser så mye, hun må være med de andre". Men det var ingen... Det var veldig tydelig at jeg ikke var med i fellesskapet da...

M: Hva gjorde det med deg da?

Camilla: Ehm.. Altså. Jeg hadde jo bøkene mine, sånn at jeg var jo i en annen verden da, altså broren min gikk jo...Jeg har jo en bror som jeg gikk i klasse med for vi gikk på en så liten skole, sånn at når jeg ble veldig mye mobbet så tok jo han med mobbingen hjem og, sånn at... De var ikke bare når han var med kompisene men og han, også var det jo mamma og pappa og de og da, de var jo mobbete og da. Så jeg var veldig isolert veldig fort da... Sånn koder jeg ikke klarte og lære... Sånn jeg må lære litt i dag, fordi jeg ikke fikk det gratis da... Som kunne vært unngått...

M: At du på en måte ble mer problemet da eller?

Camilla: Ja, det var jo jeg som... Altså jeg kjente jo fort at "Ja da var det jo bare jeg som var rar" jeg kjente jo at de og bare tenkte at hun er rar... Sær... Det var ikke... Det var aldri noen som tenkte at det lå noe annet bak for jeg var jo stille, og snill og god på skolen og... ja det var egentlig bare veldig dårlig at jeg satt å leste, og at jeg var så dårlig å skrive... Det skjønte de heller ikke... det var egentlig bare jeg som var problemet da...

Om voksnes ansvar og bruk av makt.

I løpet av praten om situasjoner som hadde vært vanskelig forteller ungdommene om flere situasjoner der voksne kunne ha sett, eller spurt. Utgangspunktet har ofte vært et ønske om å bli sett, men tiden går og uttrykkene og "språket" de bruker for å vise at de har det vondt blir sterkere og mer dramatisk. For hver voksen blir det litt vanskeligere å åpne opp og ha tillit til at det de forteller blir tatt imot. En av informantene beskriver det slik;

Birte: Jeg tenker på det å ville ha oppmerksomhet og sånn... Jeg føler på en måte at når du har det vanskelig så er det jo... Man vil på en måte at noen skal se deg.

Et sted på veien har dette ønsket imidlertid blitt snudd til en negativ opplevelse av et upassende behov for oppmerksomhet.

Camilla: Men de gjør liksom det at... Det at du oppsøker oppmerksomhet er en negativ ting, sånn at jeg har aldri turd og spørre om hjelp på grunn av... altså alt det jeg har opplevd. Jeg kommer aldri til å tørre å si at nå har jeg lyst å ta livet mitt liksom, jeg kommer aldri til å tørre og si det, fordi at du har fått den behandlingen. Og de sier liksom sånn: " ja, hvis du virkelig vil ta livet ditt så kan ikke vi stoppe deg" Og... Hvis du virkelig vil ta livet ditt så snakker du ikke om det liksom... Da har de sittet i en time og prøve og få meg til å fortelle, og så får du det bare brukt mot deg... Også blir du skrevet ut... Du får liksom ikke..(sukker) De går liksom imot deg, de bruker alt mot deg som du sier og... Du føler mer på den håpløsheten du kom med. Det er liksom ikke noe sånn motivasjon... Du blir enda mer redd og nå har jeg hvert fall prøvd alt... Nå er det ikke mer.

Frida: Det var veldig sånn at... Jeg følte hvert fall at de hele tiden trodde at de visste best? De voksne skulle alltid liksom vite best. De skulle fortelle meg hva jeg skulle gjøre for å bli bedre, men det var ingen som spurte meg hva trenger du egentlig? Du skal gjøre som vi sier liksom, for

det er det som hjelper... Også hjalp ikke det for meg da, nei da er du håpløs... I barne og ungdomspsykiatrien... Jeg fikk helt sjokk når jeg kom inn i voksenpsykiatrien. Jeg bare sånn... Skal ikke dere straffe meg viss jeg gjør noe galt liksom? For det var det jeg hadde opplevd i alle de årene der... Viss jeg ikke gjorde noe, så fikk det konsekvenser. Det var jo ja... Men nå blir jeg møtt med omsorg, og det går bedre neste gang liksom. Det er så SYKT når jeg tenker tilbake på det.

Hvordan de voksne møtte ansvaret sitt ovenfor ungdommen, eller ikke i situasjonen blir tydelig gjennom disse opplevelsene. Frida beskriver hvordan hun opplevde at hun etterhvert ble et problem isteden for å ha et problem gjennom de voksnes definisjonsmakt. Ungdommene hadde også en opplevelse av maktløshet i situasjonen slik Camilla beskriver det;

De er veldig flink å si at..." Jeg føler ikke at du trenger å være her, men jeg er nødt til å gjøre det, på grunn av at det ser galt ut ute, for viss ikke jeg legger deg inn nå..." Altså, du sier at ikke du vil, men de bare sier at de syns ikke du trenger det fordi at du bare er ute etter oppmerksomhet liksom, men jeg er nødt til å gjøre det. For hvis det faktisk skjer noe med deg så er det jeg som får ansvaret... Altså... Du vil jo ikke høre det da. Du føler ikke kjærlighet da akkurat.

Amalie beskriver en lignende episode knyttet til ansvar, der hun har blitt fratatt et tau under innleggelse;

Det var en situasjon hvor jeg hadde hatt med tau... Der jeg var innlagt... Også hadde de tatt det fra meg. Også fikk jeg det tilbake igjen da... Når jeg skulle ut... Også sa jeg liksom sånn der..."Åja takk for den! Da vet jeg hva jeg skal gjøre i dag" Sant liksom, for da hadde de skrevet meg ut når jeg egentlig... Eller jeg sa ikke at jeg ikke kunne gå ut, men jeg hadde jo liksom vært bevisstløs og havnet på sykehuset bare noen timer før...Også sa hun liksom sånn: "Jaja, men da er du hvert fall ikke mitt ansvar lengre.." Og da stod det et personal ved siden av, og jeg tenkte... Nå står det et personal ved siden av når hun sier det, så nå skal jeg ta det videre... Også prøver jeg og ta det videre, så sitter personalet der og bare nekter for at det har skjedd.. Hadde ikke hørt noe... Og jeg bare sånn derre... Hva i helvete er gale liksom?

Frida: Det synes jeg på en måte er det verste... For det finnes sånne mennesker over alt... Alle de som sitter rundt, og vet og ser og hører men ikke gjør en dritt... Det er det som er det verste. Jeg føler jeg blir mer sviktet av de egentlig...

Som mor eller far opplever man gjerne et voksende ansvar allerede fra barnet er bare en gryende spire i magen. Hva når det kommer til de profesjonelle voksne? Når får de ansvaret? Blir det gitt? Eller overlatt? Og hvor ender det? Hvordan kjennes det å være noens ansvar? Og kan man fraskrive seg det? Når du som voksen, vet ser og hører slik Amalie beskriver men velger å ikke handle på bakgrunn av informasjonen. Min intensjon er ikke å kritisere de profesjonelle voksne, men å belyse dilemmaet i forhold til pedagogisk ansvar.

Når de voksne blir så profesjonell

Flere av informantene trekker frem betydningen av jeg – du forholdet, at de opplever at de blir møtt som unike individ, ikke som diagnoser eller som "en av hundre sånne jenter" Men også at i dette møtet er det viktig at det opplever at de profesjonelle som møter dem også kan være seg selv, et menneske i møte med et annet. At dette skaper tillit og respekt og gir en følelse av at den voksne viser at de bryr seg. Flere av informantene trakk faktisk frem at de opplevde at de voksne ble for profesjonelle. Her måtte jeg spørre litt videre. Hva er det som gjør at disse voksne blir så profesjonell?

Amalie: (kort latter) At ikke de gjør mer enn det som står i boken..-

Birte: At det for eksempel bare er jobben deres. På en måte, når du ser at de liksom legger litt mye inn i det, og at ikke de er for profesjonell og sånn...Det er hvert fall noe jeg synes er veldig viktig da, for jeg klarer ikke...å få tillit til de og sånn hvis de bare er...Hvis de bare følger boken og sånn.

Eva: Men jeg tror faktisk de er redd for og...For de vet ikke hva de skal gjøre... sant... Viss de tar initiativ til å for eksempel spørre: "Hvordan har du det egentlig?" Så er de redd for hvilket svar de får.. For de vet ikke hva de skal gjøre hvis de...får ett eller annet sånn veldig brutalt ærlig svar...

Amalie: Jeg tror mye handler utdanning, hva man lærer i utdanningen liksom. Det er viktig å være profesjonell og holde dine følelsene tilbake og, ikke levere av seg selv og så hører du de der skrekk historiene om folk som har møtt opp på huset ditt.

Eva: Ja! (Kort latter)

Amalie: Det skjer sånn der få ting da, som ødelegger for alle.

Eva: MMM..

Frida: Jeg tror kanskje også at det kan være at det er flere som har lyst til å være.. Litt mer PÅ på en måte, men så tør de kanskje ikke for hva vil lederen tro viss jeg... Om de visste at jeg gjorde dette eller jeg skal jo være profesjonell liksom.. Frida: det er litt sånn der ... Viss du søker opp på nettet, ulike yrker. Så kommer det jo opp sånn hvilken personlighet du burde ha og kvalifikasjoner og sånn? Så står det jo alltid sånn der omsorgsfull og bla bla bla... Og når du kommer inn i yrket så skal du slå det helt av liksom?

Amalie: Også får de jo kjeft og! Det har jeg hørt fra kjempe mange! At de sier liksom at... Sånn som hun, når jeg var med hun hjem og satt i stuen hennes, og når jeg og en annen jeg bodde med var med hjem og vi satt der liksom, for hun skulle ett eller annet, og da fikk hun kjempe mye kjeft av lederen at hun hadde gjort det liksom. Ehm at hun hadde tatt oss med hjem. Det var heldigvis en ganske gammel leder som fikk sparken ganske fort da. (kort latter) De er liksom redd for å gjøre sånne ting fordi det er liksom feil... De der lederne er ofte sånne gamle folk som har vært i barnevernet i hundre år liksom, som gjør at... Det er mange dårlige vaner i barnevernet som de sikkert vil fortsette og gjøre enkelte... Så det blir mye sånn der at man lærer jo ikke akkurat at det er det man skal gjøre på utdanningen... Man lærer jo ikke at det er viktig at du sier hvem du er og ehm... gir av deg selv og slipper ungdommen inn... Man lærer jo det stikk motsatte... Så da tror jeg folk blir litt forvirret... For jeg tror liksom ingen starter i barnevernet fordi de har lyst til å være sånn... Jeg tror de starter fordi de tenker at det er noe de som person kan bidra med for å endre livene til andre. Så det er jo dumt at det blir ødelagt da... Jeg hører jo forskjellig fra utdanning til utdanning liksom, det er jo noen som lærer viktigheten av en relasjon og for all del, men det er veldig tilfeldig... Det kommer helt an på hvilken foredragsholder og sånn de får.

Innledningsvis knytter både Amalie og Birte profesjonalitet sammen med det å følge boken, og indikerer at for å være en god profesjonell kreves noe mer enn det. Birte er opptatt av tillit, og at hun ikke klarer å få tillit til voksne som bare følger boken. Samtidig trekker flere av de andre informantene frem voksnes usikkerhet, at voksne kan la være å spørre eller bry seg fordi de ikke alltid vet hvordan de skal håndtere svaret de får eller de er redd for å gjøre feil. Flere av informantene beskriver også voksne som har vært for profesjonelle? Amalie og Frida peker på at de opplever at noen voksne nærmest skrur av varmen? Noe flere av de andre informantene også

bekrefter. Slik flere beskriver det, starter man yrkesreisen med et ønske om å bety en forskjell i andres liv som menneske, men på veien mot lært profesjonalitet virker det som mennesket forsvinner, eller ikke blir like viktig? Samtidig finnes det vel en grense for hvor mye man kan dele før det går over i å være privat? Dette er et spennende perspektiv! Hvor mye av seg selv er det plass til i profesjonalitetsbegrepet?

Fenomenet kjærlighet

Å sette ord på kjærligheten

I forhold til det å skulle snakke om fenomenet kjærlighet, var informantene i starten gjerne litt usikker på hvordan de skulle sette ord på hva nøyaktig kjærligheten hadde vært. Etterhvert kom vi inn på at det kunne være ulike opplevelser av kjærlighet, og at den gjerne ikke alltid ble uttrykt direkte gjennom ord men også kunne ha andre former? Dette gjorde det merkbart lettere i forhold til hvordan informantene forholdt seg til spørsmålene. Amalie knyttet en slik opplevelse av hvordan kjærlighet kom til uttrykk opp til læreren sin på barneskolen:

Amalie: Ja... for det var liksom bare sånne små ting hun gjorde hele veien... At hun snakket med meg i friminuttet, jeg hadde jo ikke venner. Så jeg gikk mye alene og da kom hun bort og snakket med meg og hun var på en måte... Jeg tror grunnen til at jeg husker henne er at hun var så annerledes enn fra de andre lærerne... For de andre lærerne snudde seg rundt...snudde ryggen til og på en måte reagerte ikke på ting og de kunne gå ut av situasjoner der det var åpenbart at jeg ble mobbet og banket liksom...også bare gikk de ut igjen...Og latet som de ikke hadde sett det, men hun gikk liksom inn i det da...og snakket med meg etterpå... Brukte tid på meg.

Tanker om kjærlighet og omsorg

Målet i denne oppgaven å kunne si noe om hva kjærlighet er og kanskje ikke er. Da kan det være en ide å prøve å se kjærlighet i forhold til nærliggende begrep. Tidligere har jeg erfart at flere av proffene skiller mellom omsorg og kjærlighet. Uten at ungdommene dermed har en felles forståelse av hva omsorg er og hva kjærlighet er. Dette aspektet gjorde meg nysgjerrig og jeg ønsket å løfte spørsmålet inn i fokusgruppe intervjuet. Er kjærlighet og omsorg det samme?

Amalie: Altså... Det handler jo om at omsorg er de utenpå tingene man trenger... eh... Vet ikke hvordan jeg skal forklare det..

M: Bare prøv du...

Amalie: Det handler om sånn derre mat og hus og...jeg har hatt SYKT mye omsorg i min oppvekst... Jeg har jo hatt klær så det synger etter og jeg har hatt... alt dyrt og gått til frisøren og jeg har hatt mat og jeg har hatt drikke og jeg har hatt sunn mat og jeg har hatt spesiell type mat, og jeg har fått alt jeg trenger på den siden... Men det har jo ikke vært noe form for kjærlighet i hjemmet mitt... Det har ikke vært noe sånn... Hvordan har dagen din vært, sitte i armkroken og se film sammen om kvelden, eh... Det har på en måte aldri vært noe sånn... Jeg har aldri sett at mamma har hatt et sånt varmt blikk som gjør at jeg har villet være i nærheten av mamma. Det har alltid bare vært sånn derre slitent blikk, eller sånn kom deg vekk blikk, jeg vil ikke ha noe med deg å gjøre... Og det er på en måte... Man kan ikke leve hele livet sitt fullt av omsorg uten kjærlighet... Det er ikke noe poeng. Greit nok at man... sikkert klarer seg på noen måter, men jeg tror liksom at det er mangel på kjærlighet som gjorde at jeg tok min første overdose og holdt på og døde liksom... Det var jo det som gjorde vondt. Greit nok med mobbingen og alt det andre som skjedde men det at mamma... ikke viste at hun var glad i meg, eh bortsett fra det var liksom når jeg fikk en sekser på en prøve så sa hun liksom "jeg er glad i deg" ...ehm... Men det var liksom aldri skikkelig ment at hun var glad i meg for den jeg var, det var bare for de prestasjonene jeg klarte...det var jo det hun var glad i, fordi det var bra for fasaden... Så det handler mer om på en måte at man får den der... at man får en verdi ut ifra at folk viser at man faktisk betyr noe... At man kan utgjøre en forskjell i andre sine liv og da... At det er andre som blir lei seg når man har det vondt, at det er... Ja. Bare liksom vise. At de sier at de er glad i oss...Såne ting... For viss man ikke får kjærlighet så lærer man ikke å gi kjærlighet til seg selv heller..

