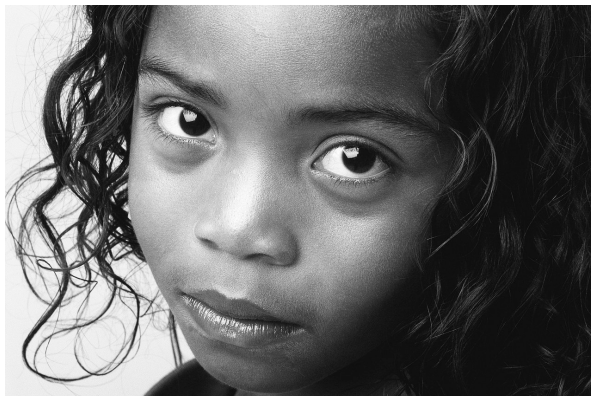


# **”Eg kan ikkje sei da...”**

## **Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen**

Ein studie av sårbarhet og sårbarhetens uttrykk hjå barn,  
sett i lys av relasjonen mellom barn og vaksen i skulen

Beate Gauden Lid



Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk

NLA Høgskolen Bergen, våren 2012

Veileidar: Tone Sævi

*Biletet på framsida er henta frå utklipp i Microsoft Word 2003.*

## **Samandrag**

Mange gode pedagogiske øyeblikk skjer i det stille mellom elev og lærar kvar dag. Slike møte kan fornemmast når dei oppstår, men det er ikkje like lett å setja ord på kva som skal til eller kva som eigentleg hender. Kanskje handlar kjerna i dette om å skapa ei atmosfære som gjer det trygt å vera barn, og som gjer det godt å vera til. Omslutta av pedagogisk kjærleik (Spranger 1958) og sensitivitet (van Manen 1991) skapar den vaksne eit tillitsfullt band som gjer at barnet kan visa sin sårbarhet og verta forstått utan å seia det direkte. Ubeskytta og sårbar kan barnet visa sitt ansikt (Levinas 1993), og kvila i den pedagogiske relasjonen der den vaksne ser dei. Når denne grunnføresetnaden manglar, kan barn ha ei oppleving av å vera i eit uforståeleg pedagogisk fangenskap (Mollenhauer 1996). Dette kan skje når den ansvarlege vaksne i relasjonen hastar vidare utan å *sjå* barnet og utan å venta eller lytta til det barnet uttrykkjer. Barnet kan då kjenna seg misforstått eller krenka, utan å kunna seia frå til den vaksne. Gjennom å vera open for at barn er annleis (ibid.) enn ein sjølv, gjennom å venta i nærleik på kva barn treng utan at det vert sagt direkte, og gjennom å møta barn med verdighet og sjå muligheter i pedagogikken, kan den vaksne i den pedagogiske relasjonen ivareta sårbarheten hjå barn som ei kjelde til forstå dei. Dette er hovudrefleksjonane, undringa og ”spora” eg sit att med etter arbeidet med masteravhandlinga.

For å studera sårbarhet og sårbarheten sine uttrykk i den pedagogiske relasjonen har eg gått til den opplagte kjelda, nemleg barna sjølve. For å koma nærare barna sine uttrykk og ”lived experience” (van Manen 2003), har eg nytta samtalar i fokusgrupper som kvalitativ metode, og gjennom det, fått eit innhaldsrikt samtalemateriale. Barna sine direkte og indirekte ytringar gav meg høve til å få eit innblikk i deira verd. Med utgangspunkt i nokre av desse ytringane har eg gjort eit utval av teoretiske perspektiv kring fenomena sårbarhet og den pedagogiske relasjonen, dette legg eg fram som eit fortolkande review. Både i det fortolkande reviewet og i tolkingsprosessen har eg ”famla meg fram” (Bourdieu & Wacquant 1996), til nye erkjenningar og eit nytt blikk på fenomena sårbarhet og den pedagogiske relasjonen. Denne vekselverknaden og hermeneutisk-fenomenologiske framgangsmåten har vore ei dynamisk ”reise” der samtalematerialet, som eg kallar ”levd liv”, har vore styrande for val og bortval undervegs. Å møta og utforska barna sitt ”levde liv” med den kombinasjonen av teori og aventande nærleik til barn som den kontinentale (europeiske) pedagogisk-filosofiske tradisjon legg vekt på, har gjeve meg ei ny forståing for barnet sin sårbarhet i den viktige pedagogiske relasjonen. Eg har ikkje tidlegare forstått kvifor barn ikkje seier det som det er til den vaksne. No anar eg at det handlar om barnet sin sårbarhet og om den vaksne sitt ansvar for å sjå

barnet slik at det ikkje opplever å møta den vaksne ubeskytta og avkledd. Gjennom måten den vaksne forstår, reagerer og handlar på, kan han ivareta barnet slik at det evnar å veksa, læra og kjenna seg trygg. I sin sårbarhet ber barnet om verdighet, og mulighetane ligg hjå den vaksne.

## **God tur, skolepike**

*God tur, skolepike.*

*Med den røde ranselen som en soloppgang på ryggen  
og flettene lik gardiner trukket til siden  
for nakken din, denne hvite nonnen  
jeg alltid har hatt lyst til å si omforlatelse til,  
går du  
til dine første skoledager.  
Aniktet ditt ryker av forventning  
like eksplosivt fruktbar  
som en nybrøytet åker i regnskoglandene.*

*God tur, skolepike*

*Å såmenn,  
vær rene på hendene og barhodede  
når dere med såkorg går ut på dette jordet.  
Jeg tror ikke kunnskapene dere kaster ut  
er spilt korn, men jeg vet:  
alt som uten baktanker,  
uten skepsis, umaskert  
og uvettig vergeløst  
går ut til livet med tilliten  
som et kostbart gulleple i hendene  
er hellig.*

*Så god tur med deg, skolepike.*

Kolbein Falkeid<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Kolbein Falkeid (1975). "God tur skolepike". I: *Horisontene*. Oslo: Cappelen.

## **Forord**

Ei krevande og gjevande ”vandring” med omvegar har ført meg til ei ”hamn” eg har sett fram til lenge. Eg likar at vegen er målet, og eg likar å nå målet! Med familieliv, arbeidsliv og kvardagar i allslags vær, har denne ”mastervandringa” sjeldan fått fullt fokus, men eg ville ikkje vore den forutan. Difor er det useieleg godt å koma i hamn, og å kunna sjå på prosessen som noko som har vore med på å forma meg fagleg og personleg i vaksen alder.

TUSEN TAKK til dei seks borna som gav meg ein flik av sitt liv. Utan dykk ville eg ikkje forstått det eg forstår i dag. De har gjeve meg ei gåve gjennom å fortelja om dykkar tankar og opplevingar, og eg håpar at eg har forvalta dykkar levde liv på ein god måte. Å ha med dykk å gjera, har vore å ha noko av dykkar liv i mine hender. Takk.

Mastervandringa har gjort ein forskjell i meg. Takk Stein Wivestad for at du på eit tidleg tidspunkt inspirerte meg, kanskje utan at du visst det. Din veremåte gjorde meg så godt.

Av mange forelesningar gjorde Tone Sævi sine mest inntrykk, difor vart eg glad når eg fekk henne som veiledar. Å lytta til hennar refleksjonar om barn og den pedagogiske relasjonen har vore som musikk i øyro mine. Du har stått ved sida mi, ”tålt” mine ufrivillige pausar, hatt trua på prosjektet heile tida og vore til uvurderleg støtte. Kvar gong eg møtte deg, kom eg motivert ut att. Eg har sett pris på at du har gjeve meg både retning, korreksjon og inspirasjon. Du såg kva eg var oppteken av og klarte å fanga det opp. Du sette meg på sporet. TAKK!

Takk til mine leiarar som har sett kor viktig det var for meg å gjennomføra masterstudiet. Takk til mine fagleg dyktige og alltid inspirerande kollegaer på PPT som har venta på meg og hatt tolmod med meg. Når eg høyrer latter frå dykk, veit eg at me er på rett stad.

Ein spesielt varm takk til kjærasten min, som har vore ein god inspirator og diskusjonspartnar heile vegen. Du har hatt stor tru på meg, oppmuntra meg og gjeve avkall på mange felles fjellturar fordi du visste at eg trong tid med bøkene. Du har rett og slett vore den beste støtta!

Fellesskap med familie og vener er den gode ramma rundt livet mitt. Turar i skogen med veninner, filosofiske samtalar, storfamilietreff og syskjensamarbeid er for meg lukkelege stunder. Utan at Ina og Anitra og resten av familien har hatt beina på jorda og vore der i mitt gode kvardagsliv, hadde ikkje denne masteravhandlinga hatt meining. Studiet har aldri vore viktigast. Dykkar nærvær gjer meg godt, og eg treng dykk alle!

Norheimsund mai 2012, Beate Gauden Lid



## ***Innholdsliste***

<b>Samandrag</b>	<b>3</b>
<b>Forord</b>	<b>5</b>
<b>Innholdsliste</b>	<b>7</b>
<b>KAPITTEL 1. INTRODUKSJON: Å RAMMA INN.....</b>	<b>11</b>
<b>Innleiing - tilbakeblikk</b>	<b>11</b>
Bakgrunn for val av tema - ”Det guddommelege eksperiment”	11
Forskingsspørsmål - Essensen i spørsmåla kan opna opp for muligheter	12
Å byggja opp og setja grenser for masteravhandlinga	14
<b>Mitt forskarfokus</b>	<b>15</b>
<b>Sårbarhet i relasjonar som grunnleggjande premiss</b>	<b>15</b>
<b>Presentasjon og grunngjeving for eit fortolkande review</b>	<b>16</b>
<b>KAPITTEL 2. FORTOLKANDE REVIEW: Å KOMA NÆRARE .....</b>	<b>17</b>
<b>Innleiing</b>	<b>17</b>
<b>Kontinental pedagogisk-filosofisk tradisjon - Å utsetja barn for ventande nærleik</b>	<b>17</b>
<b>Begynnande utforsking av fenomenet sårbarhet - Sentrale aspekt ved sårbarhet</b>	<b>18</b>
Etymologi	19
Litteratur og daglegtale	19
Sårbarhet som almenngyldig fenomen	20
Sårbarhet vert fødd i relasjonen	22
Sårbarhet som kraftkjelde	23
Sårbarhet i ”Den Andre sitt ansikt”	24
Sårbarhet og krenking	25
Sårbarhet i barn sine uttrykk, tillitsytringar – ”suverene livsytringer”	27
<b>Å koma nærare den pedagogiske relasjonen</b>	<b>29</b>
Pedagogikk som livsinnstilling	29
Pedagogikk som kjærleik	30
Den pedagogiske situasjonen	32

Den pedagogiske relasjonen	33
Pedagogiske øyeblikk	36
<b>KAPITTEL 3. METODE: Å MØTA OG BESKYTTA.....</b>	<b>39</b>
<b>Innleiing</b>	<b>39</b>
<b>Kvalitativ forskning: "Å gå i dybden for å gripe vedkommendes versjon"</b>	<b>39</b>
Fenomenologi: Med kvardagserfaringar i relasjonar som utgangspunkt	40
Hermeneutikk: Å søkja djupare meiningsinnhald gjennom tolking av tekstar	43
Førforståing: Eg kan ikkje "trø ut av mine eigne sko" i møte med andre	45
Fokusgruppe som kvalitativ metode	45
Fokusgruppe med barn	47
<b>Forskingsetikk</b>	<b>48</b>
Barn som aktive deltakarar i forskning	49
Beskyttelse av barn - Etikk som forvaltning av tillit	49
Søknad om godkjenning frå NSD - Anonymitet og konfidensialitet	51
Metodiske val ved bruk av fokusgrupper	52
Samtalens arkitektur - Utgangspunkt for samtaletema	52
Vaksenrolla i fokusgruppa	53
Er samspelet mellom kjeldene og meg pålitelege? - Pålitelighet	53
Har eg undersøkt det eg trur eg har undersøkt? - Gyldighet	54
<b>Gjennomføring av tolkingsarbeidet - "To pay attention to the voice and fragments"</b>	<b>55</b>
<b>KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV SAMTALEMATERIALET: Å GJERA SYNLEG FOR ANDRE.....</b>	<b>59</b>
<b>Innleiing</b>	<b>59</b>
Gjennomføring av gruppesamtalane - "Ud for at leve og modtage"	59
Transkribering - Å ivareta det opprinnelege	60
Konkrete døme frå det transkriberte samtalematerialet	61
Borna sine samtaletema	63
Muligheter og begrensingar i samtalematerialet	65



<b>KAPITTEL 5. PRESENTASJON, TOLKING OG DRØFTING: Å TA IMOT DET BARNA HAR GJEVE .....</b>	<b>67</b>
<b>Innleiing</b>	<b>67</b>
<b>Vetle: "Visst ein lærar ikkje har humor kan han berre gå"</b>	<b>67</b>
Barna sin samtale om humor i fokusgruppa	68
Humor i den pedagogiske relasjonen	69
"Heartful teachers"	71
"Morningness"	72
Humor – ikkje universalmiddel, men ein måte å forhalda seg til livet på	72
Humor – frigjerande kommunikasjon	73
Humor som uttrykk for sårbarhet	74
Den humoren vi ikkje treng	75
<b>Ane: "Eg elsker å få skryt"</b>	<b>76</b>
Å dela gleda si med læraren	76
Ros som balansekunst	77
Avhengighet i relasjonen	78
"Praise junkies"	79
"To come into presence"	80
<b>Ole: "Læraren må koma fort"</b>	<b>81</b>
"Action" som etisk handling	82
Å venta på noko godt	83
"Blinded seeing"	85
"Eg kan ikkje sei da..."	85
"The pedagogical message"	87
Umiddelbar omsorg, "care as worry"	87
Oppliving av pedagogisk kjærleik	89
<b>Siri: "Eg føle at han ikkje høyre på oss"</b>	<b>90</b>
Å kjenna på skuffelse	90

Å kjenna seg krenka	93
<b>KAPITTEL 6. AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR: Å LØFTA OPP SPOR AV MULIGHETER .....</b>	<b>95</b>
<b>Innleiing</b>	<b>95</b>
<b>”Spor”</b>	<b>95</b>
Første spor: Barn er annleis	96
Andre spor: Sårbarhet som uttrykk for det barna ikkje seier til den vaksne	97
Tredje spor: Sårbarheten sine uttrykk forstått som barn si bøn om verdighet	99
Fjerde spor: Pedagogikkens muligheter	100
<b>Framlegg til vidare forskning</b>	<b>101</b>
<b>Vegen vidare</b>	<b>101</b>
<b>KJELDER .....</b>	<b>103</b>
<i>Vedlegg 1. Informasjonsskriv til foreldra</i>	111
<i>Vedlegg 2. Brev til barna</i>	112
<i>Vedlegg 3. Samtykkjeerklæring</i>	113
<i>Vedlegg 4. Samtaletema</i>	114
Vedlegg 5. Godkjenning frå NSD	115

# KAPITTEL 1. INTRODUKSJON: Å RAMMA INN

## ***Innleiing - tilbakeblikk***

Kanskje starta kimen til denne avhandlinga i møte med *Jonas* i 1982? Då kalla eg sær oppgåva mi på gymnaset for ”Nokon er annleis”, og mitt engasjement for barn fekk ein ny dimensjon i møte med *Fuglane* av Vesaas, *På tvert* av Duun og *Jonas* av Bjørneboe. Det vart sterke møte mellom ei ung jente og andre sin sårbarhet. Kanskje vart eg særleg berørt fordi eg kjende meg sårbar sjølv, eller fordi eg kjende på vilje til og ynskje om å møta den menneskelege sårbarheten? Eg har i allefall aldri gløymt dei tre menneska Mattis, Danel og Jonas som eg møtte i dei skjønnlitterære tekstane, og det å vera merksam på barn sine behov vart som ei drivkraft i meg.

Då eg heldt foredrag for tilsette i barnehage femten år seinare, var temaet ”Barneperspektivet”, i genuin interesse for å prøva å forstå verda gjennom barna sine augo. I møte med barn har eg ofte stoppa opp og erkjent at verda ser annleis ut frå barnet sin ståstad. For å illustrera dette vil eg sitera dotter mi på 4 år, då ho var med oss og fann ei død ku i fjellet: ”Mamma, kan eg og få dø? For då treng ikkje Lisa vera åleina i himmelen. Då kan eg spela puslespel ilag med ho”<sup>2</sup>. Utsagnet hennar seier meg noko om at ho ikkje kjende på vonde tankar knytt til det å dø der og då, og eg oppdaga barnet si unike evne til å finna ei meining i situasjonen. Gjennom å lytta fekk eg del i hennar oppleving; om det å dø, om det å vera einsam når ein døyr, om det å hjelpa andre, om det å få vera saman og ha noko kjekt å gjera på. Dersom eg hadde spurd henne direkte om døden, hadde eg truleg ikkje fått dei same svara. Med mitt ventande nærvær i relasjonen fekk eg del i hennar sårbarhet.

## **Bakgrunn for val av tema - ”Det guddommelege eksperiment”**

Nysgjerrighet på barn si kjensle- og tankeverd er både bakgrunn og drivkraft for val av tema i avhandlinga. Eg veit ikkje korleis ein annan person opplever verda, men min måte å møta barn på kan vera avgjerande dersom eg ynskjer å få del i deira livsverd. Mitt ynskje var å gå på oppdagarferd bak orda til barn, i tankane og opplevingane deira. Då trong eg å ta dei på alvor, og det kunne eg gjera ved å lytta til deira kvardagslege erfaringar. I møte med barn har eg ønska å forstå meir av deira sårbarhet, og sidan fenomenet sårbarhet i seg sjølv berre står

---

<sup>2</sup> Sagt av Anitra 4 år i 1993.

<sup>3</sup> <http://www.nob-ordbok.uio.no>

fram i ein kontekst, i samanheng med noko anna, vart det naturleg å kobla det til relasjonen mellom barn og vaksne, som har ei kraft i seg som eg lenge har vore nysgjerrig på. Når eg las om det Grundvig kalla ”det guddommelige eksperiment” (Martinsen 2003: 51), kjende eg at det er kanskje nettopp det dei er, desse stundene der barna si stemme vert lytta til.

Eg er oppteken av måten me talar om barn på, istadenfor ”problembarn”, tenkjer eg at det kan vera eit frustrert barn som er prisgitt relasjonen til dei vaksne. Det gjer inntrykk å sjå kor lite som skal til for at barn skal få ei god stadfesting på den han eller ho er i møte med den vaksne, og kor lite som skal til for at dei opplever det motsette og kjenner på sårbarhet. Difor er fokus på relasjonen mellom barn og vaksen viktig. Løgstrup (1991: 37) si formulering er i denne samanheng noko av det vakraste som er skrive om betydninga av mi involvering i eit anna menneske: ”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender”. Desse orda har følgt meg i mange år, og dei får stadig ny meining. Framfor alt er dei betydningsfulle i pedagogisk samanheng, avdi pedagogikk og læring i så stor grad er bygd rundt den pedagogiske relasjonen. I møte med blant andre Løgstrup, Mollenhauer, Sævi og van Manen sine tekstar, har eg møtt kunnskap som danner ei ny ramme rundt egne erfaringar i møte med barns sårbarhet og liv.

Eg har no presentert nokre av dei tankane som har forma mi personlege vandring fram mot masteravhandlinga. Studiane av teoriar og retningar i samband med prosjektplanen og masteravhandlinga har også representert ei vandring. Denne har resultert i at eg i dag oftare stoppar opp, undrar meg og gjerne ser nye inngangar til mitt eige stoff. Dette er ein læreprosess som eg trivs med å vera i. Eg er stadig på veg, og forstår etterkvart meir om kva eg ikkje veit og kva eg kan fordjupa meg vidare i. Masteravhandlinga har gjeve meg konturane av noko nytt i det pedagogiske landskapet, og eg anar ein rikdom som vil forma meg vidare. Eg kjenner meg takksam for at eg har fått låna barna sine opplevingar og uttrykk, og eg håpar at arbeidet med denne avhandlinga har gjort ein skilnad i meg.

### **Forskingsspørsmål - Essensen i spørsmåla kan opna opp for muligheter**

Å formulera problemstilling og forskingsspørsmål har vore ein krevande prosess. Tanken var først å møta barn som strevde på skulen, for å samtala om deira sårbarhet. Sidan har eg bevega meg meir mot filosofiske og ontologiske spørsmål som gjeld alle barn sine liv. Hovudmålet med arbeidet har vore å samtala med barna om deira liv og skulekvardag, og forhåpentlegvis få del i nokre av deira ytringar kring sårbarhet og den pedagogiske relasjonen.

Eg har prøvd ut variantar av forskingsspørsmåla og reformulert dei i håp om å landa med noko som er ”gjørbart” forskingsmessig. Ryen (2002) er oppteken av at kunsten i kvalitativ forskning er å fokusera på eit avgrensa tema og at målet må vera å seia mykje om lite. Denne tenkjemåten har vore eit ”kompass” for mitt møte med barna, og forskingsspørsmåla har vore retningsgjevande og veileda tenkinga mi undervegs. Fordi eg ikkje stiller spørsmål som det kan gjevast eintydige svar på, har eg valt å ikkje formulera problemstillinga mi som eit spørsmål. Istaden kallar eg prosjektet ein studie der avgrensinga ligg i fokuset på nøkkelomgrepa og dei metodiske rammene som eg legg til grunn.

### Tema og problemstilling

#### **Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen**

#### **Ein studie av sårbarhet og sårbarhetens uttrykk hjå barn, sett i lys av relasjonen mellom barn og vaksen i skulen**

### Forskingsspørsmål og underspørsmål

Kva er sårbarhet?

- Korleis kjem eventuell sårbarhet til uttrykk hos barn?
- I kva grad uttrykkjer barn sårbarhet i sine ytringar?

Kva er ein pedagogiske relasjon?

- Kva kvalitetar i den pedagogiske relasjonen ivaretek barnet si sårbarhet?
- Kva er sårbarhetens uttrykk sett i lys av den pedagogiske relasjonen?

Forskingsspørsmåla har hjelpt meg å halda eit sentralt forskarfokus gjennom heile avhandlinga, utan at eg stilte borna desse spørsmåla. Pedagogisk verksemd føregår i relasjonen mellom lærar og elev og fokus på barna sine konkrete opplevingar i denne samanhengen gjev både direkte og indirekte uttrykk for sårbarhet, sårbarhetens uttrykk og den pedagogiske relasjonen sine muligheter.

### Samtale om det gode opnar opp for det som er vanskeleg, sjølv om ein ikkje spør direkte

Når barna fortalde om det som var godt, vart også det som var vanskeleg berørt, og det var mogeleg å koma på sporet av deira sårbarhet. Barn kan ikkje spørjast direkte om korleis dei opplever den pedagogiske relasjonen eller når dei opplever seg sårbare. Derimot kan ein gjennom å lytta til deira forteljingar, fornemma deira oppleving av det pedagogiske i den pedagogiske relasjonen (Sævi 2012), sjølv om dei tek den for gitt. Barn nevner ikkje

sårbarheten, den er det unaturleg for eit barn å setja ord på. Sjølv om barn verken skal vera takknemlege eller merksame på den pedagogiske relasjonen, har dei opplevingar og uttrykk for når dei ikkje opplever seg sett av den vaksne. Eg la til rette for å få barna sine opplevingar slik dei sjølve uttrykte dei i konkrete episoder dei hugsa. Eg lurte til dømes på korleis det var: *Å vera barn. Å vera deg. Korleis det er å vera elev eller å vera saman med lærar*. Spørsmål som handla om *om kva dei opplever som godt eller vanskelege* i skulen (Sjå vedlegg 4.).

## **Å byggja opp og setja grenser for masteravhandlinga**

Avhandlinga er bygd opp rundt fem hovud-delar. Kapittel 2: FORTOLKANDE REVIEW: Å KOMA NÆRARE, er inspirert av kontinental pedagogisk tradisjon og søker å ha fenomenologisk fokus på dei to fenomena som er sentrale i arbeidet, nemleg sårbarhet, og spesielt her barn sin sårbarhet, og den pedagogiske relasjonen. Kapittelet er bygd opp som eit fortolkande review der eg prøver å få oversikt over eit utval av relevant litteratur og forskning.

Kapittel 3: METODE: Å MØTA OG BESKYTTA, har hovudfokus på barn i kvalitativ forskning, fenomenologi, hermeneutikk, etiske perspektiv og fokusgrupper med barn.

Kapittel 4: PRESENTASJON AV SAMTALEMATERIALET: Å GJERA SYNLEG FOR ANDRE, har som føremål å gjera greie for og skildra "heilskapen" i materialet frå fokusgruppene, men utan å fortolka meir enn det ein presentasjon av materialet fører med seg (Gadamer 1986). Kapittelet skildrar korleis fokusgruppesamtalane føregjekk, det synleggjer deler av det transkriberte samtalematerialet og kva tema borna var opptekne av i samtalane.

Kapittel 5: PRESENTASJON, TOLKING OG DRØFTING: Å TA IMOT DET BARNA HAR GJEVE MEG, har fokus på å koma nærare barna sine "lived experiences" (van Manen 2003) utan å trø for nær, og prøva å forstå den pedagogiske betydninga av deira opplevingar i lys av pedagogisk og filosofisk litteratur. I tolkinga har eg valt ut fire av barna sine ytringar som synleggjer og opnar opp for deira tankar og opplevingar, og som eg prøver å nærma meg ut frå ein hermeneutisk fenomenologisk synsstad. Det har vore viktig for meg å la tolkinga munna ut i ei open haldning og ein reflekterande samtale utan konklusjonar undervegs.

I kapittel 6: AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR: Å LØFTA OPP SPOR AV MULIGHETER, har eg freista å løfta opp tolkinga i kapittel 5 gjennom å finna nokre "spor" av muligheter for oss vaksne som barna gjennom sine uttrykk har gjeve meg.

Når eg har valt å setja skildrande ord på overskriftene i avhandlinga er dette gjort for å freista vera tru mot og avspeгла eit fenomenologisk forskarfokus undervegs. Når eg iblant brukar uttrykk i kursiv/hermeteikn eller engelske ord i overskriftene, er det for å gje "liv" og prøva å kommunisera med lesaren gjennom sentrale ord og uttrykk. Eg har bevisst freista å gje avhandlinga eit minst mogeleg teknisk uttrykk, gjennom å utelata tal-nummerering i overskrifter og minst mogeleg bruk av tal ellers. Avslutningsvis vi eg gjera merksam på at eg har valt å bruka nokre ord på bokmål, sjølv om avhandlinga er skriven på nynorsk. Dette gjeld særleg omgrepet sårbarhet, men også andre bokmålsord som sluttar på –het. Desse orda er så innarbeidde i forskning, teori og min eigen daglegtale, og eg ynskjer å bruka dei slik for å unngå omskrivingar og for å halda på best mogeleg felles forståing av omgrepa.

### ***Mitt forskarfokus***

"Forskning ut fra barneperspektivet betyr at en er med på å gjøre barn synlige og myndige i samfunnet" (Telhaug 1991: 73). Dette er ein sentral del av mitt forskarfokus, og dette ynskjer eg som forskar å vera ein del av med mi masteroppgåve. Med oversikta og drøftinga i det fortolkande reviewet som eit avgrensa og tilbakevendande bakteppe, vil eg freista å halda fast ved forskarfokuset som handlar om det å koma nærare barnet, men ikkje for nær, og synleggjera korleis barn kan oppleva og uttrykkja sårbarhet i lys av den pedagogiske relasjonen. For å ivareta den naturlege og frie dialogen mellom oversikta og drøftinga i reviewet, metodeuttrykket, forskingsspørsmåla mine og det sentrale samtalematerialet, vil eg ha behov for å halda fast ved kjerna i forskarfokuset mitt.

### ***Sårbarhet i relasjonar som grunnleggjande premiss***

Fundamentet og kjerna i fenomenet sårbarhet er at det oppstår i relasjonen. "The agent is not an author or a producer, but a subject in the twofold sense of the word, namely one who begins an action and the one who suffers from and is subjected to its consequences" (Arendt 1958: 184). Denne etiske forståinga er premiss for alt som handlar om menneskeleg sårbarhet. Kvar menneske er utlevert til andre sine responsar på seg sjølv. I seg sjølv er ikkje nokon per definisjon sårbar, men i møte med den andre oppstår sårbarheten. "The problem is, however, that others respond to our beginnings in ways that are unpredictable" (Arendt 1958: 244). Arendt får her fram det kritiske og unike ved den pedagogiske relasjonen som eg ynskjer å synleggjera i dette prosjektet. Det relasjonelle er "byrjinga" der menneskeleg sårbarhet spirer og gror både på godt og vondt. I dette senteret kjem sårbarheten til syne, og i denne erkjenninga anar me rekkevidda av kva me i våre møte kan gjera med kvarandre. Når

relasjonen er asymmetrisk (Skjervheim 1992), som i den pedagogiske relasjonen, er ansvaret for ”sammenstøtet” lagt på den vaksne. Det vil seia at den vaksne i relasjonen treng å vera seg bevisst at å møte barn er å møte deira sårbarhet som ikkje hadde vore der utan relasjonen. Gjennom relasjonen får vi svar på kven vi er, gjennom relasjonen kan vi verta tekne vare på eller oppleva oss krenka. ”Every time we act and speak, we are asking and answering the question of ”who am I”, Hannah Arendt (1958) writes. Our identity is somehow hidden in our speech and actions, and represents itself every time we interact relationally” (Sævi 2005: 25). I møte med den andre får eg svar på kven eg er, i relasjonen kjem det gøymde i meg fram, det sårbare og det sterke.

### ***Presentasjon og grunning for eit fortolkande review***

Tematikken og metodikken i denne avhandlinga krev at eg møter og byggjer opp det teoretiske stoffet på ein annan måte enn tradisjonell gjennomgang av aktuell teori. Difor er kapittel 2 i avhandlinga bygd opp som eit fortolkande review der eg prøver å få oversikt over eit utval av relevant litteratur og forskning innan dei områda eg vil utforska, ved å fokusera på fenomenen sårbarhet og den pedagogiske relasjonen. Det å gjera eit fortolkande review av relevant forskingslitteratur vil innebera å gje eit bilete av eit utsnitt av den forskinga som kunne ha vore relevant, men som eg har vurdert til å vera utanfor eller for mykje i høve mitt føremål. Dette betyr at eg både vel inn og vel vekk.

I fylgje Hammersley (2004) er målsetjinga med eit fortolkande review å leggja eit grunnlag for det ein studerer, og på den måten visa korleis problemstilling og forskings spørsmål er knytt til ein større forskings- og samfunnsmessig samanheng av eksisterande forskning og forskingslitteratur. På denne måter vert prosjektet plassert i ein større forskingsmessig kontekst. Tilnærminga er metodisk-kvalitativ, og den som skriv reviewet har synleg og open påverknad overfor kva som vert vektlagt og korleis dette vert utforma. Døme på mi fortolkande rolle er korleis eg har bygd opp reviewet rundt fenomenen sårbarhet og den pedagogiske relasjonen, og måten eg har valt å sjå på desse fenomenen ut frå ulike, men likevel bestemte perspektiv. Val og bortval av perspektiv synleggjer også mine eigne verdiar, forståing og fortolkingar rundt dei sentrale fenomenen eg ynskjer skal tre fram i samarbeid med barna sine uttrykk. Denne måten å jobba på inkluderer forskingsetiske og pedagogisk-moralske vurderingar som til dømes: barn som aktive deltakarar i forskning, metodiske val ved bruk av fokusgrupper med barn og mi eiga rolle i den pedagogiske relasjonen i fokusgruppa. Desse vert drøfta i metodekapittelet.



## **KAPITTEL 2. FORTOLKANDE REVIEW: Å KOMA NÆRARE**

### ***Innleiing***

Fortolkande review er eit startpunkt for å orientera seg i relevant forskning på eit området, utan at det skal representera den fulle sanninga eller oversikta over aktuelle forskingsmessige og teoretiske perspektiv. Temaet er komplekst, og difor vert reviewet ei innleiande undersøking av det som for meg har verka sentralt ut frå dei rammene masteravhandlinga har til rådvelde. Reviewet er gjenstand for utval og fortolkingar, der eg også kunne gjort andre utval og andre tolkingar. Eg er merksam på at all forskning er utgangspunkt for kritikk, uansett kva vinkling og val eg tek, kunne eg gjort det annleis. Utval av teoretiske tilnærming har vore styrt av barna sine uttrykk. Dette er ein induktiv forskar-metode som kjenneteiknar den kvalitative forskinga (Ryen 2002: 29). Det har vore nødvendig og meningsfullt å gå djupare inn i dei sentrale fenomena sårbarhet og den pedagogiske relasjonen for å få ei konstruktiv teoretisk forankring i prosjektet.