Amalie skiller ganske tydelig på hva hun har opplevd som omsorg og kjærlighet i sin oppvekst. At omsorg for henne har handlet om mer ytre faktorer og fysiske behov som mat, tak over hodet og klær, og at gode ord har blitt gitt helst når hun har prestert f.eks. i skole sammenheng. Hun skildrer også hvordan kjærligheten har flere sider, at det handler både om å gi, men også å motta. For å kunne bli glad i seg selv trenger man først at andre formidler en ubetinget kjærlighet, gjennom ord men kanskje vel så viktig gjennom kjærlige handlinger. Opplevelsen av manglende kjærlighet i Amalie sin oppvekst ble etterhvert såpass alvorlig at det ble et spørsmål om liv og død.

Camilla: Det er det samme som at.. Det er mange som ikke har foreldrene sine på sånn fotballtrening og fotballkamp og...såanne aktiviteter. Og da kjenner du veldig på den skuffelsen og... Foreldre tenker kanskje ikke over det, men det er veldig sårende når du liksom har gjort... Lagt veldig mye i noe også er det ingen som kommer og ser for eksempel... Jeg husker alltid pappa betalte meg for å slippe å være med på korpset... (Kort latter) Såanne konserter... Så jeg tjente meg ganske rik da... For å slippe å ha han... Ja... Så da blir du veldig sånn.. Du føler deg veldig lite verdt og såanne ting. Så det er såanne små ting og som... er lite for de voksne kanskje men veldig stort for barn... At noen har lyst å bruke tid på hva du er opptatt av.

Frida: Jeg føler liksom at viss det ikke er kjærlighet i omsorgen så betyr den ingenting... Viss du har det som aller verst, så tar mamma veldig avstand på en måte... Hun kan gi meg den klemmen, men den betyr ingenting... For jeg vet at i det øyeblikket så vil hun egentlig ikke gjøre det... Og at ja...

M: At du kjenner det på en måte?

Frida: Ja...

M: Klarer du og på en måte.. Jeg vet at det kanskje er ikke er så lett å sette ord på dette nødvendigvis, men hva handler det om da?

Frida: Vet ikke, kanskje at hun blir frustrert og... orker egentlig ikke meg i den situasjonen... Ikke enda en gang, altså det skjer gang på gang også blir hun sliten av det... Men så vet hun at hun har en plikt til å være der for meg... Så jeg vet at hun er glad i meg, men akkurat i de situasjonene så vet jeg at hun helst skulle bare gå derfra. Så da føler jeg det blir feil viss hun skal ja... Det blir bare feil den omsorgen...

Birte: Jeg skulle på en måte ønske at foreldrene mine hadde lyst til å gjøre ting for å gjøre meg glad liksom, istedet for at jeg er nødt til å mase på de. Eller, bli sint og sånt for å få det sånn som jeg vil. Hvis for eksempel jeg har lyst til å finne på noe med mamma da, det er liksom veldig sjeldent at hun på en måte ehm... har lyst til å gjøre noe for å gjøre meg glad. Hvis vi for eksempel går på starbucks eller noe sånt da, så er det jo fordi at det er noe jeg hadde lyst til. så er det på en måte sånn jeg vet ikke... det er på en måte litt sånn kipt å vite at ikke på en måte hun har lyst.. Eller jeg skulle på en måte ønske at hun hadde lyst til å gjøre ting for meg? Eller viss

hun ser at jeg liksom har en dårlig dag eller... er litt nedfor eller noe... Så hadde det hjulpet viss på en måte at de prøvde i stedet for at jeg alltid må prøve å distrahere meg selv...

M: Handler det om å ta initiativ?

Birte: Ja, jeg føler liksom ikke at de de gjør det? Og jeg vet at foreldrene mine er veldig glad i meg, men samtidig så føles det på en måte ikke helt sånn. Det er mer sånn, at de på en måte gjør ting de må gjøre liksom... Det er meningen at de skal gjøre men, likevel føler jeg på en måte ikke... jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, for de har jo alltid vært på en måte, men likevel så føler jeg ikke at de...jeg vet ikke, prøver å på en måte hjelpe viss de ser at jeg har det vanskelig? Skulle på en måte ønske at de viste det bedre liksom.

Eksemplene blir uttrykk for at informantene har litt ulike opplevelser av hva som er kjærlighet og hva som er omsorg. Amalie knytter omsorgsbegrepet mer til utenpåliggende ting og fysiske behov som mat, søvn og klær Mens Frida mer opplever viktigheten av at omsorgen må inneholde kjærlighet for å kunne kalles god omsorg. Kjærlighet blir noe mer enn en plikt slik Birte trekker frem, og er noe en gjør for å glede den andre. En verdsettelse og ønske om å bruke tid på den andre som menneske. Amalie trakk også frem opplevelsen av hvordan det kjentes å bli møtt med ulike blikk, det varme blikket som gjør at en får lyst til å være i nærheten av noen. At det gjør vondt å bli sett på med et slitent kom deg vekk blikk. Hvilke blikk møter vi barna i livene våre med? Og hvordan blir de oppfattet?

Hvordan kan voksne vise kjærlighet?

Flere av informantene kom tilbake til at kjærlighet ikke nødvendigvis ble formidlet kun via ord, men at de hadde kjent det uansett. Opplevelsene av kjærlighet ble derfor viktig, og forsøke å fange dem gjennom eksempler. Et naturlig oppfølgings spørsmål ble derfor;

M: Hvordan kan de profesjonelle voksne vise kjærlighet?

Amalie: Jeg tror de kan vise det ved å være seg selv på jobb... At de liksom... Jeg husker jo det at de jeg fikk kontakt med en gang var de som slengte beina på bordet på institusjonen og de som på en måte...gikk rundt og var på snapschat og klagde på at de ikke ville ha fisk til middag og... (kort latter) altså.. hva var spørsmålet igjen? (kort latter)

M: Hvordan voksne kan vise kjærlighet?

Amalie: Jaa, det er så mye liksom...det er...Det er ikke alltid en klem er nødvendig, sånn som hun læreren på barneskolen og sånne ting... de har jo aldri gitt meg en klem men jeg har på en måte kjent det uansett...Så jeg hadde jo noen på institusjonen som tok meg med hjem til de, så satt jeg i sofaen med hunden deres, så på sånn der 3 D tv husker jeg, det var dritgøy. Ehm.. Også det at de fortalte om seg selv, det var sånn.. Jeg merket så sykt forskjell på de i personalgruppen som var veldig sånn... helt privat med alt. Jeg visste ikke etternavnet deres en gang, og jeg hadde bodd der et ett og et halvt år! Også var det de der som jeg visste hva barna het, jeg hadde kanskje møtt de, jeg gikk på tur med hunden sammen med barna alene.. Altså... Det var så... Det var jo nesten satt litt på spissen... Man trenger jo ikke gjøre det så langt, men bare det der at man bryr seg litt om dem, vet hva de liker, man vet hvor de bor også, sånne ting da. Som bare gjør at man føler at det er et menneske man møter da, og ikke bare et system... eller et menneske i et system. Man får ikke respekt for mennesket da, viss man ikke får bli kjent med det. Jeg hadde ikke hatt noen som helst problemer med å si stygge ting til en som jeg ikke følte var et menneske.

Frida: jeg har hvert fall i det siste erfart at det er veldig fint når...(sukker) Altså, der jeg er innlagt nå de som jeg har... De hovedkontaktene jeg har som oftest nå... De er veldig flink til å gi av seg selv, og føler at de kjenner liksom meg og meg og primærkontakten har en sånn lek der jeg kan si "Når du var 20 år..." også skal hun fortelle alt hun gjorde når hun var 20 år til meg sant... Så da føler jeg at jeg kjenner henne og. Og det at de bare sier hvis vi har hatt en samtale der vi har snakket om noe som er veldig tungt, at de etterpå sier takk for at du fortalte det! For det er så viktig, for det er ikke en selvfølge at jeg bretter ut om det som er verst på en måte. Og det at de setter pris på at jeg faktisk er ærlig om det. Og ja... Bare sånne små ting egentlig, som er veldig viktig.

Dyveke: Mm... Jeg tror det viktigste er på en måte at de faktisk ser deg? For det var på det som liksom gjennom hele barndommen min... Det var det som gjorde mest vondt at jeg aldri ble på en måte ble sett? For det var liksom... Enten så var folk slemme eller så bare ignorerte de meg. Og da var det på en måte, hvis en voksen hadde på en måte sett det, hvis de hadde på en måte trådt inn og gjort noe så kunne jo ting faktisk ha forandret seg? Men det var det på en måte aldri noen som gjorde... Så det var veldig... ja...

Her spurte jeg Dyveke om det var sånn at det ikke bare handlet om å ha øyne, men at de voksne måtte se med litt mer enn øynene? Noe hun og flere av de andre informantene svarte bekreftende på.

Betydningen av å bli møtt med kjærlighet

Avslutningsvis snakket vi litt om tanker i forhold til betydningen av å bli møtt med kjærlighet.

Her fremkommer det tanker og opplevelser av hva det har betydd for den enkelte å bli møtt med kjærlighet og konsekvenser dette har hatt i ettertid.

Amalie: Jeg husker det var en som... Når jeg mistet tanten min da, og tante var syk. Så satte hun seg ned med meg liksom så fortalte hun det at hun for noen år siden hadde mistet datteren sin. Eh. .Også satt vi der ,og hun fortalte bare om det og begge to satt og gråt, det var så sykt fint... Og det gjorde at jeg... Altså den situasjonen der gjorde at jeg klarte å overleve det at jeg hadde mistet tante på en måte. Så det er kanskje sykt å si at det at noen andre har mistet noen gjorde det, men det at hun bare brettet ut om sitt liv og sa at "Det er helt jævlig, og det kommer til å være jævlig kjempelenge... Det kommer sikkert til å være jævlig resten av livet, men man lærer seg å leve med det." Hun var veldig sånn ... Så sykt nær da. Jeg husker liksom alle detaljene i løpet av den samtalen der. Og det var liksom litt sånn, shit.. Noen har tillit nok til meg, noen bryr seg nok om meg til å faktisk fortelle om sitt liv. Og det også, hun sendte meg melding nå...for en liten stund siden... Også sa hun at ; "i dag skulle Line vært elleve år, så dette er en skikkelig tung dag." Og det at hun sendte meg melding for å få trøst... Hun var hovedkontakten min på institusjonen i ett og et halvt år, og hun sendte meg en melding... For å få støtte fra meg... Det var sånn... Med en gang jeg fikk den meldingen så begynte jeg å grine, for jeg tenkte shit.. Denne damen her altså...Jeg er så glad i henne liksom! Og hun damen... Hun har jo kanskje ikke vært så flink på det der profesjonelle. Hun har jo skjelt meg ut og alt mulig, men det var jo en form for kjærlighet det og, at hun kunne kjefta på meg når hun var sint på meg også ordnet vi opp i det. For jeg hadde ingen erfaringer med å ordne opp i ting i etterkant av krangler. Viss jeg kranglet med mamma så gikk det liksom kjempelenge... Vi snakket ikke om det... Og det var sånn kald stemning i huset, og man visste aldri om det man gjorde var galt eller ikke. Ehm, og hun var veldig sånn... Hun kunne skjelle meg ut og få meg til å føle meg som en dritt. Også satt hun seg ned og forklarte det etterpå og snakket om det og ordnet opp liksom sånn at jeg skjønnte hva det gikk i da. For hver gang det skjedde. Så begynte jeg og lære mer og mer hvilke folk jeg ville ha i livet mitt da... Og viktigheten av å være ærlig og...kjærlig... mot andre mennesker. Så det på en måte er jo det som har reddet meg tror jeg... Å få oppleve kjærlighet... Jeg har liksom hatt mange

av de der...(sukker) DBT og alle de derre mentaliseringsbasert terapi og innlagt masse og hatt masse program liksom, men det har aldri gjort en forskjell. Det har jo kanskje fått vekke min måte å uttrykke at jeg har det vondt på for en liten stund, ehm...men det har liksom ikke gjort noe for meg innerst inne da. For det har ikke gjort noe med at jeg har blitt mer glad i meg selv, at jeg har lært meg at jeg er verdt noe jeg og, jeg trenger ikke bare å stille opp for andre hele veien. At jeg skal ta litt hensyn til meg selv og... Selvfølgelig... Jeg har en lang vei å gå...(ler)... Men det har hvert fall startet den tankegangen der da... Også har jeg lært meg at... Jeg kutter ut folk i livet mitt som ikke er bra da... Som ja...At jeg skjønner at jeg er verdt mer en det drittet jeg har opplevd da...

Amalie skildrer en situasjon der hun trekker frem at kjærlighet også kan uttrykkes i sinne! En voksen som har delt, snakket ut ifra egne følelser og satt grenser. Men også satt seg ned i etterkant av situasjonen og forklart og ordnet opp i konflikten. Amalie beskriver det som en læringsprosess, hvor den voksne kanskje ikke alltid har håndtert situasjonen profesjonelt men blitt en rollemodell som har vært ekte og utgjort en forskjell. Der de ulike programmene hadde en intensjon om å hjelpe, forandret de i stedet bare språket for hvordan hun viste at hun hadde det vondt. Opplevelser av kjærlighet og det å bety en forskjell i andres liv ble det som Amalie trekker frem som mest betydningsfullt.

Frida: Jeg føler liksom at... Eh... sånn som hin dagen så hadde jeg det kjempevanskelig og ting var litt sånn.. det kunne eskalert veldig, men så kom hun ene ansatte bort til meg og. Hun bare... Jeg var helt hysterisk, men hun bare tok meg inn i armene sine også stod vi sånn i sikkert 10 minutter og vi sa ingenting og hun bare holdt meg... Og det å kunne... Det å få kjærlighet i den situasjonen gjorde at jeg roet meg ned... helt ned liksom... Ellers kunne det blitt en...ja... helt annen situasjon. Uten det, på en måte. Det gjør det lettere å samarbeide, og lettere å jobbe for samme mål også. Når du føler at du er på samme plan. Når du føler at noen jobber for deg så kan dere jobbe sammen på en måte...

Camilla: Jeg vet veldig godt at i dag.. Så viss ikke jeg hadde opplevd de kjærlighets tingene som jeg har opplevd så hadde jeg ikke.. vært her... Altså, jeg var veldig tydelig på da jeg var seksten at jeg hadde ingen planer om å leve liksom.. men så møter jeg den psykiateren som plutselig.. får alle mulige steiner til å bevege seg og den læreren og.. Ja, greit. Da lever jeg en dag til da. Da fortsetter jeg, greit, tar en til... Og sånn fortsetter det liksom. Og her sitter jeg tre år senere. Og det.. Det har veldig mye og si.. Det er ingen mirakelkur, men det endrer... Altså en dag er mye. Var mye i mitt hode liksom. Var mye som hjelp.

Eva: Jeg syns det var litt sånn abstrakt spørsmål... eh... jeg bare...ja.. syns det er viktig og bli tatt alvorlig og sånn? En psykolog jeg hadde da, hun og det var da jeg var i tenårene... Og hun var veldig sånn som tok meg sa kjempealvorlig da. Sånn hvis jeg sa at jeg hadde liksom alvorlige selvmordstanker og sånn. Så var hun alltid sånn, "jeg skal ringe deg.. klokken seks i kveld også skal jeg spørre hvordan det går og... det ja... jeg følte at hun var veldig gla i meg da... På ekte! Ikke sånn fra åtte til fire liksom.. (Kort latter) ja...

Dyveke: Mm... Det er jo veldig viktig å bli møtt med kjærlighet da for å... For eksempel i den situasjonen i sted, med en behandler. Så er det veldig viktig å bli møtt med varme og kjærlighet for å kunne åpne opp om ting som er veldig vanskelige. Og det gjør det veldig mye lettere å kunne dele ting med noen som også deler ting av seg selv. Så det er en veldig viktig... Å på en måte kunne gi kjærlighet til andre.

Frida: Jeg tror kjærlighet kan være vendepunktet for mange. Det kan være alt, bety alt.

Camilla: Jeg er sikker på at alle de som dør av selvmord et eller annet sånn kunne vært... Hvis alle hadde opplevd den kjærligheten så hadde nok de tallene vært mye lavere. Hvis man hadde blitt... Når man var barn da. Jeg tror mange hadde vært reddet da... Hvis de hadde blitt sett litt før... med kjærlighet.

Informantene trekker frem betydningen av kjærlighet gjennom ulike opplevelser, opplevelsene ble selve verktøyet for å klare å sette ord på et i utgangspunktet ganske abstrakt begrep, slik Eva også uttrykker det. Ikke alltid lett å sette ord på kjærlighet når det ofte var snakk om den ordløse kjærligheten. Den som kjennes, men ikke helt kan defineres. Likevel kommer betydningen av kjærlighet tydelig frem gjennom konkrete eksempler i informantenes liv. Å bli holdt i noens armer når en har det vondt. Å bli møtt med kjærlighet som utgangspunkt for å kunne klare å sette ord på vonde opplevelser og erfaringer. At kjærlighet ikke er noen mirakelkur men kan gjøre at man orker en dag til. Kjærlighet fra andre kan gjøre at en etterhvert lærer å bli gla i seg selv. At kjærlighet som ramme for prosjektet "livet" kan være alt, bety alt slik Frida uttrykker.

5. Om kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer i møte med pedagogikk

Innledning

Så var vi her da, kommet til det kapitlet jeg har sett frem til, men også ruet meg til å skrive. Her skal noen av de utfordringene som er knyttet til pedagogisk kjærlighet drøftes, og forventningen er kanskje en velbegrunnet konklusjon. Det siste kommer ikke til å skje. Jeg vil derimot forsøke å løfte noen av de utfordringene og dilemmaene jeg ser videre inn i nye sammenhenger som vil kunne bety nye pedagogiske spørsmål. Underveis i arbeidsprosessen med denne oppgaven har det naturligvis blitt lest mange artikler og tekster for å forstå mer av hva kjærlighet som fenomen handler om og hvordan pedagogikk og kjærlighet henger sammen. Men i lys av alt jeg har lest og lært, er de unge informantenes opplevelser omdreiningspunktet mitt. Ungdommenes opplevelser og erfaringer har gitt meg ny innsikt i hva kjærlighet kan bety i pedagogiske settinger. Ungdommenes opplevelser vil derfor være sentrum i arbeidet i dette kapitlet med å belyse kjærlighetens uttrykk, dilemma og utfordringer i profesjonell pedagogisk sammenheng. Ungdommene trekker blant annet frem betydningen av det å bli sett og hvordan de voksne er. Små øyeblikk er avgjørende, og det trengs opplevd og sanset «et språk» for det som ikke kan sies med ord, slik Sævi (2014) trekker frem. Øyeblikkene de unge beskriver har kjærlighet som opplevd fenomen som omdreiningspunkt. Men øyeblikk kan være vanskelig å skille fra hverandre og andre kvaliteter preger også mange av øyeblikkene. Å se kjærlighet isolert fra alt annet er vanskelig fordi kjærlighet henger sammen og har fellestrekk med både omsorg og godhet, tillit og det å bli sett. Kjærlighet har mange uttrykk, og lar seg ikke redusere til ett bestemt uttrykk. Det første spørsmålet jeg stilte meg selv; hva er pedagogisk kjærlighet, vil derfor gjenstå å besvare endelig og absolutt, også etter at denne oppgaven er ferdig. Når det gjelder det å ikke kunne konkludere absolutt, finner jeg støtte i fenomenologien som nettopp legger vekt at forståelse ikke nødvendigvis handler om å gi en endelig konklusjon, men er som en åpen utforskning med rom for stadig nye forståelser. Heldigvis kan en kanskje si. Og slik som et fenomen som kjærlighet er, slik er også livet vårt. Det kan ikke endelig konkluderes mens det leves. Slik sett er det rom for å finne stadig nye måter å forstå pedagogisk kjærlighet på. I arbeidet med denne oppgaven tar jeg for meg noen av aspektene som finnes i pedagogisk kjærlighet, og som jeg har kunnet identifisere. Innenfor andre fagområder, som for eksempel psykologi, sosiologi og historie er det også forsket på kjærlighet, men her går ikke jeg inn. Arbeidet mitt resulterer i andre spørsmål enn jeg hadde da jeg startet, men håpet mitt er at både jeg som skriver og du som leser lærer noe mer om hva pedagogisk kjærlighet er.

Å bli sett. Om betydningen et blick kan ha

Flere av informantene satte opplevelsen av kjærlighet i sammenheng med det å virkelig bli sett. Men hva vil det egentlig si å se og bli sett? Ordet «å se» kommer fra det gamle engelske ordet *seon*²⁴ som betyr å se, å se på, betrakte, oppfatte, besøke eller inspisere. Å se kan altså forstås som noe rent konkret, men sier også noe om hvordan den som ser oppfatter det hun eller hans ser, altså det tolkningsaspektet det å se innebærer. I sin doktorgradsavhandling knytter Sævi det å se til hvordan unge voksne med funksjonshemning opplever å bli sett eller ikke sett i pedagogisk sammenheng (Sævi 2005). Hun peker på at det å se pedagogisk gjør en forskjell: "the difference pedagogical seeing makes" (Sævi, 2005, s. 68). Det finnes mange ulike måter å se noe på. Man kan se og forstå hva man ser både historisk, metaforisk, psykologisk, og man ser som en fysisk evne som de fleste har. Men hva med de som ikke kan se? Kanskje "ser" de likevel på et vis, men med andre sanser? Sævi (2005) deler en anekdote om sin venn Rune, som mister synet som følge av en sykdom:

...He laughs as he uses the word `see`, but says that he still sees from his inner eye, that witch he saw physiologically. He even claims to see certain things more clearly, now that his eyes no longer are able to see. He sees with his fingertips as well as his other senses and constructs the world with the help of his imagination. "My inner eye lingers with the images and is not so shortlived and superficial as my eyes used to be," he tells me. Now I see things I a way that I wish I had the insight to see when my eyes worked. (Sævi, 2005, s. 51)

Det er vanskelig å sette seg inn i hvordan det oppleves å ikke kunne se. Men ved for eksempel å tenke på en gang en lekte blindbukk eller gjemsel i mørket som liten kan en kanskje forestille seg noe av opplevelsen. Husker du hvordan du spisset ørene for å kompensere for bindet du hadde foran øynene? Eller hvordan du strakte hendene ut foran deg for å orientere deg i rommet og beskytte deg selv mot en kant? Husker du frykten og spenningen idet du opplever at hendene dine møter noe du ikke umiddelbart forstår hva er? Å oppleve noe, er ikke det samme som å reflektere over noe. Opplevelsen kommer allerede *før* vi rekker å tenke. I møte med barn og unge krever det å være lærer mye profesjonell og personlig kunnskap om barn og fag, og om tema og situasjoner en møter i pedagogisk praksis. Denne pedagogiske, sosiale og psykologiske kunnskapen er selvfølgelig både kognitiv og erfaringsmessig, men kommer som regel etter opplevelsen av å faktisk se barnet eller den unge (Sævi, 2005.) Thorkildsen vrir det tradisjonelle utsagnet "du tror det ikke før du ser det" til "du ser det ikke før du tror det" (Thorkildsen, 2015), og treffer på den måten et viktig aspekt ved det å se.

²⁴ <http://www.etymonline.com/>

Voksne må faktisk tro på barn for virkelig å se dem, og for å se det som kan ligge bakenfor "språket" barnet eller den unge bruker, særlig for å formidle noe som er vanskelig. Sævi (2005) beskriver hvordan:

We certainly believe in all the daily things we see around us, but at the same time we also believe in phenomena that we cannot see. Most of us would agree for instance that there is something like love and faithfulness, even if we are not able to see these human qualities. We see them in other ways than directly, as acts and relations between persons. (s. 53)

Sævi peker på hvordan vi tror på det vi ser med det blotte øyet. Til tross for at vi ikke kan "se" kjærlighet kommer den likevel på en måte til syne gjennom handlinger og i relasjon til andre mennesker (Sævi, 2005). Dette er nettopp en kvalitet ved et fenomen som kjærlighet. Kjærlighet forutsetter at en som voksen har tro på barnet. Ungdommene jeg snakker med trekker frem opplevelsen av å bli møtt med ulike blikk, og hva de ulike blikkene gjør med dem. Amalie beskriver morens slitne "kom deg vekk" blikk, og savnet det varme blikket som skulle vært fylt med omsorg og kjærlighet. Camilla skildrer opplevelsen av å bli oversett og møtt som "en av hundre jenter". Dyveke forteller hvordan lærere gjennom hele barneskolen ikke virkelig så henne ut over det rent fysiske aspektet. Flere av ungdommene opplever at disse «blikkene» fester seg i kroppen og blir vonde. Noen forteller også om lærerens varme blikk, og at dette blikket kan være det som gjør at de føler seg ivaretatt og forstått.

"Hun så meg veldig på en måte som ingen andre gjorde"

Disse ordene bruker Dyveke om læreren hun møtte da hun startet på videregående. Denne læreren fortalte Dyveke at hun faktisk kunne se at hun ikke hadde det bra, til tross for at jenta ikke hadde fortalt noe som helst med ord, og kanskje til med prøvd å legge skjul på følelsene sine. Hva var det i denne lærerens blikk som gjorde at hun så det ingen andre så? Gjennom hele barneskolen hadde jo lærerene fysisk sett henne, og flere hadde til og med spurt om det gikk bra og om hun ønsket å være litt alene. Men de hadde altså ikke sett henne slik hun trengte å bli sett (Sævi 2005). Da jeg spurte informantene om en profesjonell voksen som hadde betydd noe spesielt for dem, hadde de det til felles at de beskrev situasjoner der de følte seg sett eller ikke av den voksne. William Luijpen (1960) beskriver slike «seende» øyeblikk som «loving encounters» (Luijpen, 1960, s. 215). Han legger til at det krever at vi legger vekk fokuset på oss selv, og møter den andre gjennom et blikk, en gest eller invitasjon. Å møte den andre er ofte vanskelig å uttrykke gjennom ord, men er likevel på en måte synlig. Han skriver: "...to see a certain reality, I need more than eyes» (Luijpen 1960, s 215). For å forstå hva den andre forsøker å fortelle oss må vi ha en spesiell holdning i møtet med den andre. For

å forstå den andre må vi tre ut av rollen vi vanligvis er i og assosierer oss med. Rollen som lærer, pedagog, mor eller far gir ofte føringer for hvordan vi reagerer, og forhåndsbestemte måter å handle på. I møtet med barnet eller den unge kan den andres appell til oss fort glippe om vi ikke er klar over at rollen begrenser oss og gjør at vi ikke alltid kan se det som ligger utenfor rollen (Sløk 1962).

Utfordringer som pedagog er å lage rom til den andre, og la den andre lene seg på oss dersom den andre trenger det. Dette er et av kjærlighetens uttrykk (Luijpen, 1960). Van Manen (2015) peker på at det å se barn pedagogisk handler om å møtes «*being to being*» (van Manen, 2015, s. 80). Den voksne vet ikke alltid vet hva som er galt, men aner at barnet ikke har det bra, og kan møte barnet som et seende menneske som er villig til å involvere seg ved å se slik barnet trenger å bli sett.

Van Manen peker på betydningen av ikke bare å formidle kunnskap og ferdigheter i møte med barn og unge. Han skriver: "More importantly, perhaps, we teach them to recognize who they are and what they are. We teach them about themselves, to reflect on their own selves, and how we regard them" (van Manen, 2015, s. 117). I episoden under beskriver Amalie hvordan hun blir sett på som en "farlig" ungdom av de voksne rundt seg. Situasjonen er en innleggelse i psykiatrisk institusjon der det er tydelig hvordan «den andres» blikk får avgjørende betydning for henne:

...Jeg ble sett på som en "farlig" ungdom da.. Så skulle de ta fra meg en lighter... Også nektet jeg at de skulle ta den fra meg, for da hadde de mobilladeren min og alt mulig...Så det var det eneste jeg hadde igjen da...Så det var liksom mer sånn prinsippsak, Jeg trengte jo ikke lighteren... Men jeg ville liksom ha NOE da... Også kommer det sånn derre... Da tenkte jeg ja nå blir det kaos, nå blir det belteseng og tvangsmedisinering og alt mulig...eeh.. Også kommer det liksom sånn tolv stykker da, for de trykker på den alarmen for jeg klikker. Og da kommer det folk fra voksen psyk og alt mulig da, som skal ta meg i belter da... Så kommer det en... Student faktisk... Og bare sier... "Nei, bare la meg prøve..." For da stod jeg i hjørnet og var jeg var livredd... og de kom mot meg... Sakte... Og jeg ble helt dyr i bur...

Kansje er lighteren i denne situasjonen et symbol på hvordan Amalie desperat forsøker å beholde et glimt av verdighet i møtet med de voksne. Hun beskriver hvor redd hun er og at hun får en følelse av å være *et dyr i bur*. Men så snur situasjonen. En student klarer i denne situasjonen å overtale de andre i personalet til å få prate med Amalie på tomannshånd. Hun setter seg ned ved siden av jenten, tar hånden hennes og forteller at hun ikke tror Amalie er slik. Hun viser at hun forstår at ting blir vanskelig og at Amalie reagerer på den måten i en presset situasjon. Slik blir de sittende og prate en stund. Amalie beskriver møtet slik:

... med en gang hun møtte meg så følte jeg ikke lengre at jeg trengte å på en måte være syk da, fordi at hun skjønnte at jeg hadde det vondt...