### ***Kontinental pedagogisk-filosofisk tradisjon - Å utsetja barn for ventande nærleik***

Både emneområdet og mi tilnærming til stoffet samsvarar godt med det som vert kalla den kontinentale (europeiske) pedagogisk-filosofiske tradisjon. Denne tradisjonen er oppteken av pedagogiske spørsmål knytt til den pedagogiske relasjonen mellom vaksne og barn, og dei etiske dilemma som her kan oppstå. Knud E. Løgstrup, Klaus Mollenhauer, Max van Manen og Tone Sævi er døme på representantar for denne tradisjonen som mellom anna legg vekt på å utforska pedagogiske spørsmål ut frå barnet sine perspektiv. Vidare er det eit kjenneteikn at ein prøver å forstå og vurdera eksistensielle og etiske kvalitetar ved forholdet mellom barn og vaksne, både personleg og kulturelt. Den kontinentale pedagogikken har sidan førre århundre vore sterkt prega av den hermeneutisk-fenomenologiske tradisjonen (van Manen 1993: Sævi 2005, 2007). Denne tilnærminga har fokus på mennesket sitt opplevde liv eller det van Manen (2003) kallar "lived experience". "[it] aims to provide concrete insights into the qualitative meanings of phenomena in people's lives" (ibid: 578). Det handlar om å utforska det som kjem før vi reflekterer over det. Sagt på ein annan måte så er fenomenologien oppteken av dei opphavelige dimensjonane i eit menneske sitt liv. Slik eg forstår det, gjeld dette gjennomlevde opplevingar som er knytt til konkrete hendingar som ein hugsar. Sævi (2005) utdjupar termen på denne måten:

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

Forsking kring den pedagogiske relasjonen som grunnlag og omdreingspunkt for pedagogisk praksis, har sitt utgangspunkt i kontinental pedagogisk-filosofisk tradisjon (Sævi 2005: 96-100). Sævi uttrykkjer at kontinental pedagogikk utset barna for nærleik, og ho ser på nærleik som ei livsform som inneheld pedagogisk kjærleik, levd kontakt og forventningsfull venting i den pedagogiske relasjonen (Sævi 2012: Bollnow 1968/1989).

### ***Begynnande utforsking av fenomenet sårbarhet - Sentrale aspekt ved sårbarhet***

Innleiingsvis vil eg ta fatt i fenomenet sårbarhet frå ulike synsvinklar som kan komplettera kvarandre: til dømes sårbarhet som allmengyldig og relasjonelt fenomen, sårbarhet som kraftkjelde, sårbarhet i "Den andres ansikt" (Levinas 1987/1993), sårbarhet og krenking og barns ubetinga tillit og åpenhet gjennom dei suverene livsytringane (Løgstrup 1997). Eg vil presentera perspektiv frå teoretikarar og filosofar som på ulike måtar ser sårbarhet som eit menneskeleg og/eller pedagogisk fenomen. Gjennom ulike perspektiv ynskjer eg å teikna ei lita skisse over fenomenet sårbarhet knytt til barn, i håp om å få ei begynnande forståing av noko eg meiner er viktig, men også krevande å koma til rette med. Eg prøver ikkje å skapa eit fullstendig bilete over fenomenet sårbarhet, noko som ville sprengt ramma for masteroppgåva. Det som er viktigare enn å finna den fulle sanninga, er å presentera sentrale aspekt som audmjukt kan skapa ei begynnande forståing av fenomenet sårbarhet hos barn.

Når eg leitar etter å koma nærare fenomenet sårbarhet, må eg leita med varsemnd. Sårbarhet er ikkje eit statisk fenomen som *enten - eller*. Det vil seia at det ikkje er enten vondt eller godt. I leitinga mi søkjer eg etter sårbarhet som kvalitet ved det å vera barn, og gjennom det ser eg etter mange nyansar. Eg tenkjer at det er viktig å stoppa opp og utforska barns sårbarhet fordi det kan hjelpe oss til å forstå barn betre, og gje innsikt som ansvarleggjer oss i den asymmetriske relasjonen (Skjervheim 1992) overfor barn. Fordi vår innsikt om barn påverkar korleis vi møter dei i pedagogisk samanheng, og korleis vi er overfor dei, er deira sårbarhet og dei mange måtane denne vert uttrykt på, viktig for vaksne å sjå, og å møta på ein pedagogisk god måte.

## Etymologi

Omgrepet ”sårbarheit” vert i nynorskordboka<sup>3</sup> si nettutgåve forklart med: *å vere sårbar*, og ordet sårbar vert forklart *som lett kan sårast*. I bokmålsordboka vert sårbarhet forklart *som lett kan såres, rammes, slå til der fienden er mest*. På engelsk nyttar ein substantivet *vulnerability* om sårbarhet og *vulnerable* om å vera sårbar. På svensk vert sårbarhet forklart med begrepa *intagbarhet; angriplighet, ömtålighet*. Dersom eg deler opp omgrepet sårbar, vert **sår(t)**, forklart med *øm, sviende, preget av smerte, noe å ta seg nær av*. Det kan også handla om *lengsel, behov, å trenge eller vente på noko(n)*. Den andre delen av omgrepet, **bar**, har denne forklaringa; *naken, udekket*<sup>4</sup>. Det som er ømt og udekket treng å bli møtt med varsemd, og det treng å bli sett og beskytta. Sårbarhet har ikkje ei sterk stemme, men det ligg tvert imot det i fenomenet at det handlar om noko lydlaust som lett kan gøyma seg, nederst eller ”bakerst på scenen” (Mollenhauer 1983/1996). Sårbarhet gjer ikkje sjølv krav på å bli sett, men den treng nokon som vil sjå. Med utgangspunkt desse i forklaringane knytt til omgrepet sårbarhet generelt, er det nærliggjande å konkludera med at sårbarhet handlar om noko svakt, om noko som er lett å øydeleggja. Det betyr ikkje at sårbarhet er svakhet. Når det sårbare vert sett og møtt kan det representera ein styrke. I utgangspunktet er alle menneske sårbare, i kraft av å vera menneske, og det er i møte med andre at denne sårbarheten kjem til syne og kan opplevast som eit kontinuum mellom vondt og godt.

## Litteratur og daglegtale

Omgrepet sårbarhet har eit vidt spekter av bruksområde innan skjønnlitteratur, daglegtale, mediaspråk og forskning. Eksempel på bruk av begrepet i journalistisk daglegtale og skjønnlitteratur: *Jeg utforsker det sårbare*<sup>5</sup>; *Men Bills smerter gjorde ham sårbar, og den svakheten gjorde oss mer likeverdige*<sup>6</sup>; *Alle har sårbare punkter*<sup>7</sup>; *Samtidig er hun modig nok til å vise sin sårbarhet*<sup>8</sup>; *Tenk på hvordan det er å være prisgitt andre i en sårbar situasjon*<sup>9</sup>;

---

<sup>3</sup> <http://www.nob-ordbok.uio.no>

<sup>4</sup> <http://www.nob-ordbok.uio.no>

<sup>5</sup> Linn Ullmann i Bergens Tidende 25.11.11.

<sup>6</sup> Hustvedt, Siri (2010: 269). *Det jeg elsket*. Oslo: Aschehoug.

<sup>7</sup> Portrett med Espen Eckbo i Dagbladet 03.12.11.

<sup>8</sup> Artikkel i Vårt Land 31.01.12.

<sup>9</sup> Artikkel i Bergens Tidende 16.03.12.

*Sårbare barn*<sup>10</sup>. Omgrepet vert også nytta innan natur- og miljø; ...*sårbar for ras*.... eller innan økonomi, kultur eller geografi; ...*sårbart fraflyttingsområde*.... Fenomenet sårbarhet står altså ikkje åleine, det fortel ikkje noko før du har sett det saman med noko anna, i ein kontekst.

### **Sårbarhet som almenngyldig fenomen**

”I dagligtalen knyttes termen sårbarhet oftest til visse grupper selv om fenomenet eller begrepet er almenngyldig. Sårbarheten er en del av alt menneskelig liv, og tiden er inne for å anerkjenne dette” (Kristeva 2009, i Kristeva og Engebretsen 2010: 165). Kristeva peikar på at sårbarhet gjeld for alle, men at den kan framstå meir synleg hjå enkelte menneske. Det er ei allmen oppfatning at det er visse grupper barn der sårbarhet er særleg synleg, til dømes barn med funksjonsnedsetjingar, barn av psykisk sjuke foreldre, barnevernsbarn og minoritetsspråklege barn. Det er sjølv sagt riktig at desse er særleg sårbare og utsette i møte med dei krava som samfunnet og livet ellers stiller, men på same tid er fenomenet sårbarhet også almenngyldig. Sårbarhet er kanskje først og fremst ein kvalitet ved det å vera menneske, og menneskeleg sårbarhet kan berre forståast i ein samanheng med andre, i relasjonen mellom menneske.

”Of course, in a real sense every human being is vulnerable; every human being is mortal and subject to fears and dangers. And so every human being is my other. Every other is actually or potentially weak and vulnerable-just as I know myself to be actually or potentially weak and vulnerable” (van Manen 2002: 272).

Denne gjensidige allmenne sårbarheten handlar om å møta den andre sitt rop om bli ivaretatt i sin sårbarhet. Den andre sin situasjon appellerer til meg. Det er dette van Manen (1993) uttrykkjer når han skriv om det å leva omsorgsfullt med barn som eit kall. Eit barns sårbarhet i møte med eitt menneske er ikkje det same som barnet sin sårbarhet i møte med eit anna menneske. Det viser at relasjonen og situasjonen formar og famnar sårbarhet på ulike måtar. Kanskje kan ein seia at sårbarhet alltid er tilstades i menneskelivet som en potensiell situasjon. Sårbarhet gjeld alle, men er likevel individuelt opplevd og knytt til relasjonen.

---

<sup>10</sup> Olofsson, M., & Killén, K., (red.). (1993). *Det Sårbare barnet* (sjå referanselista)

Sårbarhet kan referera til individuell mottagelighet for uønska utfall (Wright & Masten 2005). Til dømes kan emosjonell tilstand vera ein sårbarhetsfaktor ved at engstelege barn kan ha større vanskar med å byta skule enn barn som ikke er engstelege (ibid.). Omgrepet sårbarhet er som eg tidlegare har nevnt relativt, på lik linje med resiliens, og grad av sårbarhet kan variera over tid og i ulike situasjonar (Borge 2003). Dessutan kan sårbarhet overfor negativ utvikling på eitt område beskytta mot negativ utvikling på eit anna. Døme på dette er at ein har funne ut at menneske som er disponert for angst, er mindre utsett for utvikling av åtferdsvanskar (Lahey m.fl. 1999 i Borge 2003). I tillegg kan sosial tilhøyre i ei marginal gruppe beskytta mot sjølv mordstankar, noko som kan tyda på at svake venskapsrelasjonar er betre enn ingen relasjonar (Borge 2003). Borge hevdar at ein bør unngå omgrepet sårbarhet, sidan ingen til einkvar tid er usårbar (ibid.). Istaden for å unngå fenomenet, vil eg heller utforska det for å forstå og møte det betre. Eg tenkjer at det uansett er interessant og relevant å nærma seg fenomenet sårbarhet med tanke på muligheten det gjev oss til å forstå barnet i den pedagogiske relasjonen.

I artikkelen "Smertens verdi" drøftar Susan Schwartz Senstad (2002) fenomenet sårbarhet. Ho innleier med å peika på at sårbarhet til vanleg vert assosiert med ei skamfull blottstilling av svakhet. Ho vil heller sjå på sårbarhet som ein tilstand utan forsvar eller panser, og på den måten vert fenomenet det næraste vi kjem den opprinnelege kjerna i oss sjølve. Sårbarhet vert difor ei form for nakenhet. Det handlar om å vera i kontakt med sitt sanne eg, anten det handlar om behov, sakn, lengsel, styrke eller svakhet.

When we are able to feel our vulnerability, we are able to experience the full range of our reactions to the world around us [...] -our physical needs, our craving for intimacy, and all our more sensitive feelings including our loves, yearnings, fears, shyness, insecurities, and discomforts (Schwartz Senstad 2002: 1).

Sårbarhet er i slekt med motet til å vera seg sjølv, men ikkje ukritisk og utan grenser. Schwartz Sebstad peikar på at sårbarhet er den eigenskapen som meir enn noko anna eigenskap hjelper oss til å ta vare på det menneskelege i oss. Å nekta for det sårbare i oss gjer det umogeleg å kjenna medkjensle både med oss sjølve og med andre. Å streva etter meistring og kontroll, eller etter å unngå smerte, kan som korken i flaska hindra oss i å nå dei goder som sårbarheten gjev (ibid.).

## Sårbarhet vert fødd i relasjonen

Utan relasjonen fins ikkje sårbarheten. Fornemmelsen, kjenslene og opplevinga sårbarheten aktiverer vert fødd i møte med den andre. Løgstrup (1991) understrekar at det er nærværet til medmenneska som berører oss og får fram det sårbare i oss. ”All sann glede kommer fra medmennesket eller binder til medmennesket” (1991: 139). Igjen er me ved kjerna, det fundamentalt relasjonelle og allmenngyldige aspektet ved mennesket, og særleg i denne samanheng barnet, sin sårbarhet. I fylgje Kristeva handlar sårbarhet om eit medfødd demokratisk band mellom oss. (Kristeva & Engebretsen 2010: 164). ”Det er kjennskapet til og anerkjennelsen av den andres sårbarhet, snarere enn den andres fortrefelighet som utgjør det demokratiske båndet. Dette er kjernen i sårbarhetens politikk”, seier Kristeva (2010: 23). Relasjonen vert uttrykt som det demokratiske bandet mellom oss, og synleggjer for meg nettopp den styrke og svakhet som ligg i det å vera sårbar. Sårbarhet handlar ikkje berre om den eine, men om det som skjer mellom oss, det relasjonelle. Ut frå dette er ikkje sårbarhet ei kjensle eg kan ha uavhengig av andre, fordi den oppstår i møte med andre. Eg ser føre meg at alle menneske går ”svanger” med sin sårbarhet, men det er først i møte med andre at sårbarheten får luft, vert fødd og utviklar seg. Dette får meg til å reflektera over terma sårbarhet og min eigen bruk av ordet. Betyr dette at sårbarhet utelukkande peikar på noko som ligg mellom oss, det vil seia at eg påverkar den andre og kan bidra til å gjera den andre meir eller mindre sårbar? Vil det seia at eg er eit stykke på veg når eg anerkjenner den andre? Gjer eg den andre sårbar i møte med meg, eller kjenner den andre seg sårbar i møte med meg? Det kjem an på korleis eg fornemmar og forstår den andre, og gjennom det skapar morgondagen:

When looking at children we do not only get a chance to understand our past or present, we do also create a window through which we can look into a potential future. It is of big importance to study children’s everyday lives, especially those who are vulnerable, to be able to create the best future possible (Eurenius 2008: 14).

Sjølv om Eurenius forskar på andre sider av barns sårbarhet enn det eg gjer, gjev hennar forskning eit viktig bidrag til å forstå fenomenet sårbarhet. I fylgje Eurenius kan sårbarhet ikkje bli sett som karakteristisk for menneske, verken i sosiale grupper eller individuelt. Den er heller djupt infiltrert i sosiale fellesskap som visse personar må stå til rette for. ”Therefore vulnerability should never be looked at from a general chart. To be able to understand the complexity of vulnerability there is a need to do more specific and dynamic analyses” (Eurenius 2008: 13). Dette perspektivet tydeleggjer at sårbarhet er karakteristisk for sosiale prosessar, og stadfestar essensen i at sårbarheten er avhengig av det relasjonelle for å eksistera. Når det gjeld barn, vektlegg Eurenius at dei først og fremst berre er barn (2008: 14).

Det vil seia at dei ikkje er små vaksne, men små menneske som er overletne til oss vaksne. I det ligg eit ansvar hjå oss i å møte dei som barn. For å tydeleggjera sårbarhet som noko grunnleggjande relasjonelt, vil eg la meg inspirera og læra av Arendt (1958) som framhevar fellesskapet si betydning for den enkelte: “to be isolated is to be deprived of the capacity to act” (ibid: 188). Åleine vert mennesket frårøva muligheten til å handla og reagera. Eg finn den same tydelege budskapen hjå Biesta (2010), som skriv: “We can ofcourse try to control the ways in which other respond to our beginnings. But if we were to do so, we would deprive others of their opportunities to begin. We would deprive them of their opportunities to act, and hence we would deprive them of their freedom” (2010: 83). Utan å bruka omgrepet sårbarhet får både Arendt og Biesta fram kva muligheter som ligg i møte mellom menneska og kva avgrensingar vi har åleine. Når blikk, stemmer og sjel møter kvarandre, får vi nye “byrjingar”, igjen og igjen. I desse byrjingane kan me, når andre tek imot oss, handla, utvikla oss og kjenna fridom. Dersom desse møtepunkta er destruktive, kan det motsette skje, og sårbarheten opplevest vanskeleg. Likevel, det er i møtepunkta at handling kan skje, det er der eg kan meistra og utvikla meg som menneske.

I sårbarhetens kraft ligg og ein risiko, i og med at me ikkje kan kontrollera korleis den andre responderar på oss. Me utset oss sjølv for ”inntagbarhet” ved at me i møtet med den andre er naken og ubeskytta. Arendt sin filosofi stadfestar den etiske dimensjonen at kvar og ein har høve til å handla og reagera i møte med andre, i fellesskapet: ”The impossibility to remain unique masters of what we can do is at the very same time the condition – and the *only* condition – under which our beginnings can come into the world” (1958: 244). I det rommet der eg vert synleg for andre på same måte som andre vert synleg for meg, vert ikkje mennesket livlaust, men inngåande synleg. Som Arendt skriv: ”It is the space of appearance in the widest sence of the world [...]” (1958: 198-199). Det er relasjonen som gjer meg synleg.