Situasjonen ender med at Amalie gir fra seg lighteren. Slik hun selv sier trengte hun den jo ikke. Løgstrup (2010) belyser hvordan vår definisjonsmakt som voksen kan få for stor betydning i møtet med barn og unge, noe Amalies opplevelse viser. Løgstrup skriver:

Med vår blotte holdning til hinanden er vi med til at give hinandens verden dens skikkelse. Hvilken vidde og farve den andres verden får for han selv er jeg med til at bestemme med min holdning til ham. Jeg er med til at gøre den vid eller snæver, lys eller mørk, mangfoldig eller kedelig – og ikke minst er jeg med til at gøre den truende eller tryk. Ikke ved teorier eller anskuelser. Men ved min blotte holdning. (Løgstrup, 2010, s. 28)

På et øyeblikk går Amalie fra og være en *farlig* ungdom som er vanskelig til å være Amalie som *har* det vanskelig. Den unge studenten tillegger den vanskelige situasjonen en ny og annerledes betydning. Hun forstår Amalies reaksjon, men ser ikke reaksjonen som noe som definerer henne som menneske. Hennes kjærlige pedagogiske blikk endrer både situasjonen og Amalies opplevelse av seg selv. I ethvert forhold mellom mennesker finnes makt, slik Løgstrup beskriver:

Den enkelte har aldrig med et annet menneske at gøre uden at han holdet noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning ,en opplagthed, man får til å visne, eller som man vækker, en lede man uddyper eller hever. Men det kan også være forfærdende meget, så det simplethen står til den enkelte om den andre lykkes eller ei. (Løgstrup, 2010, s. 25)

Det etiske i fordringen i situasjonen som Amalie beskriver ligger i å klare å bruke sin makt til den andres beste i situasjonen. Det å tvinge igjennom sin egen vilje vil som regel ikke være forenelig med å se den den andre og hans eller hennes opplevelse av situasjonen. Amalie legger vekt på hvordan hun i denne situasjonen opplevde at den voksne skjønnte det som for henne var en viktig forskjell: det handlet kanskje ikke først og fremst om at hun var syk, men at hun hadde det vanskelig. Løgstrup (2010) peker på at tillit mellom mennesker ikke er en selvfølge eller noe vi kan ta for gitt. Tillit er en tilstedeværende og forutsatt holdning i møtet med den andre. Gjennom en så enkel og vanlig handling som å spørre en annen om veien, gir vi oss på en måte til den andre og forutsetter en naturlig og iboende tillit. Tillit trenger ikke å rettferdiggjøres på samme måte som mistillit gjøre det, ettersom mistillit oppstår som følge av at tillit blir misbrukt eller ikke ivaretatt av den andre (Løgstrup, 2010, s. 17). Løgstrup trekker frem viktigheten av å møte barnets tillit med kjærlighet, og

sier: "Møder det [barnet] ikke kjærlighet, tilintetgøres dets livsmuligheter, og på hvor langt sigt det til sider skjer, har som allerede nævnt videnskapen avsløret" (Løgstrup, 2010, s. 30). Her sikter Løgstrup til hvordan den fenomenologiske tilnærmingen støtter seg på psykologien og psykiatrien og viser at "et barns liv for al fremtid kan bestemmes af den voksnes adfærd ovenfor det..." (Løgstrup, 2010, s. 24).

Birte sier at det er vanskelig å få tillit når de profesjonelle "bare følger boken." Dyveke forteller at da hun satt alene i hvert friminutt på barneskolen ble hun riktignok spurt flere dager på rad av de samme lærerene om det gikk bra. Hun lurte på om det hadde vært anledes om de hadde spurt om noe annet. Hadde det vært annerledes om de hadde spurt «Hvordan har du det?» Eller «hva er det som gjør at du sitter her alene?» Handlet det kanskje om at hun ikke var trygg til å snakke sant der og da hun ble spurt, slik Camilla beskriver? At det ikke kjentes trygt nok ute i skolegården til og fortelle hva som gjorde at hun satt der alene hver dag? Dyveke opplevde i disse situasjonene at de voksne spurte mest av plikt og ikke fordi de genuint brydde seg om hvordan hun hadde det. Hun opplever at det handlet mer om at da hadde de "ryggen fri" dersom det senere skulle vise seg «å være noe». Da hadde de hvertfall spurt. Dyveke sin beskrivelse viser også en annen ting, nemlig at barnet kan velge å ikke fortelle, selv når vi spør. Luijpen (1960) viser flere ulike aspekter av kjærlighet, men er opptatt av at den ikke må forveksles med uttrykk som kan ligne, for eksempel ømhet, hengivenhet og overbærenhet. Kjærlighet skiller seg fra disse ved at en kjærlig handling ønsker deltagelse i den andres subjektivitet og ønsker den andre subjektive opplevelse velkommen. Han skriver:

Love wants the other`s subjectivity, his free self-realization, but this implies that love refuses, precisely because it is love, what ever could impede or destroy the other`s possibility of self-realization....the other`s subjectivity means a searching for, and a partial finding of his way in the world, and to the extent that he finds his way, he realizes himself...The other exists; he is bodily in the world; as an embodied I-in-the-world he accomplishes his being-human. I am called to love him as such and not as anything else. (Luijpen, 1960, s. 219)

Den andre er en slags stadig kilde til mening og retning for den som viser kjærlighet. For kjærligheten er den andres frihet målet. Den andre er ikke hvem som helst, og kan dermed ikke forklares fullt ut, men oppleves som en fri og selvstendig person som jeg kan være glad i, men ikke kontrollere eller forutsi. Det betyr i situasjonen med læreren over som spør om barnet har det bra at dersom læreren spør ut fra pedagogisk kjærlighet, så må hun eller han være forberedt på å at barnets subjektive opplevelse kan kreve noe, være vanskelig, utfordrende, tidkrevende og kanskje for stor for læreren (Luijpen, 1960; Sævi, 2015b).

Kjærlighet åpner altså ikke alltid for noe som er lett å møte, eller noe som er positivt og givende for den andre. På tross av dette er kjærlighet noe vi voksne bør gi som en «selvfølge» til barn og unge. Særlig selvfølgelig når det gjelder foreldre og andre nære voksne. Men hva når det ikke er slik? Og hva med de voksne som har såkalt profesjonelle relasjoner til barn? Vil barn automatisk på ulike måter «be om» kjærlighet når de trenger det? Det er ikke alltid tilfelle. Ungdommene forteller om et behov for å bli *sett* av den voksne, men at dette ønsket om oppmerksomhet på et tidspunkt ble snudd til å være noe negativt. Birte setter ord på hvordan hun ønsket at noen skulle se at hun hadde det vanskelig. Hun trengte hjelp til å finne ut av hva hun slet med, men hun ble møtt av voksne som "en med et stort behov for oppmerksomhet". Er det å be om oppmerksomhet noe negativt, spør Sævi (2005, s 66)? Hun skriver:

Seeing then, is possibly more a question of how and who is seeing, than of where and what one sees. The person I am in the lifeworld shapes the way I see, more than what I see and where the seeing takes place. The way I interpret what I see may be of more interest than what the object truly is. In this case, what is seen is interpreted from how it is understood, not from what it really is. (Sævi, 2005, s. 66)

Det fysiske aspektet av det å se blir ikke dekkende nok for å beskrive det pedagogiske blikket. Våre egne opplevelser og erfaringer, og vår måte å være i verden på, former vår måte å se og dermed forstå på. Det viktigste blir heller *hvem* vi er og *hvordan* vi ser, enn *hva* vi ser. Ser vi med et åpent og undrende blikk eller har vi en agenda som er bestemt på forhånd? Er vi villige til å la det vi ser skape en ny og annerledes forståelse i møtet med den andre? Camilla fikk høre av en profesjonell voksen: "...Ja, vi får hundre sånne jenter som du i løpet av en uke." Hvordan oppleves det å bli sett slik? Hvordan kjennes det å bli redusert til "en av hundre jenter"? Det er en form for objektivisering av deg når du er på ditt mest sårbare. Van Manen (2015) viser en annen og tilsynelatende paradoksal måte å se på. Han sier at det nettopp er barnets sårbarhet som gjør oss i stand til å "se" det enkelte barnet:

The facinating thing is that my possibility of the experience of the otherness of the other originates in my experience of the vulnerability of the other. It is when i see that the other is a person who can experience hurt, distress,pain,suffering,anguish,weakness,grief, or dispair that i may be opend to the singularity, the alterity of the other. (van Manen, 2015, s. 201)

Det å se hver enkelt som unik handler om mer enn anerkjennelse av den enkelte. Kanskje kan det best beskrives slik van Manen (2015) gjør: at hvert enkelt barn får sin egen unike farge og betydning i møtet mellom oss. Camilla opplevde "å bli sett med kjærlighet". Kanskje er det slik at det å se med kjærlighet fargelegger blikket og får den som blir sett slik til å føle det godt?

I landskapet mellom det pedagogiske og profesjonelle blikket

I intervjuet trekker flere av ungdommene frem negative opplevelser de har hatt ved at de voksne som skulle hjelpe dem har vært «for profesjonelle». Amalie beskriver dette som "At ikke de gjør mer enn det som står i boken..." Slik jeg forstår Amalie her finnes det nemlig også gode profesjonelle, men noen voksne oppleves kalde og instrumentelle i sin tilnærming. Poenget mitt er ikke «å ta» noen eller fremstille de profesjonelle voksne i et dårlig lys, men de unges opplevelser synliggjør likevel viktige ulikheter mellom opplevelsen av et pedagogisk blikk og andre "blikk" vi kan møte barn og unge med. Sævi viser hvordan det pedagogiske blikket skiller seg ut og oppleves ivaretagende av den unge. Hun skriver: "Å bli sett pedagogisk er å bli gjenkjent av den voksne, både som den en er og den en kan bli" (Sævi, 2007, s. 119). I motsetning til det pedagogiske blikket, er et vurderende og kanskje til og med diagnostiserende blikket, der fokuset ligger på hurtig å forsøke å bedømme hva som kan føre til rask bedring eller helbredelse. Det å være profesjonell behøver ikke bety at en utelukkende ser barnet vurderende og er på jakt etter resultater. I pedagogiske sammenhenger behøver ikke lærerens oppgave i første rekke være å vurdere eller diagnostisere, men det kan være slik også. Barn opplever blikket på sin egen måte, og det er ikke alltid at lærerens «intensjon» med blikket oppleves slik av barnet. Barn og unge opplever at noen lærere ser dem og har kontakt med dem. Mens andre lærere de forteller om ser rett igjennom eller ser uten å se. Frida beskriver det som en opplevelse av at noen voksne nærmest skrur av varmen:

... Hvis du søker opp på nettet, ulike yrker. Så kommer det jo opp sånn hvilken personlighet du burde ha og kvalifikasjoner og sånn? Så står det jo alltid sånn der omsorgsfull og bla bla bla... Og når du kommer inn i yrket så skal du slå det helt av liksom?

Frida indikerer at et sted på veien mot det å bli profesjonell kan det for noen virke som om mennesket i den profesjonelle forsvinner. Kanskje ligger det en viktig forskjell nettopp i intensjonen vi som profesjonelle ser med. Ser vi ut fra et ønske om å forstå den andre eller vil vi forklare den andres atferd eller problemer? Mange av ungdommene sitter igjen med opplevelser av krenkelser og maktesløshet i møte med voksne i "systemet," som de sier. Når vi snakker om hvordan de voksne kan vise kjærlighet trekker Amalie frem at "de må være seg selv på jobb". Her tenker antakelig ikke

Amalie at noen voksne går ut døren om morgenen og legger igjen en del av seg selv hjemme, men kanskje mer når det gjelder hvilke kvaliteter i seg selv de viser frem i møte med ungdommene. Eva lurer på om noen voksne kanskje er usikre på hvilke konsekvenser det kan få dersom de er åpne og interesserte i livet til de unge de møter. Hun sier:

Men jeg tror faktisk de er redd for og... For de vet ikke hva de skal gjøre...sant.. Hvis de tar initiativ til for eksempel å spørre: "Hvordan har du det egentlig?" Så er de redd for hvilket svar de får.. For de vet ikke hva de skal gjøre hvis de...får ett eller annet sånn veldig brutalt ærlig svar..

Kanskje er det «å følge boken», slik noen av informantene beskriver, en måte vi voksne sikrer oss selv når vi ikke helt vet hva vi skal gjøre eller hvordan vi best møter utfordringen vi har foran oss. Som voksen kjenner jeg meg igjen. Jeg er også noen ganger redd for følelsen av dette store ansvaret som ligger foran meg, både som nybakt forelder og nyutdannet lærer. Men også i situasjoner i dag føler jeg meg usikker. Jeg kan tenke «kan jeg dette?» eller «Hva har jeg lært om dette?» Samtidig erfarer jeg stadig at det naturligvis ikke finnes en fasit, og om det skulle finnes, har jeg ikke tid eller mulighet til å sjekke den. Ofte må veien bare bli til mens jeg går på den. Kanskje er det slik som van Manen sier, at med erfaring og en større trygghet på hvem jeg er som leder, mamma og menneske kan det bli noe lettere. Men samtidig kan en «forhåndsbestemt» rolle og profesjonalitet noen ganger gi en "blindhet" for andre perspektiver og forståelser. Profesjonalitet i seg selv trenger ikke nødvendigvis å være negativt ladet. Van Manen (2015) gir oss en positiv vinkling på hva profesjonalitet egentlig betyr. Han skriver:

New parents and beginning teachers tend to be amateurish in their thinking and acting. When confronted with a significant moment, they tend to think first, "What would the book say? And when they then act, the significant moment is often gone. A professional, in contrast, takes the moment first, and then thinks about it. A professional can act first because his or her body has been readied by thoughtfulness. Or to say it differently: educators can act pedagogically at significant moments because they are already animated by the spirit of pedagogy formed by past caring reflections. (van Manen, 2015, ss. 85,86)

Den erfaringen og tryggheten en får som profesjonell kan være en positiv bakenforliggende forståelse av situasjonen som påvirker pedagogisk praksis positivt. Denne erfaringen er et godt grunnlag når en i øyeblikket må handle før en rekker og ta en veloverveid for- eller imot avgjørelse eller lese manualen.

”Jeg ser at du har det vondt nå”

Overskriften er hentet fra Camillas utsagn om hvordan hun tenker de voksne bedre kan møte de ulike ”språkene” ungdommene uttrykker seg i. Det jeg tror hun forsøker å beskrive med disse ordene er at det ikke alltid trengs en oppskrift eller at den voksne vet hva en skal gjøre, men at det blir viktig å tørre å være en voksen som bryr seg:

Det er ikke så viktig hvilket symptom, eller hva man liksom gjør, men vite at hvis en ungdom er utagerende eller stille så... Du trenger ikke fortelle om det eller legge skjul på liksom, være så mye opptatt av det. Men du kan heller si at: ”Jeg ser at du har det vondt. Nå ser jeg at du har det vondt. Det spiller ikke så mye rolle hvordan du uttrykker det, men jeg ser at du har det vondt liksom. Å tørre å ta den...