### **Sårbarhet som kraftkjelde**

Er usårbarhet alltid det beste? Dette er eitt av spørsmåla professor og lege Kirsti Malterud stiller i prosjektet og forskarnettverket «Sårbarhet som styrke». Her er noko av poenget å sjå på håp og muligheter i menneskeleg sårbarhet meir enn å fokusera på sårbarhet som noko uønska. Malterud funderar på om det ligg muligheter i sårbarheten som medisinen overser, og ho ynskjer gjennom prosjektet å sjå på sårbarhet frå andre sider enn at det er noko som skal forebyggjast og hindrast (Malterud 2007). Sjølv om Malterud har ein annan agenda, og dermed andre forskarspørsmål i møtet med fenomenet sårbarhet enn det eg har, gjev hennar

forsking meg eit nyttig innblikk i fenomenet. Særleg spanande er det å reflektera over hovudmålet med prosjektet, nemleg det å sjå om avmaktserfaringar kan omformast til personleg styrke. Avmakt kan verta til styrke når den vert møtt på ein god måte. Men dersom ein møter avmakt med forakt for svakhet, stengjer ein att døra til den andre. Haldninga om usårbarhet som eit ideal, er noko Malterud ynskjer å endra til heller å sjå på sårbarhet som ei kjelde til kunnskap. Når ho brukar omgrepet kunnskap, tenkjer eg at det kan handla om kunnskap om kven eg er, kunnskap om kva som gjer meg godt eller kunnskap om korleis andre påverkar meg. Den forståing av kunnskap som kan ivareta sårbarhet som kraftkjelde handlar ikkje om faktakunnskap, men om innsikt og livsrefleksjon. Å sjå på muligheter i staden for problem er eit steg på vegen mot å sjå på sårbarhet som styrke i relasjonen mellom lege og pasient (Malterud 2007). Denne tilnærminga kan i mitt arbeid opna for å sjå på både barna og dei vaksne sine muligheter i relasjonen. På denne måten vert barna sine uttrykk for sårbarhet ei kraftkjelde til å forstå barns liv.

Fins det eit kontinuum frå lite sårbarhet til stor sårbarhet alt etter korleis ein opplever relasjonen ein er i? I så fall, når er sårbarhet då ein styrke? Visst eg følgjer Malterud sitt mål om å møte avmakt og svakhet med interesse og åpenhet, betyr det då at sårbarheten vert omforma til personleg styrke? Malterud sitt prosjekt omfatta ein konferanse med tittelen: *Vulnerability - Power – Voice*, som eg tykkjer seier meir enn noko anna at det å lytta til den andre si sårbare stemme gjev kraft! Dette finn eg nærliggjande å sjå i lys av van Manen (1991) sine tankar om pedagogiske øyeblikk, om å vera til stades i relasjonen og sjå situasjonen med eit pedagogisk blikk og følsom lytting. Øyeblikket er resultat av spenningar og motseiingar i form av refleksjon og handling hjå den vaksne som fører til vekst hos barnet. Slike små ”guddommelige øyeblikk” beskyttar sårbarheten i barnet på ein måte som omformar det sårbare i barnet til styrke (ibid.). Når den vaksne ser og ivaretek barnet, kan opplevinga i den pedagogiske relasjonen verta ei kraftkjelde for barnet.

### **Sårbarhet i ”Den Andre sitt ansikt”**

Det kan vera utfordrande å møte barn i sårbare posisjonar, både fordi barnet ikkje alltid uttrykkjer sine behov tydeleg og fordi det krev at pedagogen må stoppa opp for å sjå etter. Filosofen Emmanuel Levinas kallar det som skal til, for evna til å gje opp seg sjølv eit øyeblikk for å møte den andre. Han seier: ”Å stå ansikt-til-ansikt med Den Andre er den endegyldige situasjonen” (Levinas 1969, i Petterson og Simonsen 2010: 18). Med ”å se den andres ansikt” tenkjer eg at Levinas viser til den andre sin sårbarhet, det nakne og ubeskytta. Han brukar omgrepet ”ansikt” om alle menneske sine uttrykk, om det som berre kan sjåast av



den andre. Han skriv vidare at me oppfattar og tek ansvar for den andre før me reflekterer over at me gjer det. Dette er intuitive og genuine kvalitetar som kjenneteiknar den pedagogiske relasjonen. Levinas minner oss om at ei etisk handling grunnleggjande sett handlar om å forhalde seg til muligheten for å gjere det gode (ibid.). Den fornemmelsen ein får i møte med barnet, der ein ser den andre slik han treng å bli sett, handlar om å våga å leva i ein nærhet og avstand overfor den andre slik at det ubeskytta og nakne vert eit språk som får rom til å leva mellom oss, i relasjonen vår, noko som hjelper oss til å sjå. Levinas (1987/1993) peikar på at det som er meiningsfullt å leggja merke til i den andre sitt ansikt er *the command to responsibility*. Då trengs eigentleg ikkje orda, fordi den andre tek ansvar og ser det du vil han skal sjå, utan baktanker. Dette er ikkje manipulering – at den svake brukar sin svakhet for å få meg til å gjera noko. Det er hjelpeløyse og sårbarhet som ber om å bli sett, men utan å ha noko middel som kan ”sørge for” at det skjer. Å sjå den andre inneber å våga å stoppa opp, sansa og leva i avventande nærleik utan å vera sentimental. Nærværet av barnet berører og talar til den vaksne (van Manen 2002), som svarar med ei form for kontinuerleg kjærleik og pedagogisk nærhet slik at barnet kan læra å kjenna verda ikring seg (Sævi 2012). Viser her til Kolbein Falkeid sitt dikt, som eg hadde som avslutning i samandraget side 4. Diktet har ein tekst som eg opplever set ord på livet i ”den andres ansikt”, og som vekker oss til etisk ansvar overfor den andre. Diktet er ei henvending til dei som skal møta henne på skulen og i verda, og me ser eit ansikt utan baktankar og med tillit.

### **Sårbarhet og krenking**

Løgstrup (1997) snakkar om å trå innanfor barnet si urørlighetssone, når den vaksne ikkje har fornemmelse for situasjonen. Kva er det som gjer at me likevel vågar å seia noko til eit barn som me ikkje ville sagt til ein vaksen? Er eg bevisst på at mine ord kan gjera den andre sårbar på ein måte som opplevest krenkande? Handlar eg slik fordi eg ikkje vågar å ”se den andre sitt ansikt” (Levinas 1987/1993). For dersom eg ser det sårbare, kan eg ikkje krenka den andre. Løgstrup viser oss betydningen av å forstå, ei haldning som også synes relevant for pedagogisk verksemd: ”Den forståelse der vises pasienten, mindsker det pinefulle ved at føle sig annerledes enn andre og medfører en stor lettelse for ham og hende” (Løgstrup 1997: 168). Fornemmelse er starten på å forstå, og visst eg forstår den andre anerkjenner eg han. Konsekvensane av Løgstrup sine ord er at når eg fornemmar og rommar den andre, vil eg ikkje vera i stand til krenka han.

For Honneth (2008) er mangel på anerkjenning det same som krenking, det vil seia å ikkje sjå den andre i basal forstand. Å verta krenka gjer noko med eit menneske, og for å bøta på krenkinga treng det å bli anerkjent. Anerkjenning og krenking heng difor uløyseleg saman (Honneth i Pettersen & Simonsen 2010: 21). Dette er eit etisk dilemma som ein ikkje kan oversjå, for krenking kan aldri rettferdiggjera. Pettersen (2010) bruker terma "krav til etisk årvåkenhet" om den pedagogiske relasjonen. Denne termen ser ut for å ha parallellar til van Manen (1993) sitt omgrep "følsom nærhet". Krenking framstår som det motsette eller fråvær av pedagogisk omtenkksomhet, følsom nærhet og etisk årvåkenhet, og me sansar krenkinga før me klarar å beskytta oss. "Mennesket har en medfødt sensitivitet for krenkelser som gjør at vi kan gjenkjenne urett" (Pettersen og Simonsen 2010: 20). Eit barn er meir ubeskytta enn vaksne, og er difor ekstra sensitiv for å gjenkjenna urett utan å kunna forsvare seg.

Det motsette av krenking er aktelse, og livet vert levd som kvalifiserte erfaringar mellom godt og vondt, mellom aktelse og krenking (ibid.). Martinsen brukar orda livsmirakel og livstakknemlighet om livet i denne spenninga, og får på denne måten fram at det nettopp er livet med desse spenningane som skaper liv. Det betyr at kostnaden med livsprosessane iblant kan vera kjensle av skam og krenking, men det betyr likevel ikkje at vi skal tillata at nokon vert krenka. "Vi får skam i livet når vi forulemper noe som ikke tilhører oss. Skammen viser at noe er unndratt vår makt. Sansingens tilbakeholdenhet setter oss i skyldfølelse når vi krenker en annen" (Martinsen 2003: 58). Det å sjølv fornemma når ein krenkar ein annan er altså av grunnleggjande verdi for den vaksne i relasjonen.

Medan aktelse er ei fundamental moralsk kjensle, er krenking ei kjensle som alltid skal grunnjevast (Andersen 1995: 60 i Martinsen 2003: 57). Det vil seia, slik eg forstår det, at det er eit etisk ansvar å hindra krenking, deretter å kunna stå til rette for kvifor ein krenkar ein annan. Utan skam opplever me ikkje krenking, og skamløysa vil difor vera ein trussel på den måten at det kan auka krenking av andre. "Det er den stemte sansing som trekker skamløsheten tilbake og viser oss skammen, dvs. at noe kan krenkes og foraktes, og som setter oss inn i en etisk livssammenheng" (Martinsen 2003: 58). Så lenge me menneske er i denne etiske livssamanheng og i dette livsmirakel som livet er, kan vår sårbarhet altså krenkast. Vår livskjelde er livet, livet er eit spenningsforhold og utan denne spenninga er livet ikkje eit mirakel. Å krenka andre gjer vondt, men å ikkje kunna oppleve seg krenka er å ikkje ha kontakt med vår sårbarhet, å ikkje ha kontakt med sjølve livet. Difor er poenget ikkje å

skjerma barnet frå alt som gjer vondt, men å ramma det inn i pedagogisk kjærleik og anerkjenna det slik at barnet også kan leva trygt med det som kan opplevast smertefullt.

### **Sårbarhet i barn sine uttrykk, tillitsytringar – ”suverene livsytringer”**

Barna sine tillitsfulle ytringar er sjølv bærebjelken i ein relasjon. ”Den er en følelse som utvikles gjennom interpersonlige erfaringer og bygges ved repeterte tillitsvekkende handlinger. Den er av emosjonell art og kan ikke gis eksakte beskrivelser og mål”

(Spurkeland 2011: 23). Her vil eg referea til eiga erfaring då ein 11-årig gut som hadde fått diagnosen barneautisme og som opplevde skulekvardagen sin vanskeleg, sa til meg; ”Du må fortelja dei andre om meg!” Denne ytringa utfordra meg til å reflektera over hans oppleving av seg sjølv og hans erkjenning av at hans liv hang saman med andre sitt. Ved sitt utsagn uttrykkjer han både at han ikkje kjenner seg forstått og at han har tillit til at eg kan hjelpa til med å omdefinera han overfor kameratane. Dette seier Løgstrup (1991) noko om:

{barnet] kan bare vise tillit uten forbehold. Når det viser tillit, prisgir det seg selv. Barnet er – utenfor konvensjonen – i valgets vold. Hvis det ikke møter kjærlighet, blir dets livsmuligheter ødelagt, og på hvor lang sikt dette iblant skjer, har vitenskapen som nevnt avslørt (1991: 42).

Guten over viser meg tillit gjennom sitt uttrykk. Tillit er slik Løgstrup ser det, eit uttrykk for den andre sin sårbarhet i møte med meg. Guten risikerer noko ved å visa sin sårbarhet for meg, og gjennom min respons kan eg gje han betre livsmuligheter eller eg kan begrensa dei. Løgstrup (1991) brukar omgrepet ”suverene livsytringer” om fenomen som tillit, barmhjertighet og oppriktighet, og han gjer det tydeleg at desse ”suverene livsytringene” ikkje er kalkulert åtferd for å oppnå noko. Det handlar om det me forstår bak det som vert sagt, og det kan me gjera gjennom å møta dei i tillitsfull kjærleik. Slike ”suverene livsytringer” er spontane fordi dei kjem frå livet sjølv, og dei er suverene fordi dei berre ER (ibid.). Dei kjem frå det som er utanfor oss, det som er ”meir enn” me kan kontrollera og beherska. Det handlar om å vera i stand til å handla pedagogisk, gjennom å sjå barnet som noko anna enn meg sjølv.

Ei ”suveren livsytring” trengs for at fellesskap og relasjonar mellom oss kan bestå og utfalda seg fritt, men me veit likevel ikkje kvar den kjem frå (Løgstrup1997: 115). Dette er Sævi og Eilertsen også oppteken av: ”We know the good and we know it not (2008: 11). Dersom eg ser på ”suverene livsytringer” i lys av Sævi & Eilifsen (2008) sin diskusjon om kor det ”gode” er, handlar det om å kjenna att det gode når me støter på det, som til dømes å ta imot borna sitt ”rop” når me møter på det. ”To be able to respond pedagogically to the call of the child

(Augustine, circa 354-430/1995), the adult must see the child as an "I", an-other, a new beginner, a "not me" (Sævi og Eilefsen 2008: 8).

"Suverene livsytringer" er naturlege og viser seg, men dei kan ikkje bevisast, og me veit ikkje eigentleg kor dei kjem frå. Dei lever trass i det som er vondt og innestengt, dei lever som eit opprør mot det som begrensar (Martinsen 2003). "De suverene livsytringenes makt er sterkere enn menneskets vilje" (Jensen 1994: 29 i Martinsen 2003: 80). Dersom slike tillitsytringar er sterkare enn det vanlege sagte ord, er "kallet" vårt å opna opp for dei. Løgstrup (1997) forklarar livsytringane som eit tilbod til oss menneske som skaper livsmuligheter, og det som særmerker desse livsytringane er at livet kan kvila i tillit på grunn av dei. Dette kan vera vanskeleg å fatta, men det handlar om å vera open for det som er sterkare enn vår vilje og vår makt i møte med andre.

Som vaksen ser eg ofte at små øyeblikk i relasjonen trer fram som avgjerande for eit barn, og slik eg ser det, handlar det pedagogiske ansvaret om å respondera på barnet sine meir eller mindre tydelege signal. Sævi (2007) viser til van Manen når ho peikar på eit viktig aspekt ved barns sårbarhet og den vaksne sitt ansvar i møte med det. "I det øyeblikket den voksne fornemmer at barnet trenger hans eller hennes hjelp, får barnets svakhet og avhengighet på en måte makt over den voksne" (ibid: 124). Betyr dette at barns sårbarhet har ein slags autoritet over meg når eg er villig til å sjå den? Handlar dette om pedagogisk sensitivitet? Blir eit barns sårbarhet borte i det øyeblikk eg fornemmar kva han eller ho treng, eller er det nettopp sårbarheten som gjer at eg fornemmar?

Eg sit att med eit moralsk ansvar, men tek eg ansvar for mitt eige ansvar? I tilfellet med 11-åringen samtala eg med klassekameratane om guten, og prøvde å "svara" på oppdraget han gav meg. Eg kan sjå på utsagnet til denne guten som eit "rop" som det må gjevast eit "svar" på (Augustin sitert i Mollenhauer 1983/1996: 93). Han spurde meg direkte, men dei fleste barn spør ikkje, dei berre er. Er eg sensitiv og lydhør for barns indirekte bodskap? Korleis svarar eg på barna sine tause rop? Desse spørsmåla er i ulike former grunnspørsmål i kontinental pedagogisk tradisjon, der relasjonen mellom vaksen og barn er det genuint pedagogiske og nødvendige for at pedagogisk handling skal kunna finna stad (Sævi 2007: 107). "How do we experience being seen by others? Perhaps we are rarely fully aware of how others see us" (Sævi 2005: 155). Er dette kjerneområdet for barns sårbarhet? Er den eit barn er, hans eller hennar eller dei andre si oppleving? Erkjenninga av at mitt liv heng uløyseleg

saman med korleis andre opplever og ser meg, men at eg ikkje er avhengig av at dei andre ser meg slik eg ser meg sjølv, er eit spanande perspektiv inn i den pedagogiske relasjonen. Ein kan vera annleis både slik eg ser meg og slik eg vert sett av andre (Sævi 2005).