Flere av Psykisk helse proffene gjør det klart at verktøyene og handlingsalternativene innenfor en instrumentell tilnærming ofte kommer til kort i møter mellom ekte mennesker. Bare det synlige ”språket” får oppmerksomhet, kanskje fordi det blir det letteste å få øye på sett fra den voksnes side. Camilla sier at det sjelden handler om at det var for lite skjema eller kartlegging knyttet til situasjonen hennes, men at hun savnet en voksen som turte å spørre, turte og bryr seg eller handle ut ifra den informasjonen de faktisk hadde i situasjonen. Hadde noen turt å spørre ”Hvorfor leser du bok hvert friminutt Camilla?” så kunne det kanskje gjort at hun hadde turt å svare med ord, og stole på at ordene ble tatt på alvor. Det kunne kanskje også blitt slik at hun ikke måtte ty til stadig mer alvorlige handlinger for at de voksne skulle skjønne at noe var galt. Noen ganger har man ikke ord, eller tør ikke beskrive hva som er vanskelig, men trenger at den voksne *likevel* ser og tør uttrykke at hun eller han forstår at en har det vondt, både gjennom ord og handling. Sævi skildrer hvordan det pedagogiske blikket også kan gi oss forutsetninger for handling:

En taktfull pedagogisk handling er å gi et pedagogisk an-svar til det konkrete og det personlige spørsmålet i situasjonen, hele tiden med den andres frihet som formål. Et pedagogisk an-svar til et konkret spørsmål har alltid samtidig karakter av ubestemthet og potensialitet fordi det er nytt og konkret i hvert møte med en unik og uerstattelig elev i en situasjon som alltid er ny. (Sævi, 2015, s. 77)

Etymologisk betyr termen *ansvar* egentlig skyldighet til å svare igjen eller det å gi et an-svar tilbake (Sævi, 2015, s. 87). Jeg tenker at Sævi sin tekst her formidler en viktig forståelse av hvordan vi som voksne ikke bare har et formelt ansvar ovenfor det enkelte barn, men også at vi må ta ansvar for

hvilke an-svar og gjensvar vi gir på de ofte tause spørsmålene barn møter oss med. Hva med de gangene vi som voksen ikke vet hva vi skal gjøre eller si? Er det her den voksnes usikkerhet oppstår? Når vi ikke er sikker på hva som er rett er det lettere å bare trekke seg unna i redsel for å gjøre noe feil? Hvor mye tåler de voksne å høre? Eller hva om man som voksen blir avist i sitt forsøk på å tilnærme seg? Når ungdommene forteller om vonde og fine ting de forbinder med voksne, blir det tydelig hvordan dette ofte handler om hvordan de voksne forstår og uttrykker ansvar. Noen voksne virker som de har tenkt ansvar som noe veldig konkret, som noe en i det ene øyeblikket har og i det neste ikke har, slik Amalie opplever i situasjonen der hun først blir fratatt et tau under innleggelse. Idet hun blir utskrevet blir det synlig hvordan hun får tauet, og dermed ansvaret tilbake. (se side 74) Andre voksne, slik som Frida sin lærer holder kontakten og opplever kanskje et ansvar selv flere år etter hennes formelle pedagogiske ansvar som lærer er over. Vår fysiske tilstedeværelse som lærer, forelder eller voksen i møte med barn og unge krever at vi utøver det ansvaret oppgaven gir oss, til tross for at vi ikke har en fasit, men bare må gjøre så godt vi kan. Kanskje blir dette ansvaret spesielt synlig og utfordrende i møte med ungdommene som strever. Flere av informantene er opptatt av hvordan de voksne kunne ha grepet inn, blant annet Dyveke som trekker frem at mye kunne vært endret dersom de voksne hadde sett og forstått hva som egentlig foregikk. Camilla trekker frem behovet for de modige voksne:

jeg tror mange voksne må stole mer på...Sine egne ting, sin egen magesfølelse da. Jeg snakket med en lærer, som jeg har hatt før. De har jo vært litt sånn...Men de har ikke turd, for det at "Hvis ikke, jeg vet ikke helt og hva skjer hvis...Men heller si, altså send en bekymringsmelding eller snakk med en...en gang for mye heller enn litt for lite...Engasjer deg litt for mye heller enn litt for lite...(Se Side 70)

Amalie sier hun har vært en av dem som ikke har turt å be om kjærlighet, men kanskje heller har vist det motsatte. Slik hun uttrykker det: *Jeg har vært en av dem som har sagt pell deg til helvete ut, men så har jeg egentlig ment kom inn please...* Hun tenker at det er viktig at de voksne prøver, heller en gang for mye enn en gang for lite. Camilla bruker ordene å tørre og se, og kanskje er dette et viktig stikkord. At det handler om å få øye på også det som ikke umiddelbart er synlig, slik Sævi beskriver: "Å ta ansvar kan da handle om å svare på det uttrykket i situasjonen som kanskje er det svakeste, men fordi det er eksistensielt, er uttrykk for hvem den andre *er* og ikke bare hva den andre gjør og ikke gjør" (Sævi, 2015, s. 90). Informantene i denne studien hadde alle ulike "språk" for å uttrykke at noe var galt. Dyveke ble stille, og tilbaketrukket. Amalie husker tilbake til opplevelsen av utrygghet og at hun gråt veldig mye allerede i barnehagen. Frida strevde på skolen, Birte opplevde seg selv som annerledes enn de andre og fikk etterhvert mye fravær. Eva sin situasjon gjorde etterhvert at hun

ikke kunne bo hjemme mer, det ble vanskelig å ha tillit til voksne. Felles for alle opplevelsene er imidlertid at de unge hadde det vondt på ulike måter. De unges «språk» ble imidlertid møtt ganske ulikt av de voksne. Camilla beskriver at hun følte at det var hun som var ”rar”, vanskelig og ikke passet inn når hun ikke ville leke med de andre barna, som mobbet henne. Frida opplevde at hun etterhvert følte at hun ikke hadde et problem, men at hun var selve problemet når hun ikke fikk hjelp i de voksnes løsninger eller fokus. De spurte ikke om hva hun trengte, for de visste jo best. Først da hun kom over i voksenpsykiatrien ble hun møtt med omsorg i stedet for straff og belønning. Gjennom Camillas historie blir det tydelig hvordan hun forsøkte å skape sin egen verden gjennom å lese bøker, slik at hun kunne få slippe å være i denne vanskelige verden, om så bare for en liten stund.

”Jeg tror kjærlighet kan være vendepunktet for mange. Det kan være alt, bety alt.”

Slik ordlegger Frida seg når vi snakker om hvilken betydning det å bli møtt med kjærlighet kan ha. Samtidig blir uttrykk for kjærlighet av ungdommene ofte beskrevet som non verbale handlinger, som kanskje ikke er så lett å få øye på, eller som vi kanskje ikke forbinder med typiske tegn på kjærlighet. Ungdommene forteller om små episoder der den voksne tok seg tid til å sette seg ned ved siden av. En ordløs klem, et varmt blikk, en gest. Når jeg ber Frida dele en konkret opplevelse knyttet til en betydningsfull voksen, trekker hun frem ungdomsskolelæreren sin. Denne læreren skal komme til å bli den første som ser at Frida ikke har det så bra, og selv mange år etter den pedagogiske relasjonen i formell forstand opphører holder de to fortsatt kontakten.

...Og fra den dagen så har hun bare vært der alltid... Og hun tok seg liksom tid, selv om hun ikke hadde tid, og satt alltid opp samtaler så vi kunne ha... Så vi kunne sitte bare på kontoret hennes og hun bare holdt rundt meg liksom... Det var ikke... Trengte ikke å si noe eller gjøre noe eller... Hun var ja... Hun har liksom aldri gitt meg opp... Hun har vært i livet mitt i 7 år... Så det har vært veldig fint!

Sævi setter ord på hvordan slike møter noen ganger blir: ”...life affecting and important for both, but crucial for the child and young person” (Sævi, 2015a, s. 70). Frida beskriver denne ene læreren som fantastisk og en som har betydd mye for henne. Gjennom eksemplet kommer det frem at hun ikke nødvendigvis gjør eller sier så mye med ord, men hun er likevel tilstedeværende og tilgjengelig. Tar seg tid til å bare være, gi en klem. Oftest er det disse beskrivelsene som kommer frem, at uttrykkene for kjærlighet er de ordløse men likevel nære øyeblikkene av å bli sett og forstått i relasjonen med

den voksne. I lys av ungdommenes opplevelser av kjærlighet blir det synlig at det ikke alltid er de store erklæringene som trengs, et varmt smil, en klem, eller bare at ungdommen selv oppfatter lærerens væremåte som viser at "jeg er her for deg." Samtidig, blir det tydelig hva det har betydd å møte ofte bare den *ene* som fikk ting til å snu, eller gi en tilbake troen på seg selv. For blant annet Camilla og Amalie ble opplevelsen av å bli møtt med kjærlighet, eller mangelen på det så alvorlig at det etterhvert ble et spørsmål om liv og død. Camilla beskriver det slik:

Jeg vet veldig godt at i dag.. Så hvis ikke jeg hadde opplevd de kjærlighets tingene som jeg har opplevd så hadde jeg ikke... vært her... Altså, jeg var veldig tydelig på da jeg var seksten at jeg hadde ingen planer om å leve liksom.. men så møter jeg den psykiateren som plutselig.. får alle mulige steiner til å bevege seg og den læreren og.. Ja, greit... Da lever jeg en dag til da. Da fortsetter jeg, greit, tar en til... Og sånn fortsetter det liksom. Og her sitter jeg tre år senere. Og det... Det har veldig mye og si... Det er ingen mirakelkur, men det endrer... Altså en dag er mye.. Var mye i mitt hode liksom. Var mye som hjalp.

Camilla forteller hvordan kjærlighet ikke er en mirakelkur, men hennes opplevelse av kjærlighet gjorde at hun orket en dag til. Som etterhvert ble til flere dager og år. Kanskje livet tross alt kanskje var verdt å leve? Kjærlighet som krav eller rettighet er gjerne vanskelig å forholde seg til ettersom kjærligheten sprenger rammer for det målbare og dokumenterbare. Men har vi råd til å la være å prøve? Det er vel egentlig det det pedagogikk forstått oppdragelse og danning i bunn og grunn handler om? Å bli et helt menneske? Flere av informantene beskriver hvordan det å bli møtt med kjærlighet har blitt et vendepunkt for dem. Jeg tenker at informantenes opplevelser forteller oss noe viktig, om behovet for et språk og en forståelse som er større enn det som kan sies kun ved hjelp av ord. Sævi (2015a) belyser hvordan relasjonen gjør det mulig å beskrive det som ikke ellers kan snakkes om: "The pedagogical relation is vital to children to allow them to speak of that which can only partly be spoken of, but still belongs to human (and childhood) life and existence" (Sævi, 2015a, s. 349). Barn og unges liv og opplevelser skjer her og nå er full av paradokser og kan ikke gripes eller forstås bare glimtvis. Det eksistensielle språket gir i større grad plass for å romme disse erfaringene. Øyeblikkene ungdommene forteller om krever en tilnærming som også rommer de non verbale, udefinerbare uttrykkene. Hadde jeg valgt ut en bestemt definisjon av kjærlighet, eller forholdt meg til forhåndsbestemte kriterier av hva jeg så etter hadde nok mange av disse uttrykkene glippet mellom hendene mine. Skjøre, vanskelige å gripe, men likevel så sterke og betydningsfulle. De forteller noe om hvordan ett enkelt menneske kan bety så uendelig mye.

”Jeg følte hun var glad i meg da...På ekte! Ikke sånn åtte til fire”

Slik uttrykker Eva seg om betydningen av kjærlighet, og at den må kjennes ekte (se s. 82). Hverken kjærlighet eller vi som mennesker kommer ferdig levert sammen med en intruksjonsbok for hvordan vi virker. Når Amalie skal forsøke å beskrive hvordan den voksne kan vise kjærlighet trekker hun frem at ”de må være seg selv” på jobb:

Jeg tror de kan vise det (kjærlighet) ved å være seg selv på jobb... At de liksom.. Jeg husker jo at de jeg fikk kontakt med en gang var de som slengte beina på bordet på institusjonen og de som på en måte... gikk rundt og var på snapchat og klagde på at de ikke ville ha fisk til middag...

Flere av ungdommene er opptatt av at de voksne som skal hjelpe må oppleves som et menneske, ikke et system slik Amalie uttrykker det. Slik jeg forstår Luijpen vil vi med andre ord alltid komme til kort i å forsøke å skape en objektiv beskrivelse av den andre. Luijpen beskriver hvordan opplevelsen av en kropp ikke er det samme som opplevelsen av ”meg”. En anatomisk forståelse av kroppen rommer ikke hvordan eller hvem jeg er. Han beskriver det slik: *“...These meanings cannot be found in an text book of anatomy or psysiology, because “I” do not occur in such books”* (Luijpen, 1960, s. 187). Opplevelsene og mening finner sted der menneskene møtes som subjekter, de kan ikke forstås som en ting. Med andre ord: uansett hvor mange bøker vi leser eller kurs vi tar, vil ikke dette dermed si at vi er i stand til å forstå den andre fullt ut. Sævi (2015b) beskriver hvordan et pedagogisk an-svar også innebærer muligheten til å mislykkes, fordi an-svaret skjer i relasjon til et annet menneske. Sævi beskriver hvordan det pedagogiske an-svaret: ”igjen og igjen oppmerksomt søker rettferdighet for barnet eller den unge, samtidig som den vet at full rettferdighet aldri er mulig fordi et menneske alltid er mer enn, og derfor aldri kan møtes menneskelig nok» (Sævi, 2015b, s. 91). Det jeg opplever ungdommene er opptatt av er viktigheten av at den voksne istedet gir et an-svar som formidler en villighet til å gå sammen med dem, og implisitt spør: Hva trenger du? Frida uttrykker nettopp at hun savnet dette spørsmålet:

Det var veldig sånn at... Jeg følte hvert fall at de hele tiden trodde at de visste best? De voksne skulle alltid liksom vite best. De skulle fortelle meg hva jeg skulle gjøre for å bli bedre, men det var ingen som spurte meg hva trenger du egentlig? Du skal gjøre som vi sier liksom, for det er det som hjelper... Også hjalp ikke det for meg da, nei da er du håpløs...

Også hvordan og hvor vi spør blir avgjørende for hvilke svar vi får. Oppmerksomhet kan også noen ganger være ubehagelig og til og med krenkende under lærerens blikk, når den andre ser, men likevel ser rett igjennom (Sævi, 2005). Dyveke beskriver hvor vondt det gjør å bli sett, men likevel ikke sett, ved at lærerene kommer bort og spør henne dag etter dag om hun kanskje ønsker å være litt alene? Jeg ser henne for meg, der hun sitter alene i skolegården. På spørsmål om hvordan de voksne kan vise kjærlighet svarer hun slik: "...Jeg tror det viktigste er på en måte at de faktisk ser deg. For det var det som gjennom hele barndommen min... Det var det som gjorde mest vondt at jeg aldri på en måte ble sett?" (se s.80) Hun er tydelig på at hun tror ingen barn ønsker å sitte alene hver dag.

"Jeg har lært at jeg er verdt noe jeg og"

Hva gjør et menneske verdifullt? Og hvordan kommer dette til syne i praksis? Amalie beskriver gjennom overskriften på dette avsnittet hvordan det å få ubetinget kjærlighet gradvis har gjort at hun har forstått at hun har en egenverdi på tross av alt det vonde som har skjedd. Hun trekker frem flere situasjoner der voksne har møtt henne med kjærlighet, som har vært betydningsfullt i øyeblikket, men også gjort at hun øyner et håp om at ting kan bli bedre i fremtiden. Når van Manen beskriver pedagogisk kjærlighet bruker han uttrykket *å pedagogisk falle for* et barn, en fasinasjon av dette lille mennesket vi møter. Han viser til Levinas når han beskriver hvordan kjærligheten ikke er knyttet til unike kvaliteter ved barnet, men som "the riddle of the other" (van Manen, 2015, s. 116). Sævi (2007) beskriver hvordan det pedagogiske blikket oppleves som om vi blir gjenkjent, både som den vi er og den vi kan bli. Samtidig må vi innse at vi aldri kan gripe den andre fullt og helt (Luijpen, 1960). Både Amalie og Birte er opptatt av forskjellen på en opplevelse av å ha en verdi utifra seg selv, gjennom at de rundt en *viser* at man betyr noe for dem. Kjærlighet blir da noe annet enn det man gjør av ren plikt. Kjærlighet krever ikke prestasjoner, som blir en betinget form for kjærlighet, som når kun de beste resultatene blir god nok, og man må gjøre seg "fortjent" til at noen er glad i en.

Flere av informantene peker på at de opplever at det blir vanskelig når man opplever at man møter et system istedetfor et menneske som skal hjelpe. De voksne som trekkes frem som betydningsfulle i informantene sitt liv viste følelser og opplevdes ekte, på godt og vondt. Amalie beskriver en situasjon der kjærligheten blir uttrykt gjennom sinne:

" Men det var jo en form for kjærlighet det og, at hun kunne kjefta på meg når hun var sint også ordnet vi opp i det. For jeg hadde ingen erfaringer med å ordne opp i ting etter krangler. Hvis jeg kranglet med mamma så gikk det liksom kjempelenge...Vi snakket ikke om det... Og det var en sånn kald stemning i huset og man visste aldri om det man gjorde var galt eller ikke."

Gjennom at den voksne satte seg ned og forklarte situasjonen, forstod etterhvert Amalie mer av både sine egne og andres følelser, også når ting ble vanskelig. Det ble en viktig lærdom, for gjennom dette opplevde hun også at hun lærte mer om hvilke mennesker hun ønsket å ha i livet sitt og slik hun sier det selv:

For hver gang det skjedde. Så begynte jeg og lære mer og mer hvilke folk jeg ville ha i livet mitt da... Og viktigheten av å være ærlig og...kjærlig.. mot andre mennesker. Så det på en måte er jo det som har reddet meg tror jeg... Å få oppleve kjærlighet..

Slik jeg ser det, uttrykker Amalies ord at i kjærligheten ligger også håpet, på tross av utfordringer og vonde opplevelser finnes håp. Van Manen (2015) illustrerer hvordan pedagogisk håp ikke bare er et passivt ønske om at ting kommer til å ordne seg til slutt, men henger sammen med hvordan vi tenker og handler i møte med barn og unge. Hvordan vi lever og er sammen med dem kan i seg selv representere et håp: "...children make it possible for adults to transcend themselves and say, "I hope, "I live with hope", "I live life in such a way that I experience children as hope." (van Manen, 2015, s. 192). Barnet eller den unge representerer et håp i seg selv. Pedagogisk håp inneholder tålmodighet, toleranse, og det og se muligheter selv når alt ser mørkt ut. Han legger til at "we can only hope for children we truly love in a pedagogical sense." Gjennom håpet gis et tydelig budskap om at vi er der for den andre, jeg gir deg ikke opp! (van Manen, 2015). Frida beskriver hvor betydningsfullt det var for henne at akkurat denne ene læreren aldri ga henne opp. Ungdommenes opplevelser vitner om flere aspekter ved kjærligheten. At den kan gi viktig støtte men også utfordrer oss gjennom at den setter grenser, slik Amalie beskriver. At hun opplevde at kjærlighet som utfordret henne samtidig gav henne en annen mulig måte å reagere gjennom hvordan den voksne møtte henne i situasjonen.

Kjærlighet lever i den vanskelige midten

Ungdommene jeg intervjuet hadde alle erfaring fra psykisk helsevern i større eller mindre grad, og ting ble etterhvert såpass vanskelig og vondt at de trengte mer spesialisert hjelp. Da jeg bad dem beskrive en voksen som hadde vært spesielt betydningsfull trekker de imidlertid oftest frem læreren. Gjerne den læreren som turte å utfordre system og grenser, og SÅ først og fremst ungdommen og møtte dem på en slik måte at de klarte å åpne opp om det som var vanskelig, slik Dyveke beskriver det. Etter møtet med Amalie, Birte, Camilla, Dyveke, Frida og Eva sitter jeg igjen med en følelse av at

det ikke er programmene, men selve relasjonen og menneskene som har vært viktig for dem. Jeg lar en av informantene skildre dette, for hun sier det så mye klokere enn meg:

”...Jeg har liksom hatt mange av de der...(sukker) DBT²⁵ og alle de der mentaliseringsbasert terapi og innlagt masse og hatt masse program, men det har aldri gjort en forskjell. Det har jo kanskje fått bort min måte å utrykke at jeg har det vondt på for en liten stund, ehm... Men det har liksom ikke gjort noe for meg innerst inne da. For det har ikke gjort noe med at jeg har blitt mer glad i meg selv, at jeg har lært at jeg har verdt noe jeg og, og ikke bare trenger å stille opp for alle andre hele veien. At jeg skal ta litt hensyn til meg selv og...Selvfølgelig...Jeg har en lang vei å gå...(ler)...Men det har iallfall startet den tankegangen der da...”

Det underliggende som fortelles i eksempelet over, er også tema i flere av informantene sine eksempler. Bak barn og unges diagnoser og adferd ligger det ofte vonde opplevelser. Ungdommene er opptatt av at dersom de voksne bare fokuserer på de mest synlige uttrykkene som adferd og ser dem som diagnoser, risikerer de samtidig å ikke forstå hvordan de kan nå inn til den enkelte. Blant annet Amalie beskriver hvordan kjærlighet blir en viktig nøkkel til en annerledes innsikt og tilnærming. Birte nyanserer bildet ved å trekke frem at hun syntes det var godt å få en diagnose, og at hun nærmest trengte det for å bli trodd. Hun legger vekt at hennes forsøk på å få oppmerksomhet egentlig utrykte at hun hadde det vanskelig:

Jeg tenker på det å ville ha oppmerksomhet og sånn... Jeg føler på en måte at når du har det vanskelig så er det jo... Man vil på en måte at noen skal se deg...

Hvert fall i mitt tilfelle var det på en måte veldig greit å få vite... Hva jeg slet med, for da følte jeg liksom ikke at jeg var syk liksom selv om jeg hadde veldig store problemer..

Felles for disse opplevelsene er kanskje viktigheten av det å bli tatt på alvor. Når jeg spør Eva hvordan voksne kan vise kjærlighet er hun opptatt av at kjærlighet handler om å ta barnets følelser og uttrykk ”virkelig på alvor” slik hun sier. (Se side 81) Biesta (2013) trekker frem betydningen av at den voksnes evne til å hjelpe barnet å leve i den vanskelige midten slik han uttrykker det (Biesta, 2013, s. 3), så handler dette aspektet også om å slippe til barnets opplevelse og følelser i situasjonen, og å ta på barnets uttrykk på alvor gjennom å forsøke å forstå.

²⁵ Dialektisk adferdsterapi, en variant av kognitiv adferdsterapi som integrerer kunnskap om adferdsterapi, kognitiv terapi og læringsteori, i tillegg til dialektisk og østlig filosofi. (Zen) For mer info se: dbt.no

Proffene i Forandringsfabrikken trekker frem kjærlighet som en grunnleggende verdi i møte med barn og unge. Der de voksne ofte blir opptatt av "Ja, men hva er kjærlighet?", er ungdommene mer opptatt av verdien og betydningen av opplevelsen kjærlighet kan ha for den enkelte, enn av hva kjærlighet er eller hvordan den kan defineres. Nettopp fordi kjærlighet oppleves ulikt fra menneske til menneske, og får ulike uttrykk. Kanskje vil noen si at barns psykiske helse ikke hører til innenfor kompetanseområdet til lærere i skole og barnehage. Her blir det viktig å skille mellom en psykologisk og en pedagogisk forståelsesmåte. Et reelt behov for oppfølging fra fagpersoner innenfor psykisk helsevern må selvfølgelig ikke undervurderes. Slik oppfølging har vært aktuelt for flere av informantene. Men mitt fokus i dette arbeidet ligger først og fremst i den pedagogiske måten å forstå kjærlighet på. Gjennom et eksistensielt og helhetlig syn på barn handler ikke den voksnes oppgave i første rekke om psykologisk ekspertise, men mer om å være et menneske i møte med et annet. Blant andre Camilla legger vekt på at den voksne må bry seg om hele barnet, også når ting er vanskelig. I samarbeid og dialog med barnet finne gode veier videre, når det trengs slik at det kan kjennes trygt for barnet.

Er kjærlighet en mulighet eller rettighet?

I sitt hovedverk *Vita Activa*²⁶, belyser Hanna Arendt (1958) skillet mellom tre likeverdige hovedessenser i menneskelig eksistens: arbeid, produksjon og handling. I motsetning til rådende filosofisk oppfatning av mennesket som tenkende vesen trekker Arendt frem mennesket som aktivt og handlende. Arendt setter de aristoteliske begrepene *praxis* og *poesis*, å gjøre og handle, inn i en politisk sammenheng. Hun tenker at hvert menneske betrakter verden ut ifra sitt unike ståsted og har en mulighet til "nye begynnelse", slik hun beskriver det. Arendt reagerer på ideen om mennesker som formbare, ut ifra et politisk ønske om å realisere formbare mål. Hun setter et skarpt skille mellom det private og det offentlige og mellom nødvendighet og frihet. Blant annet trekker hun inn kjærlighet som et eksempel på hva som *ikke* hører til i det offentlige rom.

[K]kjærlighet for eksempel, kan i motsetning til vennskap simpelthen ikke overleve å bli stilt offentlig til skue. ("Willst Du Dein Hertz mir schenken, so fang es heimlich an. "never seek to tell thy love/ Love that never told can be." På grunn av kjærlighetens iboende verdensfjerne vesen virker derfor alle forsøk på å forvandle verden ved hjelp av kjærlighet som en håpløs illusjon. (Arendt, 1996, s. 64)

²⁶ Norsk oversettelse: "det virksomme liv"

Når Arendt omtaler kjærlighet som et verdensfjernt vesen forstår jeg henne slik at hun knytter det sammen med sin bekymring for at skillet mellom det private og det offentlige er i ferd med å viskes ut gjennom et stadig økende sosialt rom (Arendt, 1996). Kjærlighet hører til privatlivet, og gjennom å blande den inn i politikken og det offentlige rom reduseres dermed menneskets mulighet til frihet. Dersom Arendts forståelse av kjærlighet legges til grunn, forutsetter det imidlertid at disse behovene blir ivarettatt på andre arenaer. Hva da med barn som bor og lever i offentlige institusjoner, fosterhjem eller som ikke får den nødvendige omsorg og kjærlighet hjemme? Barn og unge i dag tilbringer i tillegg store deler av sin våkne tid i offentlige omsorgs og opplæringsinstitusjoner gjennom skoler og barnehager, hvor omsorg, respekt, omtanke, vennlighet og kjærlighet kommer til uttrykk på ulike måter. Van Manen beskriver hvordan vi kan oppleve slike møter med barn i livet vårt, enten som forelder eller som voksen som arbeider med barn:

As a father or mother, you may recognize this care-as-worry from personal experience: from those numerous moments when you suffered almost more from the stomachache, the illness, the fear, or the anxiety experienced by your child than the child did him or herself. A teacher may feel a special responsibility for this or that student. And this care-as-worry is often expressed as, "I have to let her know she is doing okay", or "I need to make keep a special eye on him". But of course, caring in a deeper sense can only happen where contexts, structures, teacher-student or patient –staff ratios and schedules provide opportunities for the occurrence of genuine caring relations, even though we know that these relations cannot be planned or predicted. (van Manen, 2015, s. 73)

Van Manen skildrer hvordan rammene rundt pedagogisk praksis legger føringer for hvilke muligheter kjærlighet i den pedagogiske relasjonen har. En av kjærlighetens iboende kvaliteter er nettopp at den setter mennesket først (Luijpen, 1960). Biesta (2015) er opptatt av Arendts (1996) tanker om hvert enkelt menneske som en ny begynnelse, men legger til at det også blir helt essensielt hvordan andre møter våre nye begyndelser. Han trekker her inn Lévinas som foreslår at: "ansvar er den egentlige, første og grunnleggende strukturen for subjektiviteten" (Biesta, 2015, s. 200). Kanskje ligger noe av svaret, (om det finnes et), også i rammene rundt pedagogisk praksis og hvordan den voksne "ser" hvert enkelt barn i situasjonen. Gjennom å sikre gode rammer og betingelser for den eksistensielle pedagogiske relasjonen mellom voksne og barn får kjærligheten mulighet til å komme til syne. Når Luijpen skal forsøke å si noe om hva kjærlighet er, skriver han: "There is only one word to express what love is- Grace" (Luijpen, 1960, s. 231). Dersom vi oversetter ordet grace til norsk, kan

det forstås som en dyd eller takt²⁷. Innledningsvis i kapittel to, trakk jeg frem begrepet takt slik van Manen (2015) forstår det, som en ikke fysisk berøring av et annet menneske. (Etymologisk betyr takt berøring eller effekt, se s. 52) Pedagogisk takt innebærer en kompleks og sammensatt evne til både refleksjon og handling i møte med barn og unge:

...teaching as a pedagogical interaction with children requires not only child-sense but also a complex knowledge base, an improvisational ability, a virtue-like normativity, and a active pedagogical thoughtfulness that differs from the reflective wisdom (phronesis) of other practitioners: this is pedagogical tact.(van Manen, 2015, s. 78)

Takt handler om en evne til å forsøke å se og forstå barnets indre liv, gjennom en følelsesmessig og sensitiv tilnærming som krever noe mer enn en reflektiv kunnskap (phronesis). Takt blir som en stadig utforskning og nysgjerrighet i forhold til hva som ligger bak barnets mange ulike uttrykk som sinne, blyghet, tilbaketrekking eller utagering. Noe flere av informantene også er opptatt av å formidle. At det er viktig å prøve å forstå hva som ligger bak adferden. I lys av informantenes fortellinger kan vi som voksen undre oss over hvorfor Camilla hver dag trakk seg bort fra felleskapet for å lese bok. Eller la oss fasinere over hvordan Dyveke sin lærer intuitivt kunne "se" at hun ikke var lykkelig, uten at hun hadde sagt et ord. Faktisk uttrykker Dyveke det selv som: "Det var veldig overraskende når hun sa det og var på en måte det jeg prøvde at ingen skulle se..." (se s. 66). Samtidig legger hun til at det var fint at noen endelig så at hun hadde det vondt. Opplevelsene gjør det også tydelig hvordan øyeblikket kan være avgjørende. Van Manen (2015) trekker frem den greske guden Kairos som en illustrasjon på øyeblikkets mulighet. Kairos er vimsete, rebelsk og kreativ, de to vingene han har på ryggen illustrerer det flytende øyeblikket. I Kairos hånd skimtes en vektskål som balanserer på eggen av en kniv, en illustrasjon av øyeblikkets flyktighet (van Manen, 2015, s. 81). Kairos blir et bilde på hvordan vi i pedagogisk virksomhet ofte blir stilt ovenfor slike øyeblikk. Vi kan velge å ikke handle, men også det er jo et valg. Og idet øyeblikket er over er det for sent (van Manen, 2015). Hvordan den voksne handlet i noen av disse øyeblikkene har også blitt viktige opplevelser av kjærlighet for ungdommene jeg har snakket med. Som voksne i møte med barn må vi være klar over at vi på sett og vis definerer hvordan barnet opplever både seg selv og omverden. Sævi (2014) er opptatt av hvordan pedagogisk praksis alltid vil være en alternativ praksis:

Som voksne har vi alternative være og handlemåter, og barns oppvekst kunne ha blitt annerledes enn den ble og kontinuerlig blir, om vi hadde valgt andre alternativer. Barn kan bare realisere

²⁷ www.ordnett.no (23.09.2017)

sine livsprosjekter innefor den rammen som de voksne i samfunnet gir dem... (Sævi, 2014b, s. 254)