### ***Å koma nærare den pedagogiske relasjonen***

For å forstå djupna i kva den pedagogiske relasjonen kan vera, har eg funne meining i først å nærma meg pedagogikk som livsinnstilling og kjærleik fordi dette får fram viktige aspekt ved pedagogikken i den kontinentale tradisjonen, og fordi det markerer det fundamentalt sentrale i at pedagogikk er så uendeleg mykje meir enn undervisning og metodar. Vidare har eg valt å dela det pedagogiske i sentrale kontekstar med utgangspunkt i van Manen (1993) si inndeling: den pedagogiske situasjonen, den pedagogiske relasjonen og pedagogiske øyeblikk.

### **Pedagogikk som livsinnstilling**

Med denne overskrifta ynskjer eg å signalisere den grunnleggjande forståinga av pedagogikk som ein måte å leva saman med barn på (van Manen 1997), meir enn pedagogikk som undervisningsformer og didaktiske element. Pedagogikk som fenomen famnar over alt frå forskning, fagdisiplin, praksis og refleksjon over praksis, men i mitt prosjekt er pedagogikk som relasjonell kvalitet det sentrale. van Manen forklarar si grunnleggjande forståing av pedagogikk som ein måte å vera saman med barn på.

Pedagogy is not something that can be "had", "possessed", in the way that we can say that a person "has" or "possesses" a set of specific skills or performative competencies. Rather, pedagogy is something that a parent or teacher continuously must redeem, retrieve, regain, recapture in the sense of recalling (van Manen 1997: 149).

Den forståinga av pedagogikk som van Manen her uttrykkjer, får fram det essensielle i relasjonen og forholdet mellom barn og vaksne, og peikar på at den vaksne aldri sluttar å tileigna seg dei pedagogiske kvalitetane i relasjonen. Det pedagogiske er meir enn å ha noko, det er å vera i og leva med noko. Dette vil eg koma attende til når eg utdjupar fenomenet "den pedagogiske relasjonen".

Pestalozzi (1781) omtalar pedagogikk som genuin kjærleg handling eller som praktisk kjærleik (Løvlie og Steinholt 2004: 167). Det handlar om å leva i bevissthet og sensitivitet overfor barn, både med hovud, hjarta og hand, og det handlar om ein samanheng mellom omsorg, refleksjon og handling. Martinsen (2003) brukar omgrepet "skolen for livet", der livet skal levast meir enn forklarast for å lærast. "Den sanne livsopplýsning kommer ikke gjennom teorier og ideer, men fra erfaringen forstått som lærdom vunnet ved å ta del i livet

iboende, felles og alminnelig liv[...] Livsopplysningen skal ikke kun tale til hodet, men også til hjertet, til følelsene” (ibid: 52). Det fins ulike og viktige nyansar i korleis ein forstår og tolkar pedagogikk som livsinnstilling, og dei perspektiva eg har nevnt står kanskje i kontrast til slik Sævi og Eilifsen (2008) ser pedagogisk godhet, men nyansane utvidar forståinga vår.

Like the meaning of art or painting, or a poetic text, the meaning of the pedagogical good lies in the experience of it for the child, and in the imperfect descriptions we are able to give of it in order to help us to distinguish it from its ”false doubles” and misleading ”intermediaries” (2008: 11).

Det gode i det pedagogisk liv kan altså handla om den opplevinga eit barn har i relasjonen til den vaksne, eller det kan handla om at den vaksne lever i vedvarande kjærleg pedagogisk livsinnstilling overfor barn, slik van Manen uttrykkjer det: ”Pedagogical life is the ongoing practice of interpretive thinking and acting” (1991: 60). Å tenkja på pedagogikk som ei livsinnstilling får uansett perspektiv, fram det genuine i at pedagogikk både handlar om det som skjer mellom barn og vaksen her og no, og om at me er ein del av ein større samanheng i livet. Denne livsinnstillinga synest eg Wivestad uttrykkjer så godt:

Oppdragelse og undervisning er innrettet mot livet som helhet. Den grunnleggende oppgaven for oppdragere er å gi barna livsorientering: å leve slik sammen med barna at vi umiddelbart presentere et forbilledlig livsmønster for dem, og å velge ut lærestoff og arbeidsmåter som umiddelbart representerer andre viktige sider av livet. I hvilken retning bør vi lede barna gjennom det vi sier og det vi gjør? Dette er samtidig et grunnleggende selvkritisk spørsmål til oppdrageren: Hva er viktigst i livet? Spørsmålet kan vi ikke unngå å svare på. Om vi ikke svarer bevisst med ord, vil vi nødvendigvis presentere et svar gjennom det livet vi lever (Wivestad 1991/92: 47).

Å presentera eit svar gjennom det livet me lever, som Wivestad skriv om, er noko av kjerna i van Manen (1991) sitt verk ”*The Tact of Teaching. The Meaning of pedagogical Thoughtfulness*”, der han utdjupar den vaksne si rolle i den pedagogiske relasjonen.

## **Pedagogikk som kjærleik**

Pedagogikk som livsinnstilling har paralellar til pedagogikk som kjærleik. Felles er at pedagogikk som livsinnstilling og kjærleik i stor grad handlar om det eksistensielle, det vil seia det grunnleggjande i eit menneske sitt liv, om det altomfattande og unike i den praktiske pedagogikken. For å finna ut kva som kan liggja i omgrepet pedagogisk kjærleik, er det naturleg å skilja mellom nyansar og nivå i kjærleik, i den grad det er mogeleg. Kva skil pedagogisk kjærleik frå andre typar kjærleik som er retta mot ein ven, kollega eller kjærast, og kva kan vera skilnaden på pedagogisk kjærleik i heim og skule? Holmen (2009) hjelper meg å rydda i ulike typar kjærleik:

Kjærlighet har mange nyanser. Vi føler en type kjærlighet for kjæreste og ektefelle, en helt spesiell kjærlighet til våre barn. Vi føler en annan kjærlighet til våre foreldre, søsken, nære venner. Men vi har lært at vi ikke skal involvere oss følelsesmessig i yrkessammenheng; vi tenker sågar at det er uprofesjonelt. Slik jeg tenker meg profesjonalitet i denne sammenheng, er det å gi våre elever det som de har behov for. I så måte kan det være uprofesjonelt at vi ikke tillater oss følelser av sterk omsorg og kjærlighet (Holmen 2009: 130).

Denne nyanseringa av fenomenet kjærleik og tydeleggjeringa av parallellen og det nødvendige mellom pedagogikk og kjærleik, opnar ei dør inn i pedagogikken si verd som det sjeldan vert sett ord på. Difor møter eg desse tekstane med glede, og dei representerer ei sentral brikke inn i forståinga av barns sårbarhet i den pedagogiske relasjonen. Tittelen på Spranger (1958) sin artikkel: "The Role of Love in Education" set ikkje spørsmålsteikn om kjærleik har ei rolle innan pedagogikk, men stadfestar at den har. Spranger skil mellom foreldrekjærleik som ei naturleg gåve og lærarkjærleik i den pedagogiske relasjonen som ei meir medviten haldning:

The love felt by a mother or father is not that love which we consider essential in genuine education. Parental love is the gift of nature. Education presupposes a mind grown fully conscious of itself (Spranger 1958: 537).

Foreldra sin kjærleik handlar først og fremst om kjensler og intuitivitet, ein ubetinga kjærleik uavhengig av kva barnet gjer og uavhengig av kva det blir. Denne kjærleiken vert i utgangspunktet gjeve utan å forventa noko attende, og den gjer at foreldra ynskjer å beskytta barnet sitt, og at dei i det lengste ser det gode i barnet. Kjærleiken i den pedagogiske relasjonen har mange av dei same kvalitetane i seg, blant anna trua på det gode i barnet (Spranger 1958). Likevel er denne kjærleiken mindre prega av kjensler og meir prega av ansvar og respekt. Felles for kjærleik i den pedagogiske relasjonen, som foreldre-barn og lærar-barn, er at relasjonen er asymmetrisk, det vil seia at det er den vaksne som har ansvar for relasjonen og at det ikkje vert forventa kjærleik attende som eit svar på den vaksne sine handlingar (Sævi 2007: 122-123). I dette aspektet ligg det at ein ikkje kan kontrollere eller kalkulere korleis barnet vil utvikle seg eller forutsjå kva "resultatet" av dei kjærlege investeringane i den pedagogiske relasjonen kan bli. I fylgje den kontinentale pedagogiske tradisjon er denne dimensjonen grunnleggjande (Lunde 2011). Barn lærer omsorg og kjærleik gjennom å vera i ein relasjon som har desse kvalitetane, det vil seia at kjærleiken i relasjonen er den krafta som gjer pedagogisk relasjon mogleg og naudsynt.

Gruntvig (1939 i Martinsen 2003) skriv at i livsopplysninga deler forstanden rom med kjenslene gjennom levande ord og samtale som rører hjarto. Dette "hjartepråket" handlar om

både lys og varme, og skal prega ”skolen for livet” (Grundtvig 1939: 31 i Martinsen 2003: 52). Omgrepet ”ømhetsimpuls” omfattar også noko av denne hjartevarme livsinnstillinga pedagogen har overfor elevane (Martinsen 2003: 56). Ser vi pedagogikk med denne livsinnstillinga, vil Charlotte Buler sitt sitat gje meining: ”Barns kjærlyghet er takk for kjærlyghet” (Buler i Stein Wivestad 1991/92: 65). Barns kjærleik handla ikkje om at dei skal takka den vaksne, men meir om ei felles forståing, om det demokratiske bandet som Kristeva (2010) snakka om. Sævi og Eilifsen stiller også spørsmålet: Kva er pedagogisk kjærleik? ”Is love something that exists in the teachers heart – and, if so, is this love sufficient either for the pedagogical good or to possess the excellence of pedagogy?” (Sævi & Eilifsen 2008: 9). Dei viser både til Palmer (1998/2007) og Spanger (1958) når dei søkjer å finna svar på spørsmålet. Mens Palmer ser på undervisning som ”a mirrow to the soul” (ibid.: 2) åttvarar Spranger mot å la ”the beauty of the soul” vera drivkrafta til lidenskapen å undervisa. Palmer seier vidare at den som er heime i si eiga sjel, er meir heime saman med andre (ibid.: 5).

Betyr dette at berre ved å ha kjærleik til sitt eige, kan ein visa kjærleik overfor andre i den pedagogiske relasjonen? Kjem dei nærare eit svar når dei ser på pedagogen sitt hjarta som kjelde til god undervisning, eller dekkjer det over djupare innsikt? Dette er spørsmål som Sævi og Eilifsen (2008) prøver å ”svara på”, men dei er ikkje av den meining sjølv. Dei skriv at gjennom å ha fokus på læraren sitt hjarta som kjerna i pedagogisk kjærleik, kan ein på ein eller annan måte dekkja over ei meir kompleks innsikt i fenomenet. Med bakgrunn i både Spranger og Palmer trekk Sævi og Eilifsen fram at pedagogisk kjærleik er ein føresetnad for at pedagogiske relasjonar skal skapast og utvikla seg (ibid: 10), men dei set sjølv fokus på det konkrete barnet opplever når dei skal forklara kva ”pedagogical good” eller pedagogisk kjærleik er, meir enn å fokusera på kva pedagogen gjer.

## **Den pedagogiske situasjonen**

“... a pedagogical situation is the site of everyday pedagogical action, everyday pedagogical practice” (van Manen 1991: 40). Alle situasjonar der ein vaksen er saman med barn er ein potensiell pedagogisk situasjon, fordi situasjonen krev ei handling basert på pedagogisk refleksjon hos den vaksne. Pedagogisk refleksjon handlar om å ha kunnskap til å forstå den pedagogiske betydninga av enkeltsituasjonar i barns liv. I grove trekk handlar det om situasjonar der ein må skilja mellom kva som er godt og ikkje-godt for barnet. *Kva skal eg gjera no?* er eit kjernesporsmål som ikkje metodar og pedagogiske program i seg sjølv kan gje svar på. I fylgje van Manen er kjerna i all pedagogikk å sjå situasjonen an og å møta barnet i den spesifikke situasjonen, fordi ingen lærebøker kan fortelja ein lærar kva som er godt for



det enkelte barn her og no. ”They can stimulate our pedagogical thoughtfulness, but they cannot tell us what is good for Chris” (van Manen 1991: 46). Essensen i pedagogikken manifesterer seg i det praktiske øyeblikk i ein konkret pedagogisk situasjon innanfor relasjonen. For å finna desse pedagogiske situasjonane, må ein vera i stand til å forstå den andre sitt perspektiv, analysere og *sjå* kva den andre treng. Døme på slike pedagogiske situasjonar kan vera;

- *Lærer registrerer at Ida misforstår fleire ord i teksten når ho les høgt i klassen.*
- *Lars er ferdig med oppgåvene, og viser det synleg stolt til lærar.*
- *Emma fortel at ho føler at ingen i klassen vil vera med henne.*
- *Maja kjem med forslag til undervisninga som lærar ikkje likar.*
- *Ole klarar ikkje konsentrere seg om arbeidet slik dei andre elevane i klassen gjer.*

Desse pedagogiske situasjonane ”ber” om reaksjon frå den vaksne, men det er ikkje gitt kva som vil vera til det beste for barnet. Nettopp difor er dei pedagogiske situasjonane opne og må koma først. Det er her den pedagogiske relasjonen og vidare dei pedagogiske øyeblikka kan finna stad. I det pedagogiske liv på skulen er det første steg å registrere, for så å reflektere og reagere. I denne pedagogiske settinga ligg det implisitt ei forventning om involvering retta mot den vaksne, det vil seia at den vaksne skal gjera noko pedagogisk riktig overfor barnet. Me vert ansvarleggjort og avhengige av barnet på same tid. Ansvarleggjort fordi me må handla i situasjonen og avhengige fordi det ikkje fins pedagogikk utan barnet, og me er avhengige av deira avhengighet overfor oss. van Manen (1991) beskriv denne pedagogiske bindinga mellom barn og vaksen i den pedagogiske situasjonen som sjølv-reflekterande, fordi den aldri berre handlar om barnet eller om den vaksne. ”...children are dependent on adults, but in a deeper sense adults are dependent on children” (ibid: 15). Utan barnet oppstår ikkje den pedagogiske situasjonen, og utan den vaksne utviklar ikkje den pedagogiske situasjonen seg. Ein kan difor seia at den pedagogiske situasjonen både oppstår i og er avhengig av den pedagogiske relasjonen, det vil seia relasjonen mellom den vaksne og barnet. Det handlar om ein vekselverknad, og det er vanskeleg å seia kva som kjem først. Men pedagogiske situasjonar er per definisjon det som skjer i skulen og det som allereie ligg der med sitt potensiale til å bli pedagogisk.

### **Den pedagogiske relasjonen**

“For the pedagogical situation to bear a pedagogical moment, the adult must do something pedagogically right in his or her relation with some child or children” (van Manen 1991: 40).

Gjennom dette sitatet synleggjer Manen skiljet mellom dei tre fenomenene *pedagogisk situasjon, pedagogisk relasjon og pedagogisk øyeblikk* i den kontinentale tradisjonen. Dei representerer ulike deler av pedagogikken, men står samstundes i sterk samanheng til kvarandre. Medan den pedagogiske relasjonen og dei pedagogiske øyeblikka er det ”pedagogiske”, er pedagogiske situasjonar meir potensielle, dei fins over alt, og treng ikkje å ha pedagogiske kvalitetar. Når ein er oppteken av å forstå barn, opnar ein samstundes opp for å sjå på korleis vaksne i pedagogiske samanhenger er overfor barn. Når eg fordjupar meg i teoriar og forskning kring relasjonen mellom barn og vaksen, finn eg spanande stoff som gjev nye omgrep og nytt liv til den ståstaden eg allereie har. Det slår meg at den pedagogiske relasjonen, forstått som det grunnleggjande pedagogiske, sjeldan er tema i skulekvardagen. Kva er det som gjer at temaet har så lite fokus? Er det fordi det handlar om ”taus kunnskap” eller fordi det vert for personleg eller personavhengig? Gode skulebygg, lærebøker og læreplanar kan ikkje erstatta den gode relasjonen. Desse spørsmåla lar eg stå opne, fordi det er viktigare å reflektera over dette enn å koma med eintydige svar.