Her viser hun videre til Mollenhauer (1996) som beskriver hvordan "enhver pedagogisk virksomhet er knyttet til samfunnssystemet som helhet og har en åpen eller skjult politisk gehalt" (Mollenhauer, 1996, s. 21). Gehalt²⁸, kan bety kvalitet eller verdi og synliggjør hvordan det ligger en makt i hvilke verdier som løftes frem, mens andre utelates. I kapittel 2 trakk jeg frem hvordan dokument som f.eks. Stortingsmelding 16, som omhandler tidlig innsats ser ut for å fokusere mer på læring og læringsutbytte enn på omsorg og kjærlighet. Læring nevnes 1091 ganger, omsorg 20 og kjærlighet forekommer ikke (se s. 11). Utfordringen ligger naturligvis i at det er vanskelig å definere kjærlighet. Tross mitt utgangspunkt i et ønske om å forstå kjærlighet pedagogisk vil en ikke automatisk kunne lovfeste rett til kjærlighet i offentlig omsorg uten å risikere samtidig å gjøre den om til noe instrumentelt og målbart. Kjærlighet som fenomen er ikke en konstant kvalitet som kan fremtvinges og måles, men kommer glimtvis til syne i øyeblikk mellom den voksne og barnet. Den er som Luijpen sier «grace», som også kan bety nåde. Nåde betyr igjen noe som er gitt gratis og ubetinget²⁹. Likefullt er kjærlighet faktisk en menneskerettighet å oppleve (FN konvensjonen, 1989). Luijpen beskriver hvordan vi kan tenke om kjærlighet som rettighet:

Without laws there would be no orientation in the innumerably many actions wich take place within a society. If the orientation in which the actions ought to be performed is not to be against the minimum of humanization reached in a given society, the direction to be taken must be indicated by directives,i.e, laws. (Luijpen, 1960, ss. 249,250)

Luijpen beskriver hvordan lover kan hjelpe oss å gi en orientering i forhold til hva som skal være viktig i samfunnet vårt. Luijpen trekker videre frem hvordan direktiver og lovverk kan fortelle noe om hvilken retning pedagogisk praksis bør ta. Samtidig finner han det vanskelig å definere eller tillegge kjærlighet målbare egenskaper uten en risiko for at det ikke lenger er kjærlighet. Kjærlighet kan ikke forstås som et krav, eller en plikt uten å samtidig miste sin "authentic" form (Luijpen, 1960, s. 253). Han trekker frem hvordan det bør handle om et minstekrav om å kunne gi kjærlighet, og hvordan det trengs mennesker, ikke bare jurister, for å kunne si noe om hvordan kjærlighet som rettighet kan og bør se ut. Når jeg skriver om at pedagogisk kjærlighet gis som "nåde" er det ut ifra en tanke om at

²⁸ [www.store.norskeleksikon](http://www.store.norskeleksikon.no)

²⁹ www.etymonline.com grace

kjærlighet skal være en selvfølge for barn å oppleve, uten at de skal gjøre seg fortjent til det. Parakoksalt nok havner kjærlighet her i et dilemma, fordi kjærlighet som kvalitet i pedagogisk sammenheng fort kan bli så skjør at den forsvinner om ikke den løftes frem som en "hovedpulsåre" for pedagogisk virksomhet slik Spranger (1958) forstår den. Kjærligheten trenger et rettighetsnettverk i form av blant annet menneskerettighetene for å kunne være en reell mulighet (og umulighet) i de unike møtene mellom den voksne og barnet eller den unge. Lujipen (1960) ser kjærlighet som noe kreativt som finner sted mellom meg og deg (subjekt til subjekt), og som må sees som en evigvarende oppdagelsesreise i form av at kjærlighet stadig finner nye former (Luijpen, 1960). Så kanskje blir dette paradokset en utfordrende, men nødvendig del av det å forstå kjærlighet pedagogisk på. Kjærlighet må med andre ord `operasjonaliseres` i møter mellom mennesker. Dersom kjærlighet skal få sin rettmessige plass som en viktig verdi i møtet med barn og unge trenger den likevel drahjelp i form av å være en normert retningsgiver for pedagogisk praksis.

6. Hva nå? Noen refleksjoner ved prosjektets siste kapittel.

It goes one at a time,
It starts when you care
To act, it starts when you do
it again after they said no,
it starts when you say We
and know who you mean, and each
day you mean one more.

Marge Piercy, "low road"³⁰

Innledning

Kjærlighet er et stort og omfattende tema. Selv gjennom alle de timene jeg har brukt for å forsøke å sette meg dypere inn i kjærlighet i møte med pedagogikk, vet jeg at jeg kun berører overflaten av hva jeg kunne fordypet meg i og skrevet mer om. Kjærlighet som fenomen blir gjerne ikke først og fremst forbundet med offentlig omsorg, men derfor er nettopp dette ønsket mitt med denne masteroppgaven. Jeg ønsker å sette kjærlighet på den pedagogiske dagsorden, inn i en annen kontekst, gi den ny betydning og rom for andre forståelser enn det som finnes fra før. Jeg ønsker ikke å gjøre den om til noe målbart, men vil synliggjøre hva slike øyeblikk kan bety, gjennom informantenes opplevelser av kjærlighet. Vet vi nok om hvordan dagens økende grad av målstyring og standardisering i pedagogiske institusjoner oppleves for barn og unge? Hvor mye ofrer vi av menneskelighet, kjærlighet og omtanke for barna på veien mot å kunne kartlegge, måle og hevde oss sammenligne med andre land? Hva med de som ikke passer inn i de stadig krympende A4boksene samfunnet skaper gjennom en slik tenkemåte? Abrahamsen problematiserte allerede i 1997 hvordan barnehagen i økende grad ble sett på som skolens lillesøster (Abrahamsen, 1997). Nesten 20 år senere belyser Vik (2016) hvordan jaget etter kontroll og med kvalitet forstått som læring, som skjold, fort kan føre til at barn og unges medvirkning og barndommens egenverdi bli ofret på veien.

³⁰ Hentet fra boken "The courage to teach" se referanseliste for fullstendig referanse.

”Kjærlighet trenger virkelighet”

Weil (1990) sier i et essay om kjærlighet, at kjærlighet trenger virkelighet og mennesker for å eksistere (Weil, 1990, s. 14). Kjærlighet kommer til uttrykk i menneskemøtene i pedagogisk praksis, men krever en spesiell type oppmerksomhet for at kjærlighet blir mulig i dette møtet. Kjærlighet kan ikke reduseres til en teori eller metode, da mister den mange av sine muligheter og nyanser (Luijpen, 1960). Etter å ha brukt flere måneder med å forsøke å skildre fenomenet kjærlighet sitter jeg igjen med at for å klare å si noe om hva kjærlighet er i møte med profesjonalitet, trengs det mennesker som har opplevd den, på godt og vondt til å hjelpe meg. Jeg trengte mennesker som gjennom sine refleksjoner kunne gi stadig nye innblikk i og forståelser av kjærlighet i profesjonelle pedagogiske sammenhenger, og det har jeg hatt, nemlig de unge jeg har samtalt med. Van Manen beskriver at: ”By naming and renaming experience, we bring it to awareness, we (re) interpret it, and come to particular understandings or misunderstandings” (van Manen, 2015, s. 64). Vår forståelse av pedagogikk og kjærlighet kommer til syne i enkeltmøter mellom voksne og barn, gjennom den pedagogiske relasjonen som er den rammen enkeltmøtene finner sted i. Slik sett trenger pedagogikken en stadig evne til å fornye seg. Gjennom en iboende forutsetning om å være til barnets beste må den også være beredt til å forsvare eller gjenskape i nye former de verdier og verdimønstre som synes nødvendige for barns oppvekst (van Manen, 2015). Mitt prosjekt kan sees på som et ønske om å belyse hvordan pedagogisk kjærlighet er blitt en glemt, men nødvendig kvalitet i møte med barn. Mitt ønske er at pedagogisk kjærlighet snakkes om, og reflekteres over. Hva betyr det for deg? For meg?

Slik Langeveld (1975) sier det, så handler pedagogikk grunnleggende sett om å hjelpe barn og unge å vokse opp. Til tross for at pedagogikk trenger innsikt fra psykologi, sosiologi og andre viktige hjelpedisipliner, kan og bør ikke pedagogikken reduseres til en av disse disiplinene (Biesta 2013; Van Manen, 2015). Dersom pedagogikk reduseres til utvikling av potensiale, tilpasning til samfunnet, læring, det målbare og kontrollerbare, er det ikke rom for eksistensielle kvaliteter som kjærlighet, omtanke, personlig ansvar, frihet og autoritet. Da reduserer vi muligheten for å handle ut fra det vi som voksne ser trengs i det konkrete øyeblikket, og vi gjør den pedagogiske relasjonen og måten vi snakker om pedagogikk til et redskap som den voksne behersker (Sævi 2015). Kjærlighet i pedagogisk sammenheng kan ikke sees på som en oppskrift eller et middel for å redusere barn og unges psykiske plager, men er en måte å være sammen med barn og unge på som er menneskelig og verdig, og som barn og unge behøver i livene sine. Kjærlighet kan åpne opp dører der mangel på tillit og vonde opplevelser har stengt dem. Bare i en og samme situasjon kan kjærlighet ha mange ulike uttrykk, slik informantene skildrer, og slik litteratur om kjærlighet viser. Kjærlighet er rett og slett nødvendig for

at tillit skal oppstå (Løgstrup 2008), og for å åpne opp om det som er vanskelig. Gjennom å oppleve kjærlighet blir en også i større grad i stand til å bli glad i seg selv, og det å kunne være kjærlig ovenfor andre slik både Amalie, Camilla og Dyveke trekker frem.

Til ettertanke...

Informantene i oppgaven min trekker frem opplevelser som ikke kan erverves ut ifra en tradisjonell lærebok. Opplevelsene deres treffer meg likefullt midt i hjertet som en viktig lærdom. Ungdommene sitter på en unik kunnskap gjennom sine egne opplevelser, opplevelser som kan ha stor betydning for hvordan den voksne kan forstå og møte sitt pedagogiske gjensvar og an-svar slik Sævi, (2015b) beskriver. I kvalitetsdiskusjonen om hva gode pedagogiske institusjoner er, blir det viktig at vi tar oss tid til å stoppe opp og reflektere over hvilke forutsetninger vi legger til grunn for forståelsen vår. Vet vi som voksne alltid hva barns beste er? Tør vi og la oss utfordre på våre egne overbevisninger? Og spør vi dem det faktisk gjelder på veien?

Biesta løfter frem behovet for en "usikker" pedagogikk, en pedagogikk som ivaretar muligheten for det uforutsette, slik han uttrykker det (Biesta, 2013, s. 139). Samtidig kan denne usikkerheten være skummel, fordi en forståelse av pedagogikk som risiko krever en tilnærming som også innebærer en reell mulighet for ikke å lykkes (Sævi, 2015). Likevel mener jeg at nettopp derfor er fokuset på kjærlighet i møte med profesjonell pedagogisk praksis viktig. Med sitt iboende udefinerbare vesen kan kjærligheten tilføre viktige element og være motsatt til resultatstyring og fokuset på læringsutbytte som opptar stor plass i dagens barnehager og skoler. Kjærlighet kan være en tilnærming til profesjonalitet som ikke nødvendigvis gir klare svar, men kan være med på å gjøre en mer "voksen eksistens" mulig i form av å hjelpe barn og unge og stå i en noen ganger bratt virkelighet (Biesta, 2015, s. 102).

Kjærlighet som an-svar gir muligheter for andre perspektiv, muligheter og forståelser enn teori alene kan gjøre. Informantenes opplevelser åpner opp for nye spørsmål i møte med pedagogikken, og viser samtidig hvor viktig dialogen blir, at det ikke finnes en fasit, men mange mulige svar. I lys av mitt eget prosjekt og fokuset blant annet Vik (2014) fremmer med tanke på barns rett til medbestemmelse, tenker jeg at det blir viktig å løfte frem barn og unges egne opplevelser og anse dem som viktige kilder til kunnskap. Biesta (2015) beskriver hvordan: "Teori kan hjelpe oss, men teori kan aldri erstatte det eksistensielle spørsmålet. Teori kan aldri erstatte den eksistensielle utfordringen, og teorien kan noen ganger bli en unnskyldning for ikke å engasjere deg i den" (Biesta, 2015, s. 201). Ungdommenes opplevelser viser oss nettopp det aspektet Biesta beskriver; hvordan teori alene

kommer til kort i møte med virkeligheten. Gjennom møtet med informantene og arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått svar på spørsmål jeg ikke engang visste at jeg lurte på da jeg første gang satte meg ned med prosjektplanen i hendene. Andre spørsmål forblir ubesvarte, men jeg har en visshet om at de må få sine svar i møter mellom unike mennesker. Jeg kjenner på ydmykhet og takknemlighet ovenfor modige, kloke ungdommer som har delt viktige øyeblikk fra sine liv med meg. I tillegg til å ha fått en økt forståelse for hva kjærlighet er i møte med pedagogikk, tror jeg også denne masteroppgaven har gjort noe med meg som menneske. Informantenes opplevelser vitner om at kjærlighet er en livsviktig kvalitet i møtet med barn og unge. Innledningsvis i oppgaven beskrev jeg med Weil (1990) sine ord at kjærlighet er å stoppe opp et øyeblikk, og lytte. Kanskje dette er noe av det viktigste jeg tar med meg videre. Viktigheten av å stoppe opp et øyeblikk og lytte til den den gjelder.

Referanser

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. PDC, Aurskog: Tano Aschehoug forlag.
- Arendt, H. (1977/2006). *Between past and future*. New York: Penguin books .
- Arent, H. (1996). *Vita Activa*. (C. Janss, Trans.) Oslo: Pax forlag.
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet i pedagogisk praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt, noen konsekvenser for pedagogisk praksis*. Retrieved 07 28, 2016, from <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/> s. 1-24
- Biesta, G. (2007). Why "what works" wont work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. s. 1-22. *Educational Theory*(57).
- Biesta, G. (2013). Å snakke "pedagogikk" til "education": Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. (T. Sævi, Trans.) (3), s.172-184.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave -om å gjøre voksen eksistens mulig. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal, & H. Sæverot, *Eksistens og pedagogikk* (T. Sævi, Trans.). s. 194-209.Oslo: Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. (1989). The Pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*(Vol 7).s. 5-11.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. London: Basic Books.
- Brunstad, P. O., Reindal, S. M., & Sæverot, H. (2015). *Eksistens og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Planning, conducting and evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4 utgave ed.). Pearson.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The Discipline and Practice of Qualitative reseach. *The Sage handbook of qualitative research*.s.1-20. London: Sage
- Eikeland, T. & Sævi, T. (2017). Beyond Rational Order: Shifting the Meaning of Trust in Organizational Research. *Human Studies* 2/17, s. 1-34.
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of Interpretive reviews, *Review of educational Research*, 68 (4) s. 391-399.
- FN Konvensjonen, (1989, 11 20). *FN sambandet*. Hentet aug 03, 2017, from <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen-barns-rettigheter>

- Folkehelseinstituttet. (2011). *fhi.no*. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var---psykisk-helse-hels/>
- Forandringsfabrikken. (2014). *Forandre med varme og kraft*. Oslo: Forandringsfabrikken Forlag.
- Forandringsfabrikken. (2015). *Forandre med varme og kraft*. Oslo: Forandringsfabrikken Forlag .
- Friesen, N., & Sævi, T. (2010). Rewiving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollehauer and the pedagogical relation. *Journal of curriculum studies*, 42 no 1.s. 123-147
- Fromm, E. (2003). *Om kjærlighet*. Oslo: Cappelen.
- Gadamer, H. (1979). *The concept of experience and the essence of hermeneutic experience; Prejudices as condition of understanding: The hermenautical significance of temporal distance*. I: H.-G. Gadamer (W.Glen-Doepel, J. Cumming og G. Barden, overs..) *Truth and method* (2. utg.,s. 310-325 og 258-267). London: Sheed and Ward.
- Hammersley, M. (2003). Litteratur review. I: Lewis- Beck., A. Byman & T. Futing Liao (red.) *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Oregon OH: Sage Publications, s. 577-579.
- Hausdatter, R. (2009). Ingen sto igjen- men hvor løp de hen? Norsk pedagogisk tidsskrift 5, s. 26-35.
<http://www.etymonline.com/>. (n.d.).
- Innst. 346 S. (2015-2016). *Stortinget.no*. Hentet 07 28, 2016, from <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/instillinger/stortinget/2015-2016/inns-201516-346.pdf>
- Johannensen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo : Abstrakt forlag AS
- Kunnskapsdepartementet. (2007). St.meld. Nr. 16. (2006-2007)... *Og ingen stod igjen Tidlig Innsats for livslang læring*. Oslo: Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld. Nr. 41. (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Høringsnotat om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/verdigrunnlag/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Løgstrup, K. (1993). *Solidaritet og kjærlighet: Og andre essays*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. (2010). *Den etiske fordring*. Polen: Forlaget Klim.
- Levering, B., & Van Manen, M. (2002). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders. I:T. Tymieniecka, (Ed.). *Phenomenology World-Wide*, s. 274-286.