#### Den pedagogiske relasjonen gjer pedagogikk pedagogisk

Det som karakteriserer den pedagogiske relasjonen er at den vaksne er tilstades for barnet. “No matter what, I am here. And you can count on me”, skriv van Manen (1991: 38) om den vaksne si rolle i relasjonen til barnet. I den pedagogiske relasjonen har den vaksne ei heilt spesiell oppgåva i å verna, gje retning og leia barnet omsorgsfullt. Pedagogikk er meir enn å undervisa barn, det pedagogiske livet er å oppdaga mulighetane me har i vår eigen opplevde kvardag saman med barn. Tone Sævi stadfestar betydninga av relasjonen barn-vaksen når ho seier at det er den pedagogiske relasjonen som gjer pedagogikk pedagogisk (Sævi 2005: 7; Sævi 2012). I fylgje europeisk pedagogisk tradisjon er forholdet mellom barnet og den vaksne det einaste moglege utgangspunkt for oppdraging og undervisning (ibid: 107). Når Sævi skriv om den pedagogiske relasjonen som annleis enn andre relasjonar, får ho fram det ho ser som kjerna i pedagogisk verksemd, at den pedagogiske relasjonen er grunnlaget for pedagogisk praksis. ”Den pedagogiske relasjonen forstås her som en uoppløselig praktisk-moralsk enhet som omfatter barnets helhetlige læring og utvikling og den voksnes oppdragelse og undervisning” (Sævi 2007: 107). Her vert det tydeleg kor stor vekt relasjonen mellom barn og vaksen har for barna si læring og utvikling både personleg og fagleg. Det Sævi understrekar om denne ”enheten” mellom barn og vaksen, er at den ikkje utelukkande handlar om nærhet, men at relasjonen også inkluderer venting, framandskap og avstand. Her er det ikkje tale om avstand i negativ tyding, men om den avstanden som må til for at ein skal

kunna sjå den andre som eit autonomt individ. Dette er eit av paradoksa i den pedagogiske relasjonen (Sævi 2012).

#### Den pedagogiske relasjonen har eit pedagogisk blikk

Det å forstå barnet på ein måte som gjer pedagogisk handling mogeleg, skil ei pedagogisk handling frå ei ikkje-pedagogisk handling. Innanfor den pedagogiske relasjonen har den vaksne eit pedagogisk blikk på barn som er noko anna enn å ha eit profesjonelt og resultatorientert blikk (Sævi 2007). Å ha eit pedagogisk blikk handlar om når den vaksne ser kva som er godt for barnet og responderer på ein måte som gjev barnet høve til å utvikla seg vidare. "[..]hensikten med den pedagogiske relasjonen er å hjelpe barn å vokse opp" (Langeveld 1975, referert i Sævi 2007: 108). Den pedagogiske relasjonen skil seg frå andre relasjonelle forhold nettopp ved at den vaksne på ein omsorgsfull måte beskyttar barnet og ser kva det treng. van Manen (1993) kallar lærarar i denne samanheng for "child-watchers" (Sævi 2007: 115) fordi den vaksne i den pedagogiske relasjonen viser i praksis at han har gode intensjonar for barnet, det vil seia at den vaksne ser barnet.

#### Den pedagogiske relasjonen er asymmetrisk

Det særmerkte i relasjonen mellom vaksen og barn, lærar og elev er at den er grunnleggjande asymmetrisk, eller faktisk asymmetrisk (Sævi 2007: 123). Faktisk asymmetri har som utgangspunkt at barnet er den mest sårbare part i eit asymmetrisk forhold som den pedagogiske relasjonen er (Skjervheim 1996: 29). Medvit kring den vaksne si påveringskraft og makt i den pedagogiske relasjonen synleggjer den vaksne sitt ansvar for eige ansvar og autoritet i relasjonen, og ansvaret for å fremja det som er til barnet sitt beste. På same tid har barnet, gjennom å vera barn, også ein type autoritet som ansvarleggjer meg som vaksen. Omformulert kan det seiast at den vaksne får autoriteten sin gjennom barnet sin kjærleik og hengivenhet til den vaksne (van Manen 1993:70). Den pedagogiske relasjonen har eksistensielle kvalitetar fordi den varer lengre og loddar djupare enn andre typar relasjonar. Den opnar for at barn betre kan forstå seg sjølv og sitt eige liv.

#### Kvalitetar i den pedagogiske relasjonen

Den pedagogiske relasjonen eksisterer ikkje berre fordi barn og vaksne er saman, men fordi dei er saman på ein særskild måte. Van Manen (1991) skildrar denne måten å vera saman på som å vera *svanger* med ulike kvalitetar som gjer relasjonen til ei livsoppleving her og no. Desse kvalitetane handlar om respekt, omsorg, tilsikta kjærleik, og evna til å vera tilstades her og no (van Manen 1991: 74). Dersom den vaksne i relasjonen er mest oppteken av det som

kjem, av korleis barnet skal oppføra seg for å bli noko i framtida, då har han kanskje ofra den pedagogiske relasjonen på sitt eige egoistiske alter. Berre den som har barnet sitt beste i fokus, lever i den pedagogiske relasjonen. Dette kallar van Manen (1993) ”taktfull oppmerksomhet”, og det har med evne og vilje til sensitivitet og refleksjon å gjera. Ingrid Lund (2004) framhevar sensitivitet og refleksjon som sentrale eigenskapar når læraren skal tolka den ytre åtferda til eleven. Ho syner korleis det er råd å ”tuna” seg inn på korleis eleven har det med både stemme, ordval, innleving og genuin interesse. I følge Lund (2004: 36) er det dette Stern kaller ”affektiv inntoning”, som igjen handlar om å utvikle eit subjektivt sjølv. Den vaksne har ei pedagogisk sensitiv omsut som får barnet til å kjenna seg vel. Dette er å handla pedagogisk ansvarleg, og synleggjer kjerna i pedagogisk verksemd: ”Pedagogikk er dermed ikke bare undervisnings- eller læringspraksis, men en fundamental relasjon mellom barn og voksen som eksplisitt og tydelig konkretiserer både den moralske og pedagogiske meningen med denne relasjonen” (Sævi 2007: 129).

### **Pedagogiske øyeblikk**

Max van Manen brukar termen ”pedagogisk omtenkksomhet” når han skriv om betydningsfulle øyeblikk i klasserommet der lærar ser og handlar ut frå det barnet treng i den gitte situasjon. ”Å se barn er å se muligheter, å se et menneske i en tilblivelsesprosess” (van Manen 1993: 1). Det pedagogiske øyeblikk er når den vaksne gjer noko som er godt og rett for den unge. ”The pedagogical moment expects something of the adult (van Manen 1991: 37). Det er handlinga til den vaksne i den pedagogiske situasjonen som avgjer om det vert eit pedagogisk øyeblikk. Det den vaksne gjer i situasjonen, det vil seia den praksis som vert levd ut der og då gjennom kroppsspråk, tonefall, ord eller taushet i møte med barnet, kan vera eit pedagogisk øyeblikk.

Å handla pedagogisk er i tillegg til å gjera det som er godt for barnet, også å kunna hindra det som ikkje er godt, i den aktuelle situasjonen. Denne handlinga let seg vanskeleg planleggja, den handlar meir om å vera til stades i relasjonen og sjå situasjonen med eit pedagogisk blick og kjenslevar lytting. van Manen uttrykkjer at det pedagogiske øyeblikket er resultat av spenningar og motseiingar i form av refleksjon og handling (1991: 61). “That active encounter is the pedagogical moment” (ibid: 40). Ein kan sei at det aktive samanstøytet som van Manen kallar det pedagogiske øyeblikk, handlar om eit møte. På same måte som eit møte ikkje kan finna stad utan to partar, fins heller ikkje det pedagogiske øyeblikk utan den pedagogiske relasjonen og den pedagogiske situasjonen. Samanstøytet representerer noko nytt, og vert det senteret der praksis, i dette tilfellet handlinga i det pedagogiske øyeblikk, er lokalisert. ”We must give priority to the practical pedagogical situation because it is this

pedagogical life, this living with children, that is a fundamental fulfillment, a *telos*; and it is this pedagogical life that is the *raison d'être* of all talk about pedagogy" (van Manen 1991: 41). Slik eg forstår van Manen her, er det berre når me lever livet med barna gjennom praktiske pedagogiske situasjonar at det pedagogiske livet kan oppfyllest. Desse orda om at det er det pedagogiske "samlivet" som er grunnen til at me talar om pedagogikk, gjer inntrykk på meg, og minner meg om Løgstrup (1991) si formulering: "Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender" (1991: 37). Det handlar om det kritiske punktet der mine handlingar her og no kan gjera ein forskjell for eit barn. Klarar eg å sjå den pedagogiske situasjonen og å handla pedagogisk? Har eg denne intuitive evna til å sjå barnet, vera tilstades i situasjonen og gjera ein skilnad som fører barnet vidare?

På eine sida vert det pedagogiske ansvaret så stort, fordi det i så stor grad handlar om å gjera det gode i mange små "kritiske" situasjonar. På den andre sida kan ein og kanskje sjå på det pedagogiske ansvaret i "mindre" format, der det konkret handlar om å respondera og ha intensjon om å gjera det gode her og no. Er det denne evna til ikkje å la seg forføra av det store ansvaret, men la seg berøra over det essensielle her-og-no, som er avgjerande for om eg klarar å leva eit pedagogisk liv med barna, eller handlar det om å sjå "her og no" i samanheng med "kven barnet blir", i framtida? Kanskje er det nettopp det å sjå begge deler samstundes, som er nødvendig for den vaksne?

I denne andre delen av reviewet har eg prøvd å få fram at den vaksne si pedagogiske innstilling og handling i den pedagogiske relasjonen er ramma kring det pedagogiske øyeblikket, og at situasjonen er muligheten for det pedagogiske øyeblikket. Ein konsekvens av dette er at situasjonen kan vera pedagogisk utan at øyeblikket vert pedagogisk, og at dette gjer den pedagogiske relasjonen til eit kritisk punkt i vårt pedagogiske liv med barn.



## KAPITTEL 3. METODE: Å MØTA OG BESKYTTA

### *Innleiing*

Metodologi handlar om den overordna vitenskapsteoretiske og filosofiske grunngevinga for metodiske tilnærmingar, om bakgrunnen for korleis ein tenkjer og kva verdiar og kulturelle føresetnader som ligg til grunn for våre valg i forskning. Å plassera eit prosjekt i ein tradisjon er viktig for å tydeleggjera at me ikkje sit åleine i forskinga vår. Det vitenskapsteoretiske og filosofiske grunnlaget i mi avhandling er henta frå den kontinentale europeiske tradisjon og har ein hermeneutisk fenomenologisk intensjon, utan at eg i arbeidet har forutsetningar for å gå inn i hermeneutisk fenomenologi som metode.

Metode er den måten ein går fram på for å få svar på forskingsspørsmåla sine, inkludert grunngeving for metodeval og kvifor me gjer det me gjer innan forskning. Kjerna i mitt prosjekt har vore å finna ein måte å møta barn på som gjer at dei får visa meg kven dei er og korleis dei samtaler om opplevingar i skulen. Eg vil i det fylgjande fyrst forhalda meg til nokre av dei spørsmåla som vert aktualisert i metodologien utan å kunne overskua det som er nødvendig. Deretter vil eg presentera dei konkrete metodiske framgangsmåtane eg har valt for å få svar på forskingsspørsmåla, med fokus på presentasjon av fokusgruppe som kvalitativ metode. Sidan grunnlaget for masteravhandlinga handlar om å lytta til barna sine stemmer, har eg stoppa særleg opp ved tematikken barn som deltakarar i forskning og etiske refleksjonar kring dette.

### ***Kvalitativ forskning: "Å gå i dybden for å gripe vedkommendes versjon"***

Prosjektet har ei kvalitativ tilnærming fordi eg ynskjer å gripa barns oppleving her og no, eller sagt på ein annan måte, eg ynskjer å gå i djupna ved å låna barn sine erfaringar. Eg støttar meg til fylgjande definisjon på kvalitativ forskning:

Quality research is a situated activity that locates the observer in the world. It 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 researches study things in their natural settings, attempting to make sense of, or to interpret, phenomena in terms of the meaning people bring to them (Denzin og Lincoln 2005: 3).

Kvalitativ forskning og tolking handlar om intuisjon og systematikk i møtet med eit forskarfelt, og har ikkje som intensjon å fortelja målbar sanning, men heller å nærma seg den vesle

sanninga som var tilstades der og då. Kvalitativ forskning studerer fenomenene i deira naturlege setting for å prøva å forstå ut frå den meining folk gjev dei (Ryen 2002). “Qualitative research [...] an empirical, socially located phenomenon, defined by its own history, not simply a residual grab-bag comprising all things that are not “quantitative” “ (Silverman 1993: 31 i Ryen 2002: 18). Kvalitativ forskning er ikkje oppteken av generalisering eller å få oversikt, men å: ”gå i dybden for å gripe vedkommendes versjon” (Ryen 2002: 116). Nettopp kvaliteten ved å studera små utval for å oppnå nærleik til det som vert studert, er ein sentral verdi innan kvalitativ forskning (Ringdal 2001: 107-108).

### **Fenomenologi: Med kvardagserfaringar i relasjonar som utgangspunkt**

Fenomenologi kan forklarast som grunngeving for empiri (Alveson og Scøldberg 2009), noko som betyr at fenomenologien søkjer å forstå fenomenene i seg sjølv, slik dei står fram på eigne premiss. Fenomenologisk metode søkjer å få innsikt i fenomenet sin eigenart eller kjerne, ved å gå til kjelda for å finna ut kvifor noko er som det er. I fylgje Thagaard (2009) er hensikta med fenomenologiske studier å få tak i opplevinga og erfaringa som mennesket har, for å prøva å tolka og forstå fenomenet ut frå den meining dei sjølv gjev. Det vil seia at fenomenologisk metodologi søkjer å gå attende til opplevinga slik den var for den personen som opplevde fenomenet, altså i førstepersons-perspektiv. Edmund Husserl vert rekna som grunnleggjaren av den fenomenologiske filosofien kring år 1900. Han tok utgangspunkt i at “[...] the starting point for knowledge was the self’s experience of phenomena, which are the various sensations, perceptions, and ideations that appear in consciousness when the self focuses attention on an object” (Gall, Gall, og Borg 2007: 495). Det er altså å få innsikt i dei menneskelege livsfenomenene som er kjerna i fenomenologisk forskning (Kvale og Brinkmann 2009). Både Grundvig og Løgstrup arbeider fenomenologisk. Begge tek utgangspunkt i kvardagslege erfaringar fordi desse gjev oss tilgang til det skapte liv, og muligheten til å akta det som menneskeleg grunnleggjande (Martinsen 2003: 48).

I fylgje Martinsen er hovudessensen i fenomenologien at livet er ubegripeleg, men det er ikkje uerfarbart. ”Ordet fenomenologi betegner i den eksistens-filosofiske tradisjon en bestemt måte å drive filosofi på: En tar utgangspunkt i den forståelighet fenomenene har forut for enhver vitenskapelig forklaring” (ibid: 50). På denne måten kan ein beskriva eit fenomen før utskiljing og abstraksjon, og leita etter det oversette eller umiddelbart synlege. Løgstrup leitar ikkje etter det skjulte, det som er bakom, men tvert imot etter ”det som forståelsen overser” (Løgstrup 1984: 46 i Martinsen 2003). Våre kvardagserfaringar kan gje avgjerande bidrag til



vitenskapeleg utgreiing fordi me då har mulighet for å forstå noko anna enn det vitenskapen kan seia oss noko om. Dette ”anna” må me ut i livet for å erfara, ”ud for at leve og modtage” som Løgstrup formulerer det i ei av sine preiker frå 1937 (Løgstrup1995: 78 i Martinsen 2003: 51). Grundvig kalte desse erfaringane for ”livserfaringseksperiment”, det vil seia at ein berre får tilgang til livet gjennom å leva det (ibid.). Det å bli meir merksam på elementære fenomen i det pedagogiske liv, gjennom å øva seg i å stoppa opp og leggja merke til kva som skjer, kallar van Manen fenomenologiske kvalitetar:

It encourages a certain attentive awareness to the details and seemingly trivial dimensions of our everyday educational lives. It makes us thoughtfully aware of the consequential in the inconsequential, the significant in the taken-for-granted (van Manen1997: 8).

Løgstrup (1991) oppmuntrar også til dette; å verta meir iakttakande overfor daglegdagse fenomen som tilhøyrrer vår eksistens, men som me gjerne tek for gitt. I fylgje van den Berg (1972) er fenomenologane ”besatt av” det konkrete: ”Hermeneutic phenomenology suggests that, in order to gain insight into a person`s understanding and self and others and of his condition of life, we should look at how the person relates the objects of his or her world” (van den Berg 1972 i Sævi 2008: 10). Å søkja innsikt i ein annan person si forståing av livet kan altså gjerast gjennom å lytta på korleis ho eller han fortel eller refererer til objekta ikring seg. Forståinga av eit fenomen vil vera avhengig av kvar ein betraktar fenomenet frå, kva posisjon ein har og kva analytiske briller ein har på (Lillestø 1997). Elevar sitt behov for å bli sett og møtt for å bli forstått, vil sjå annleis ut om ein ser det frå skulen si side, eller om ein søker å sjå det slik eleven sjølv opplever det. Skal ein fanga opp det vesentlege ved mennesket som relasjonelt, reflekterande, følande og handlande vesen, må ein velgja eit anna perspektiv enn det naturvitenskapelege (Husserl 1989). Ein må velgja eit perspektiv som gjev tilgang til ”saka sjølv”, nettopp det mennesket tenkjer, opplever og erfarer, altså eit fenomenologisk perspektiv.

Forskningsposisjonen for dette studiet er hermeneutisk-fenomenologisk, og den er ein intensjon og ikkje ei full metodisk tilnærming. Ein fenomenologisk posisjon rommar mange retningar og metodetilnærmingar, og når ein søker etter å forstå mennesket, vil kroppsfenomenologi og livs- og sansefilosofi stå sentralt. Heidegger (1962) framhevar at kropp og sjel er integrert, og at mennesket sine opplevingar og erfaringar både er kroppslege og intellektuelle, samt at desse må sjåast i samanheng med den livssituasjonen det enkelte

mennesket er i. Sentralt i denne tenkinga er opplevinga av tilværet, som vert utforska gjennom omgrep som å vera, det å erfara og det å sansa. Enkeltmennesket tolkar alt ut frå seg sjølv og ut frå kva som vert opplevd som meiningsfullt. Difor kan fenomenet ikkje studerast objektivt, men ut frå kva den enkelte har opplevd og erfart, altså subjektivt. I min samanheng vil slik subjektiv kunnskap vera det særeigne elevane opplever og erfarer ved det å vera elev og det å vera sentrum for eige tilvære på skulen (Dreyer Fredriksen 2011), og slik dei uttrykkjer det for meg i fokusgruppesamtalene.

“The focus on the lived experience of human being is the phenomenological aspect” (Sævi 2005: 79). Hermeneutisk fenomenologi er oppteken av ”lived experience”, som på norsk kan omsetjast med ”gjennomlevd opplevelse”. I Sævi (2005) si doktoravhandling ”Seeing disability Pedagogically” møter ho ungdomar som kvar og ein opplever og uttrykker si oppleving av verda på sin måte, når dei fortel om sine opplevingar av det å vera utviklingshemma. Utgangspunktet for eit kvart hermeneutisk fenomenologisk forskingsprosjekt er nettopp den subjektive opplevinga som vert formidla, nettopp fordi ”Every way of being in the world is a way of knowing the world. I know the world from my personal perspective” (Sævi 2005: 14). Gjennom ungdomane si stemme fekk ho del i deira oppleving av seg sjølv, andre og skulekvardagen, og derved mulighet for sjølv å få ei viss innsikt i korleis dei opplevde seg sjølv og den pedagogiske samanhengen dei var i.

Barn og unge sine opplevingar er deira direkte og ekte stemme til oss vaksne som dei i forskning deler med forskaren, og denne stemma vil det alltid vera verdt å lytta til. Når forskaren prøver å forstå eit anna menneske, prøver ho å sjå det same som det mennesket ser (Dalen 2004), eller kanskje meir sakssvarande, ho låner det andre mennesket sine opplevingar for å forstå meir av det det andre mennesket ser og opplever. Målet i fenomenologien er å skildra hendingar og handlingar slik dei vert opplevd av informantane og fortolka av forskaren (Løkken og Søbstad 2006). Mitt prosjekt er fenomenologisk i den forstand at eg ynskjer å forstå korleis barn opplever det å vera barn, og med det også det opplevde aspekt ved livet som vert kalla sårbarhet.

### Å nærma meg uttrykksfulle hermeneutisk-fenomenologiske kvalitetar

“Writing is the way that phenomenology is practised” skriv van Manen<sup>11</sup>. Å skriva er sjølv hjarta i fenomenologisk forskning, og Sævi (2005) peikar på at det sentrale er korleis teksten kommuniserer med lesaren. Det at teksten eg les eller skriv gjev meg ei kjensle av ”berørtheit” eller ”berikelse”, handlar like mykje om korleis teksten talar som om kva som står der. Fenomenologiske tekstar talar ikkje berre til intellektet vårt, men og til vår fornemmelse, intuisjon og slik eg oppfattar det, til vårt indre språk og forståing, som er ein respons til vår eiga gjennomlevde erfaring. Kanskje går det an å seia at ein sansar innhaldet meir enn at ein forstår det som fakta, fordi å lesa ein fenomenologisk tekst er å oppleva, oppdaga og forstå, meir enn det er å pugga eller læra noko. van Manen uttrykkjer dette slik: ”A good phenomenological text has the effect that it can make us suddenly ”see” something in a manner that enriches our understanding of everyday life experience” (1997: 345).

Med denne forståinga av fenomenologisk tekstskriving, har det vore spanande å studera fenomenet sårbarhet og barns uttrykk for sårbarhet i den pedagogiske relasjonen. Spanande, ikkje først og fremst fordi eg kan finna svar som gjev meg spesifikke resultat, men fordi fenomenologien kan hjelpa meg til å lytta etter barna si stemme og uttrykk, og gje mening og samanheng til pedagogisk praksis. Eg søker å forstå opplevd mening i fenomenet sårbarhet i den pedagogiske relasjonen, slik Sævi (2005: 138) uttrykkjer dette: “[...] a study searching for the ”essential” meanings of a phenomenon”.

### **Hermeneutikk: Å søkja djupare meningsinnhald gjennom tolking av tekstar**

Terma hermeneutikk dekker både tolkningsteori og tolkingspraksis, og handlar om prosessen det er å fortolka ein tekst og skapa mening av denne (Fuglesang og Olsen 2007: 311). Ei vanleg forståing av hermeneutikken er at den vert knytt til ei filosofisk søking etter mening, og avviser søking etter sikkert grunnlag for sanning. Ein hermeneutiker vil ut frå dette føreta ei grundig søking utan forventningar om å finna ei bestemt mening (Noddings 2007: 94-96). I fylgje Thagaard (2009) er hermeneutikk ei filosofisk retning som ofte vert kalla historiefaget sin vitenskapsmetode. ”Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende” (Thagaard 2009: 39). Det er bevisstgjeringa av denne prosessen hermeneutikken

---

<sup>11</sup> Sitatet er henta frå Max van Manens hermeneutisk fenomenologisk webside ([www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com))

søkjer. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er oppteken av kva høve og betingelsar som ligg til grunn for korleis vi forstår og tolkar verda. Hans hovudverk *Wahrheit und Methode* fra 1960 (oversett til dansk *Sandhed og metode*), legg grunnlaget for hans hermeneutiske filosofi. Her argumenterer og grunngjev han kvifor mennesket er naturleg tolkande (Skirbekk og Gilje 2007: 424). Gadamer (1989) søkjer å forstå mennesket som forståande og fortolkande subjekt meir enn å sjå fortolking som ein metode ein kan bruka for å forstå ein tekst. Eit sentralt prinsipp innan hermeneutikken kallar Gadamer den hermeneutiske sirkel; ein prosess der personen går inn i vekselverknaden mellom fortolking og bevisstgjerings som skjer igjen og igjen. Heilskapen kan berre verta forstått ut frå delane, og delane kan på same måte berre verta forstått tistrekkeleg ut frå heilskapen. Det er i denne vekselverknaden at tolking og meining vert skapt, og det er utgangspunktet for at me kan fortolka og forstå (Fuglesang og Olsen 2007: 312-313). Det er i den dialogiske prosessen mellom tolkaren og teksten at sanninga kan finnast, peikar Gadamer på. Det er altså ikkje hjå tolkaren eller teksten, men i møtet mellom desse to at sanning er mogeleg. Teksten talar til erfaringsbakgrunnen til den som les, og: "[...] ordet manar fram eksistens på ein slik måte at det er nært så det kan gripast. Det er diktingas sanning, at ho får i stand slik `opprethalding av nærleik`" (Gadamer 1989: 117).

Meir enn å bruka den hermeneutiske tenkjemåten og Gadamer sine tankar som oppskrift på korleis eg kan ta imot "det sanne", ynskjer eg å bli "modtagelig for tekstens annerledeshed" (Gadamer 2007: 256). Alle dialogar er meir enn det som vert sagt, og Gadamer utfordrar oss til å vera i dialog med det skrivne som om det var ein samtalepartner. Å gjera seg mottakeleg for tekst handlar mykje om våga å stilla spørsmål som utfordrar egne fordommar (Fuglesang og Olsen 2007: 325-326). Det er mitt ynskje at eg klarer å gå i dialog med teksten eg tolkar, og i denne avhandlinga gjeld det både teksten i det transkriberte samtalematerialet, i det fortolkande reviewet og i heile forskingsarbeidet inkludert alle valg eg har gjort. "Å tolka vil seia å gjera greie for og forklara ein tekst eller tekstdel [...]. I tolkingarbeidet dannar lesaren seg eit heilskapleg inntrykk av meininga i ein tekst" (Vinje 1995: 29). Å tolka litteratur handlar difor om å kultivera egne tankar gjennom å lesa andre sine tekstar, og på den måten la seg påverka og læra gjennom å lesa det andre har skrive. Intensjonen med teksttolking, eller litteraturstudium som det også kan kallast, er i fylgje Støren (2010) ikkje å skapa ny kunnskap, men meir å tolka gjennom å presentera eit fenomen på ein ny måte. Det handlar om å søkja andre si forståing gjennom allereie eksisterande litteratur og forskning på området. I

mitt prosjekt "låner" eg andre sine tekstar og søker å få ny innsikt gjennom å sjå og tolka dei i lys av borna sine forteljingar, andre sine tekstar og egne erfaringar og perspektiv.

### **Førforståing: Eg kan ikkje "trø ut av mine egne sko" i møte med andre**

Skoglund skriv: "Det rådende synet på barn vil ikke alltid være bevisst, men forskerens syn på barnet vil utgjøre en grunnleggende forforståelse eller grunnsyn" (1998: 80). Eg vil alltid ha med meg ei førforståing inn i møte med andre, og vil difor ikkje koma tomhendt når eg møter barna. Mi forståing av det forskingsområdet eg arbeider innan, vil i fylgje Wormnæs (2005) vera prega av den førforståinga eg ber med meg, og påvirka både funn og tolkingar i undersøkinga. Førforståinga har difor betydning for heile forskingsprosessen, og den er både ein føresetnad for å forstå og ei utfordring å halda i tømme slik at den ikkje overtek for det ein ser no og erstatter nye erfaringar med gamle.

Det å ha eit forhold til eiga førforståing er på ein måte å ha eit forhold til seg sjølv både som forskar og menneske. van Manen skriv: "adults cannot understand children if they do not understand their own childhood" (1991: 22). Ein konsekvens av dette er at ein i forskningsprosessen må prøva å ta omsyn til både den eg er og den eg var. Eg kan ta førforståinga alvorleg ved å erkjenne at eg har meiningar, verdiar og haldningar som eg må vera meg bevisst, slik at eg ikkje styrer verken informantane eller tolkinga av andre sin tekst utan å vera meg førforståinga bevisst. I fylgje Gadamer (1989) kan eg ikkje trø ut av mine egne sko i møte med andre når mi forståing møter andre si forståing. Gjennom å arbeida for å bli bevisst mi førforståing og min forventningshorisont ynskjer eg å møta barna sine ytringar på ein åpen og dialogisk måte. Den eg er og det eg har erfart gjennom 25 års yrkesliv og studier knytt til barn, samt erfaringar og opplevingar frå eigen barndom og oppvekst vil vera med meg som ei førforståing både i dialogen og i undringa over det eg ser og høyrer.

### **Fokusgruppe som kvalitativ metode**

Fokusgruppe er ein kvalitativ forskingsmetode som har som mål å samla kvalitative data frå ei gruppe individ sine egne opplevingar. Det som skil fokusgruppe frå gruppeintervju er i hovudsak at fokusgruppa har høgare grad av samspel mellom gruppemedlemene, medan intervju har større grad av interaksjon mellom intervjuar og personane i gruppa (Halkier 2010). Forskaren Sudmann (2008) byggjer på Morgan (1996) når ho hevdar at det særmerkte med fokusgruppe innan kvalitativ forskning er kombinasjonen av forskarstyrt emnefokus og gruppesamhandlinga mellom informantane. Ho framhevar at fokusgruppe som forskingsmetode har tre kjenneteikn:

Focus groups first and foremost are a research method devoted to data collection. Second, it locates the interaction in a group discussion as the source of data. Third, it acknowledges the researcher's active role in creating the group discussion for data collection purposes. Morgan, as a researcher with a huge impact on focus group research, proposes a generous and inclusive approach towards the (possible) difference between focus groups and other research groups. Morgan treats focus groups as tendencies, with many useful variations that can be matched to a variety of research purposes (Sudmann 2008: 69-70).

Dette samsvarar med det Kvale og Brinkmann (2009: 170) peikar på når det gjeld at fokusgrupper innanfor den utforskande forskinga er hensiktmessig der det er lite stoff om det aktuelle fenomenet (ibid.), og at målet med fokusgruppa ikkje er at medlemene skal verta einige, men å få fram ulike synspunkt om felles tema. I fokusgruppa kjem deltakarane med sine erfaringar og synspunkt i høve eit tema eller fenomen som er avklart på førehand.

#### Freire og samtale i grupper

Når det gjeld betydninga av gruppedynamikk, gruppediskusjon og gruppesamhandling knytt til fokusgrupper, er det naturleg å trekkja vekslar på pedagogen Paulo Freire (1999), og hans tenking om dialogen som kommunikasjonsform. Gruppesamtalen som dialog gjennomsyrrer den europeisk tankegangen knytta til fokusgrupper. Kamberalis og Dimitriadis (2005) viser til Freire når dei gjev døme på kva fokusgrupper er og bør vera: "Example of a focus group with the intention to name the world and recognize that we are all subjects of our own lives and narratives – not objects in the story of others" (ibid: 889). Samtalegruppene til Freire (1999) hadde som ideal "den frigjørende samtale". Han ville gjennom samtale i grupper hjelpe menneska til å forstå livssituasjonen sin og gjennom det kunne dei gå vidare i liva sine med ny innsikt som kunne føra til frigjerande handlinger for dei sjølve og andre. Dei store spørsmåla er kva menneska er opptekne av og kva som er felles og som vi saman kan gå vidare med. Gjennom dialogen vil den enkelte sitt medvit om livet og seg sjølv bli utvida, og ein vil sjølv oppdaga nye samanhengar i tilværet (ibid.).

#### Føremon og ulemper med fokusgrupper

Fokusgruppesamtalen er ein effektiv og fleksibel metode for å produsere data, der forskaren kjem i ein direkte samhandlings-posisjon med deltakarane. "Focus group is uniquely suited for quickly identifying qualitative similarities and differences" (Steward, Shandasani og Rook 2007: 505). Nettopp det å få mykje informasjon på kort tid er eit vesentleg mål for bruk av fokusgruppe, og vert rekna som ein av føremonene ved metoden. Eit praktisk resultat av dette

er at fokusgrupper er ein ressursbesparande metode for å produsera data frå fleire personar (Lerdal og Karlsson 2008: 173). Eide og Winger (2003) poengterer også denne styrken med fokusgrupper: at ein gruppesamtale gjera det lettare å sjå ei sak frå fleire sider. Dei framhevar at dersom gruppeinteraksjonen er god, kan den ha ein god synergieffekt ved at deltakarane stimulerer kvarandre til å utdjupa erfaringar og gjennom dette få nye perspektiv. Slik får ein fram eit mangfald av både synspunkt og vurderingar innan eit tema. Halkier (2010:14) kallar denne effekten for gruppeeffekt, at det ein person seier aktiverer andre til å få fram sine synspunkt som dei gjerne ikkje hadde kome med enkeltvis. I fylgje Halkier er det nettopp denne effekten ved samtale i grupper ein søker når ein nyttar fokusgrupper som kvalitativ metode.

Kvale og Brinkmann (2009: 170) peikar på at når kjenslemessige tema vert drøfta i fokusgrupper, kan gruppesamspelet medverka til at det vert enklare å uttrykkja synspunkta sine. Det å høyra nokon setja ord på noko som er vanskeleg, kan gjera det lettare for andre å uttrykkja seg.

Ryen (2002) gjer merksam på at ulike gruppeeffektar også kan vera ei ulempe ved metoden, gjennom at svar som vert gjeve i grupper ikkje er det same som om personane hadde svara individuelt. Annan kritikk er i kva grad dataene er representative for ein større populasjon, og at dataene ikkje er "harde nok" i forhold til kvantitative data (Stewart, Shandasani og Rook 2007: 37). Då metoden ikkje skal brukast kvantitativt, er ikkje desse perspektiva til hinder for meg.

### **Fokusgruppe med barn**

I fylgje Stewart, Shandasani og Rook (2007: 42) er fokusgruppe som metodisk tilnærming særskildt eigna i høve til forskning som inkluderer barn. I fokusgrupper vert barna sett på som ekspertar fordi det er dei sjølv som best kan fortelja om sine opplevingar og sin eigen livssituasjon. Ein kan seia at metoden tek barna på alvor når den vert gjennomført på ein pedagogisk, metodisk og etisk god måte. Eide og Winger (2003: 68-70) peikar også på eit anna moment ved at barn deltek i fokusgruppe, ved at ein slik kollektiv samtale-situasjon kan føra til at dei får bekrefte tilhørighet og fellesskap med andre, samstundes som dei får tilbakemelding på eigne meiningar og opplevingar. Greig, Taylor og Mackay (2007) støtter dette synet, og poengterer fylgjande:

With respect to participatory interview techniques, the focus group method is good for giving confidence to individuals within the group and allowing the children to set part of the agenda. The individual interview context is, of course, both more private and intimate. It is not difficult to imagine the many research situations in which this approach is vital. Furthermore, used in conjunction with a prior focus group the discussion could go a long way on establishing a rapport with an anxious child via group support, acceptance and an emerging structure of issues to be explored in greater depth with individuals ( 2007: 166).