- Luijpen, W. A. (1960). *Existential phenomenology*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
(Kap. 3 s. 174-259)
- Manen, M. v. (2015). *Pedagogical tact knowing what to do when you dont know what to do*. Walnut creek California: Left Coast Press.
- Melvold, L., & Øverengen, E. (2015). *Profesjon og kjærlighet*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger*. (S. Wivestad, Trans.) Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Myhre, R. (1970). *Store pedagoger i egne skrifter*. Oslo: Fabritius & sønners forlag.
- NESH. (2015). Retrieved from forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora:
<https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonalforskningsetisk-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education* (3 utgave ed.). Westviev Press.
- NSD. (2015, oktober). *Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste*. Hentet fra
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeskjema>
- Olin, M. (Regissør). (2017). *Barndom* [Dokumentar].
- Page, J. (2010). *Mothers, work and Childcare: Choises, Beliefefs and Dilemmas*.
Doktoravhandling. University of Sheffield, EthOS.
- Page, J. (2011). *Do mothers want proffesional carees to love their babies?*
Journal of Early Childhood Reseach, 9 (3), s. 310-323. Doi: 10.1177/1476718x11407980
- Palmer, P. (1998). *The Courage to teach*. California: Jossey-Bass Inc.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2014). *Mestrer Mestrer ikke - jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Rammeplan for barnehagen. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
Hentet 07 28, 2016, fra
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Sløk, J. (1983) *Eksistensialisme*. København: Munksgård
- Säfström, C. (2014, 4 19). The passion of teaching at the border of order . s. 337-346. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(4).
- Sævi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Doktoravhandling, Bergen: Universitetet i Bergen.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen- En relasjon annerledes enn andre relasjoner. In O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre, & J. Sæthre (red.). s. 107-130 Bergen: Fagbokforlaget.

- Sævi, T. (2009). *Mer enn studenten har bedt om. Refleksjoner over veiledningens umulige mulighet*. I Pettersen, M & Sævi, T. (red.). *Krumtappen og sjøstjernen: en artikkledamling om omtanke og entusiasme i profesjonelt arbeid*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Sævi, T. (2012). *Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical - Ethical Practice*. I Biesta, G. (red.). *Making sense of education. Fifteen contemporary educational theorists in their own words*, s. 455-461. Dordrecht: Springer, .
- Sævi, T. (2015a). Learning and pedagogic relations. I D.Scott og E. Hargreaves (red.). *Sage Handbook of learning*. s. 342-352. Thousand Oaks,CA: Sage Publications
- Sævi, T. (2015b). Ansvar for eget ansvar Å gi barnet eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I B. P. Otto, S. Reindal, & H. Sæverot (Ed.), *Eksistens og pedagogikk*. s.73-91 Oslo: Universitetsforlaget.
- Sævi, T., & Eilifsen, M. (2008). "Heartful or "Heartless" teachers? Or should we look for the Good Somewhere Else? Considerations of student`s Experience of the pedagogical good.*The Indo-Pacific Journal of Phenomenology, Volume 8, Special Edition*. s.1- 14.
- Sherrat, Y. (2014). Continental Philosophical Hermeneutics Post War. I: Y. Sherrat, Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory s.85-118.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.
- Spiecker, B. (1984). The Pedagogical Relationship. *The Oxford Review of Education*, 2(10), s. 203-209.
- Spranger, E. (1958). *The Role of Love in Education*. s.536-547. Universitas: A German Review of the Art and Sciences Quarterly [English Language Edition].
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). Retrieved 07 28, 2016, from <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2016-04-20?fane=tabell&sort=nummer&tabell=262634>
- Store norske leksikon. (2015, Oktober). *Store norske leksikon*. Retrieved from https://snl.no/positiv_psykologi
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» – Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* , 11. Hentet fra: <https://www.idunn.no/npt/2010/04/art09> s. 318-329
- Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det Et kampskrift for barns rettigheter*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS .
- Thrana, H. M. (2015). *Kjærlighet og sosialt arbeid. En studie av kjærlighetens betydning i barnevernets praksis*. Retrieved from <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/331684/PhD4%20HiL%20Thrana.pdf>
- van Manen, M. (1989) By the light of the anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, s. 232-253
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience*. Ontario, Canada: THE ALTHOUSE PRESS.

- van Manen, M. (1999). Care-as-worry, or "Dont Worry, Be Happy". s.264-280. *Qualitative health research, 12*(2), 16.
- van Manen, M. (2003). Lived Experience. I: M. S Lewis-Beck, A. Bryman og T. F. Liao (red.) *The Sage encyclopedia of social science research methods* (bd. 2, s. 579-580). Oregon,OH: Sage Publications.
- van Manen, M. (2006, May). Writing Qualitatively, or the demands of writing. s.713-722. *Qualitative health research, 16*.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact knowing what to do when you dont know what to do*. USA: Left Coast Press.
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice meaning giving methods in phenomenological Research and Writing*. Utah: Routhledge.
- van Manen, M., & Adams , C. A. (2010). *Ebsco host*. s.449-455. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fNDc0MzI4X19BTg2?sid=ec82bd3b-1ece-4754-bfb4-12569a99f2fc@sessionmgr112&vid=4&format=EB&rid=1>
- Vik, S. (2014, 11 26). Barns deltagelse og tidlig innsats: er pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. s. 1-14. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*.
- Weil, S. (1990). *Ordets makt*. (A. B. Christine Amadou, Trans.) Oslo: Sollum forlag.
- Winnicott,D.W. (1985) *Playing and reality*. New york: Pelican Books
- Wivestad. (2008). The educational Challenges of "Agape" and "phronesis". *Journal of Philosophy of education, 42* (2), s. 307-324. doi:10.1111/j.1467-9752.2011.00823.x

”Når

Kjærlighet og

Profesjonalitet

Møtes”



Kontakt meg:

Nina Frøkedal

Tlf: 40866836

e-post:

nfrkedal@gmail.com

Eller min veileder:

Tone Sævi

Tlf: 56540727

e-post:

Tone.Saevi@NLA.no

Vedlegg 1: Informasjon om mitt prosjekt

Hei fine du!

Mitt navn er Nina Frøkedal og jeg er masterstudent ved NLA Høgskolen i Bergen. Jeg skal nå i gang med mitt avsluttende prosjekt innenfor pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Masteroppgaven min skal handle om fenomenet kjærlighet i møte med pedagogisk praksis. Jeg er utdannet førskolelærer og er opptatt av den pedagogiske relasjonens betydning i møtet mellom voksne og barn i profesjonell sammenheng. Den foreløpige tittelen på mitt prosjekt er: ”Når kjærlighet og profesjonalitet møtes”.

Bakgrunn for prosjektet

For å synliggjøre bakgrunnen for prosjektet har jeg valgt å ta med en case om kjærlighet i møte med pedagogikk.

På veggen foran meg henger et nydelig kort med en sommerfugl på, en symbolsk påminner om hvor utgangspunktet for denne masteroppgaven starter. Inni kortet står en hilsen fra et av mange barn gjennom mange års praksis, et av disse små menneskene som setter dypere spor enn andre. Dette spesielle barnet hadde til da stort sett blitt møtt på adferden sin, og som en selvopplyllende profeti snakket han etterhvert mer og mer gjennom handlinger enn gjennom ord. Et barn som tilsynelatende ikke hadde så stor tiltro til relasjoner lenger. I en alder av fire år. Ordet AD HD ble nevnt, men noe skurret. Det viste seg at dette lille mennesket bar på en historie ikke så mange visste om, med en psykisk syk forelder, brutte løfter og en vond følelse av å ikke være bra nok. Denne delen av historien tok det tid og tillit å få frem. Hadde vi sett kun på adferden hadde vi riktignok sett symptomene, men ikke årsaken til det som gjorde vondt. Det at jeg selv har vokst opp med en forelder som tidvis misbrakte alkohol og slet psykisk har kanskje gitt meg noen viktige sensorer i forhold til slike barn. Kanskje var det nettopp derfor at jeg ikke sluttet å søke en alternativ sannhet bak alle de dumme handlingene da togskindene haglet i sinne? Var jeg uprofesjonell da jeg sa: ”Jeg er glad i deg, uansett hvor mange togskiner du kaster.” ?

Formål

Formålet med oppgaven er å belyse hvordan pedagogisk kjærlighet kommer til syne og hvordan den oppleves ut ifra de som har kjent den på kroppen, både nærvær og eventuelt fravær av den. Jeg vil først og fremst ha fokus på barn og unges opplevelse av kjærlighet og dens mange uttrykk i profesjonelle settinger som skole, barnehage og andre institusjoner der barn og unge oppholder seg over kortere eller lengre tid. Derfor ønsker jeg å snakke med noen av dere psykisk helseproffene fra Forandringsfabrikken. Kanskje har du en lignende opplevelse som barnet i casen? Eller hadde din opplevelse et annet uttrykk? Jeg tror uansett du kan ha noen viktige refleksjoner over opplevelser knyttet til fenomenet kjærlighet og hvordan den kommer til uttrykk i ditt liv. Jeg håper at ditt bidrag vil kunne belyse hvordan pedagogiske virksomheter kan møte og se hvert enkelt barn, slik de trenger

det. Utrykket "de voksne" brukes ikke her først og fremst om dine foreldre, men om de profesjonelle og de voksne som har eller har hatt en spesiell betydning for deg.

Utvalget

Du er mellom 16-35 år og har erfaring som menneske, og kanskje også innenfor psykisk helsevern. Du har opplevelser og refleksjoner rundt opplevelser av hva det vil si å bli sett eller ikke sett når du trengte det, omtanke eller ikke, godhet eller ikke, alle disse uttrykkene som fenomenet kjærlighet eller mangel på kjærlighet kan ha. Jeg ønsker først og fremst å utforske hvordan fenomenet kjærlighet kan oppleves og hvilken betydning, muligheter og utfordringer kjærlighet har i møte med pedagogisk praksis. Til dette trenger jeg altså dine konkrete beskrivelser av episoder fra ditt liv der kjærlighet på en eller annen måte, positivt eller ikke, er tematisert.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Samtalen vil foregå i ett til to fokusgruppeintervju med 5-7 ungdommer, forhåpentligvis psykisk helseproffer fra Forandringsfabrikken. Fokusgruppen varer 1- 1,5 time hver gang. Et fokusgruppeintervju er en gruppesamtale der en kan dele opplevelser, og reflektere og diskutere med hverandre. I dette tilfellet vil det være spørsmål knyttet til hva det vil si å bli sett av voksne og opplevelser og refleksjoner knyttet til fenomenet kjærlighet som vil være fokus. Gruppen vil bli ledet av meg som innledningsvis forteller litt om hensikten med studien, og presenterer ganske åpent noen sentrale tema og spørsmål jeg ønsker at vi skal diskutere. Fokusgruppeintervjuet blir tatt opp på lydbånd og deretter skrevet av, eller transkribert. Alle persondata i publikasjonen blir anonymisert, slik at datamaterialet ikke kan knyttes tilbake til deg. Ingen personlig informasjon om deg eller andre vil bli brukt i prosjektet uten at det er anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes høsten 2017. Personopplysninger samt lydopptak vil da slettes, det transkriberte materialet vil bli anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil opplysninger om deg slettes.

Håper du har mulighet til å bli med på dette. Jeg gleder meg til å treffe deg!

Med vennlig hilsen

Nina Frøkedal

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring fra informanter

Jeg bekrefter med dette at jeg har lest og forstått den skriftlige informasjonen om dette prosjektet. Jeg godtar at det tas lydopptak av samtalen, samt at det transkriberte og anonymiserte materialet vil inngå i studentens masteroppgave. Lydopptak og transkripsjoner anonymiseres og slettes i henhold til fristen satt av NSD som er ved prosjektslutt. Jeg er informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet, uten å oppgi årsak.

Hvis det skulle bli behov for et individuelt intervju er jeg villig til å bli kontaktet av studenten i løpet av
vårsemesteret 2017 _____ (Sett kryss)

Jeg ønsker å delta

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 3: Temaliste for fokusgruppesamtale

Tittel: "Når kjærlighet og profesjonalitet møtes"

Temaliste som skal være guide under fokusgruppe intervjuet og evt de individuelle intervjuene.

Den pedagogiske relasjonen:

- Kan du huske en eller flere voksne som har betydd noe spesielt for deg?
- Kan du beskrive en konkret episode sammen med en voksen som er viktig for deg fra du var yngre?
- Kan du beskrive en konkret episode som er viktig for deg sammen med en voksen fra du var noenlunde så gammel som du er nå?
- Kan du fortelle om en situasjon som var spesielt vanskelig eller ubehagelig?
- Husker du en episode som du opplevde som god?

Å bli sett:

- Kan du fortelle om en situasjon der du følte deg sett/ikke sett av en profesjonell voksen?
- Opplevde du deg sett som barn? Dersom ikke, hvem hadde det vært viktig for deg å bli sett av?
- Kan du huske en episode der du ikke følte deg sett da du trengte det?

Kjærlighet

- Kan du fortelle om en konkret episode der du opplevde noe godt og rett i møte med en profesjonell voksen?
- Er kjærlighet og omsorg det samme?
- Dersom du skal prøve beskrive hvordan kjærlighet kan komme til uttrykk, hvordan ser den ut? (Gjennom vennlige ord? Handlinger? En gest? Andre ting?)
- Kan du beskrive en situasjon eller en person du forbinder med et slikt varmt møte?
- Hvordan kjennes det å bli møtt med kjærlighet?
- Finnes det utfordringer knyttet til kjærlighet i møte med profesjonelle voksne?
- Hvilken betydning har det å bli møtt med kjærlighet?



Tone Sævi
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 11.01.2017

Vår ref: 51291 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

51291	<i>Når kjærlighet og profesjonalitet møtes</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tone Sævi</i>
Student	<i>Nina Frøkedal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.