Nettopp det at deltakarane i fokusgruppe, i større grad enn i intervju, er med på å setja agenda for samtalen, er ein av føremonene med denne type kvalitative metode med barn. Eide og Winger (2003: 69) viser derimot til at ein må vera ekstra merksam på at når barn deltek i fokusgrupper, kan det førekome ”chaining”, som indikerer at barna kan hekta sine meiningar og uttrykk på det andre seier, samt at dei kan få idear av kva dei andre har sagt først. På den andre sida er det noko av denne effekten ein er ute etter gjennom gruppesamtale, at barna sine utsegn og kommentarar aktiverer andre sine tankar og meiningar. Andre problematiske aspekta er at det kan vera ei eller nokre av barna sine stemmer som vert meir dominerande enn andre. Dette kan ein delvis førebyggja ved at ein som forskar skriv kort notat etter samtalen, der ein noterer seg korleis samspelet i gruppa var, kven som dominerte i samtalen og eventuelt kven og kvifor nokon deltok lite. Som forskar kan ein undervegs kjenna på at det vert vanskeleg å finna balansen mellom det å leia fokusgruppe med barn på ein god måte, der ein ikkje går inn og overstyrer, men heller ikke vert ein passiv observatør. Eide og Winger (2003: 70) peikar på at det kan vera utfordrande å ta omsyn til både barna sine utsagn og til samspelet i gruppa samstundes. På den andre sida hevdar dei at ved å intervju eitt og eitt barn, kan ein missa noko av den inspirasjonen og tryggleiken det inneber for barn å vera saman.

### ***Forskingsetikk***

Forskingsetikk handlar først og fremst om personvern, eller beskyttelse, som Reidun Tangen (2010) kallar det. Forskar pliktar å arbeida med taushetsplikt, personvern og anonymisering for å verna om informantane. Omgrepet forkingsetikk viser her til eit mangfald av verdiar, normer og ordningar som bidreg til å regulera vitenskapeleg verksemd. Den nasjonale forkingsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2006) har utarbeidd eigne etiske retningsliner for å hjelpa forskarar til etisk medvit i forkingssprossar som involverer privatpersonar i forking. Desse prinsippa held til dømes fram forskaren sitt etiske ansvar for å ivareta informantane undervegs i forkingssprossen.



## **Barn som aktive deltakarar i forskning**

Utviklinga innan barneforskning i dag er i aukande grad å gje barn ein meir sjølvstendig status som meiningsberande subjekt (Tangen 2011). Skoglund (1998) tek høgde for dette, når ho skriv: ”Begrepet barneperspektiv er i denne sammenheng sentralt. En stadig større del av den norske barneforskningen retter oppmerksomheten mot barnas eget perspektiv” (ibid: 81). Både Skoglund (1998) og Tiller (2006) tek til orde for bruk av barn som informantar, men dei presiserer at det fylgjer andre og fleire etiske vurderingar med når barn deltek aktivt i forskning, enn ved bruk av vaksne. Dette kjem eg attende til under neste punkt.

Trass i auka fokus på barn sine perspektiv i barneforskning, vert det etterlyst forskning med barn, og då særleg yngre barn. Framleis er det fleire som forskar på barn enn med barn (Tangen 2011: 49). Barn som primære kunnskapskjelder om eige liv vil gje eit anna bilete av barna sine liv enn bruk av vaksne som sekundærkilde for å forstå barns opplevingar. I fylgje Postholm (2005) har dei unge sine evner som informantar vore undervurdert i forskinga, men dette er i endring, og barn er i dag i større grad bidragsytarar under forskingsprosessar. Ho får fram dette når ho skriv: ”I dag ser forskerne verden fra de unges synsvinkel, idet de anlegger barneperspektiv i stedet for voksenperspektiv i forskningen” (Postholm 2005: 9).

Å få del i barn si oppleving av eige kvardagsliv har vore ein viktig motivasjonsfaktor for forskning som inkluderer barn. Å prøva å forstå barn betre gjennom å søkja innsikt i korleis dei opplever ulike fenomen, er sentralt for å koma nærast mogeleg deira opplevingar og høyra deira stemme om fenomen eller spørsmål der dette er viktig. ”Forskning ut fra barneperspektivet betyr at en er med på å gjøre barn synlige og myndige i samfunnet” (Telhaug 1991: 73). Dette er ein sentral del av mitt forskarfokus, og noko eg ynskjer å bidra til. Å samtala med vaksne om korleis barn har det, er truleg ein ”lettare” veg å gå i forskingsarbeidet, men for meg har det vore essensielt å bruka tid på å få godkjenning til forskning med barn, heller enn å vinna tid ved å gå vegen via den vaksne som sekundærkjelde.

## **Beskyttelse av barn - Etikk som forvaltning av tillit**

I møte med barn er krava om vern av informanten både annleis og sterkare enn dei er når vaksne er informantar, slik Tangen (2010) skriv: ”Barns behov for beskyttelse stiller forskere overfor etiske utfordringer som artar seg annerledes enn dem man vanligvis møter i forskning med voksne” (2010:1). Pedagogisk praksis er i seg sjølv ei etisk handling, det vil seia at pedagogikk og etikk går hand i hand. Når ein har med barn å gjera, ligg det implisitt at ein ivaretek og beskyttar dei, samt å gje tilstrekkeleg informasjon både i forkant, og om

eventuelle konsekvenser av deltakinga i etterkant (NESH 2006). Den nasjonale forskningsetiske komite` peikar på at ”Når barn deltar i forskning har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov” (NESH 2006: 16). I tråd med dei forskningsetiske retningslinjene kan ”beskyttelse” handla om at informantane får informasjon om kva prosjektet går ut på og korleis materialet vil oppbevarast og brukast, noko som går inn i standardprosedyrer for å etablere ein tillitsrelasjon til informantane. Særleg gjeld dette konsekvensar ved å gje forskarar informasjon, som kan handla om kva fylgjer dette kan få for barna sjølve i ettertid gjennom at dei har utlevert seg til nokon som ikkje kan hjelpa dei med det dei eventuelt treng hjelp til. Dei skal også kjenna på tillit til at forskaren sørgjer for at informasjonen dei har gjeve ikkje kan koblast til dei, at lydopptaka vert oppbevart forsvarleg, at samtalematerialet berre vert brukt i dette aktuelle forskingsarbeidet, og at alle desse forholda vert ivaretekne med respekt for deira integritet.

Barn under 16 år kan ikkje delta i forskingsprosjekt utan skriftleg samtykkje frå føresette. Barnet sjølv treng ikkje samtykkje skriftleg, men gjennom informert munnleg samtykkje, men sjølv om føresette er positive til deltakinga, er det viktig at barnet sjølv ikkje kjenner seg pressa til å delta. Jette Fog (1994) peikar på eit dilemma knytta til ”fortrolighet” som oppstår i samtale med barn, og i min situasjon er dette noko eg må ta alvorleg. Ho skriv:

Åbenheden og fortrolighede er netop de kvaliteter, der utgør både samtalsens fortrin og dens forførende egenskaber, når den bruges som forskningsmetode. Det er således også åbenheden og fortrolighede, dvs. samtalsens natur, der gør interviewet sårbart overfor moralsk fristelse (1994: 218-219).

Fordi eg kjenner meg trygg i møte med barn, treng eg å vera særleg observant på det Fog peikar på. Mine fortrinn som erfaren pedagog kan også verta ein ”fiende” i samtaler med barn. Dette kan handla om at min tryggleik kan føre til at eg overhøyrer, eller tek noko for gitt i møte med barn, difor må eg vera medviten mi eiga rolle i relasjonen. Sidan samtalen si ramme er den asymmetriske relasjonen (Skjervheim 1992), er eg einsidig ansvarleg for dette forholdet. Eg har hatt eit mål om å vera åpen og kritisk til eigne spørsmål og løysingar, samt å ivareta informantane mine på ein skånsom og truverdig måte, og dette har eg freista å gjera gjennom å ta ansvar for at det fortrulege innhaldet vert verande fortruleg gjennom å ivareta barna sin anonymitet og samtalen sin konfidensialitet, men og deira verdighet og sårbarhet. Skoglund presiserer: ”[...] barn [har] ikke alltid har oversikt over konsekvensene av å gi forskere informasjon. De er i en særstilling når det gjelder sårbarhet og avhengighet i en forskningssituasjon” (1998: 79). I ein fokusgruppesamtale, som i anna forskning, er det berre informanten som er fortruleg og åpen (Thagaard 2003). I min samanheng må tilliten som

barna som informantar har vist meg ved å stille opp til samtale, forvaltast på ein god måte også når resultatata skal leggjast fram. Dette krev både at eg ivaretek barna her og no, og viser dei tillit gjennom å opna opp for det dei har på hjarta, men og at eg ivaretek utsagna deira og dei sjølve som verdige personer når eg arbeider med og presenterar resultatata av forskinga mi.

### **Søknad om godkjenning frå NSD - Anonymitet og konfidensialitet**

Det krevst ein utførleg søknad til personvernombodet for forskning, Norsk

Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste a/s (NSD), når ein involverer personar i forskning, og forskaren sine intensjonar og planer må gjerast grundig greie for før en får godkjenning av prosjektet og kan gå i gang med datainnsamlinga. Hovudfokus i dialogen med NSD handla om ivaretaking av informantane sin anonymitet og konfidensialitet. NSD påpeika i behandlingsprosessen av søknaden min at eg måtte presisera for barna at deltakinga var frivillig, og at det ikkje ville påverka deira tilhøve til skulen om dei ikkje ville delta. Dei presisterte vidare at det var særleg viktig å sikra at barna hadde forstått at dei kunne trekkja seg kortid som helst i prosessen. For å ivareta desse krava, skreiv eg difor dette i eit brev til barna, og i tillegg starta eg samtalan med å gjenta denne informasjonen.

Når det gjaldt samtykkje, påpeika NSD at barna sjølve ikkje skulle skriva under, men at det måtte presiserast i informasjonen til føresette at dei måtte snakka med barna om dei ville delta. Eg fekk god tilbakemelding på at eg hadde laga eit eige kortfatta informasjonsbrev til barna, men eg måtte presisera at opplysningane skulle anonymiserast både i forskingsprosessen og i den skriftlege oppgåva. Barn kan koma til å uttrykkja noko i samtalan som dei angrar på eller ikkje kan stå inne for, og det er då mitt etiske ansvar å tryggja han eller ho på at eg ikkje vil sitera det som vart sagt.

Den einaste gjenkjennande identitet på barna i prosjektet mitt er opptaka av stemmene deira på den digitale opptakaren. Desse opptaka vart sletta umiddelbart etter transkriberinga, og anonymisering i form av fiktive namn er nytta i alt skriftleg materiale. NSD presiserte at eg heller ikkje måtte bruka namn på aktuell skule, noko som heller ikkje er naudsynt eller av interesse for mitt arbeid. Vidare anonymisering gjaldt identifiserbar informasjon om eventuelle tredjepersonar som t.d. lærarar, som måtte få høve til å reservera seg mot at sitat som kunne identifisera dei ikkje vart nytta i avhandlinga. Sjølv om all informasjon om tredjepersonar vart anonymisert, vart lærarane til dei aktuelle elevane etter råd frå NSD informert munnleg om korleis borna sine eventuelle omtalar av dei skulle anonymiserast.

NSD gav godkjenning til at eg kunne byggja prosjektet mitt på samtaler med 10-12 år gamle barn i fokusgruppe. Godkjenninga gjaldt også informasjonsbrev til føresette, brev til barna, informert samtykkje og temaliste (sjå vedlegg 1-4.).

### **Metodiske val ved bruk av fokusgrupper**

Anbefalt antal deltakarar i fokusgrupper er frå 6-12 (Halkier 2010). Sidan mine deltakarar er barn, valde eg å invitera sju barn, som er få, men likevel innan anbefalingane. Eg valde aldersspennet 10-12 år for å sikra at eg fekk samtala med barn som var store nok til å bli forklart det sentrale i forhold til kva dei deltok på, og at dei samstundes ikkje var tenåringsar enno. Dersom ein forskar på barn bør ein ha god kunnskap og kompetanse om barn for å kunna tilpassa både innhald og metode til deira aldersnivå og dei forhold som konteksten krev (Skoglund 1998). Erfaring i å samtala med barn låg difor til grunn for at eg våga å bruka fokusgruppe med barn som metode i masterprosjektet mitt.

Skule og klasse vart vald ut frå målet om at barna skulle ha litt kjennskap til meg frå før, slik at det forhåpentlegvis kunne tryggja dei i samtalen. Utvelgjinga føregjekk ved at lærar trakk sju tilfeldige barn frå klassen utan ytterlegare kriterier for utval. Årsaka til at dei skulle trekkjast frå same klassen, var trua på at det var ei føremon at dei hadde kjennskap til kvarandre før deltaking i fokusgruppa. Eg var ikkje ute etter barn med spesielle behov, men vanlege barn som sjølvstøtt kvar og ein er spesiell. Første kontakt med føresette skjedde skriftleg via lærar, der eg sende informasjonsbrev, brev til borna og samtykkjeskjema, samt frankert konvolutt. Berre dei foreldre og barn, der begge partar samtykkja til deltaking, returnerte underskrive samtykkje og deltok i samtalegruppa. Seks gav skriftleg samtykkje.

Eg vurderte bruk av ein annan vaksen som observatør i gruppa, både for å ha hjelp innan rekkevidde dersom det skulle skje noko uforutsett, og for å få eit betre inntrykk av totalsituasjonen inkludert barna sitt kroppsspråk i samtalen. Når eg til slutt valde å gjennomføra gruppesamtalane utan observatør, var det både fordi det verka unaturleg å ha ein taus vaksen med i gruppa, og fordi eg var mest oppteken av dei verbale uttrykka barna kom med. Begge fokusgruppesamtalane vart i sin heilhet tekne opp på digial bandopptakar.

### **Samtalens arkitektur - Utgangspunkt for samtaletema**

I motsetnad til ein intervjuguide som inneheld faste spørsmål i ein viss struktur, utarbeidde eg ei enkel temaliste som utgangspunkt for samtale. På den eine sida meinte eg at det var nyttig å orientera samtalen kring opne tema som kunne dekkja mitt behov for materiale, på den andre sida ville eg vera varsam med å spørja barna direkte, då det kunne hindra at deira eigne måtar

å forstå verda på, kom i fokus. Val av temaliste som utgangspunkt for fokusgruppesamtalene var altså både retta mot mitt behov for relevante data om eit stort tema, og mot å prøva å la barna fortelja så ope og fritt som mogeleg om sine opplevingar i møte med lærer og skuleliv, og gjennom det kunne eg få del i situasjonar og opplevingar som uttrykte sårbarhet. Det var viktig for meg at ikkje vaksenperspektivet stod i vegen for barneperspektivet, som Olofsson (1993) uttrykkjer det:

Många studier av barns lek har definitivt utgått från vuxenperspektivet. Texten, som beskriver de vetenskapliga resultaten, saknar doft och liv...Avstånden från barnens värld har skapat en konstlad översiktlighet (Olofsson 1993: 23).

Mi oppgåve i samtalane var difor i størst mogeleg grad å framelska barna si forteljarglede kring det å vera elev, der ramma var skulen og den pedagogiske relasjonen. Dette kunne eg gjera ved å lytta og ytra; *”når eg høyrer at du seier....”*, *”kva skjedde då”*, *”korleis opplevde du det”*, *”er det andre som vil fortelje noko om det”* osv.

### **Vaksenrolla i fokusgruppa**

Det som har gjort dette prosjektet ekstra spanande, er at eg sjølv i samtalane med barna har tilstreba å vera i den gode pedagogiske omtenkksomhet og sensitivitet som skal prega den pedagogiske relasjonen (van Manen 1993). Det betyr at eg vart utfordra direkte i prosjektet mitt av dei kvalitetene som må vera i relasjonen mellom vaksne og barn for at relasjonen skal kunne kallast pedagogisk. Dette handla både om å vere lydhøyr og lyttande, anerkjennande og open i møte med barna, og samstundes om å møte dei som ein vaksen med ansvar for situasjonen og relasjonen. Sidan eg ikkje skulle bruka ein definert intervjuguide som utgangspunkt, men heller opne tema, vart mi rolle i den pedagogiske relasjonen ekstra krevande. Utfordringa var å klare å sensa det barna ikkje fortalde direkte, å fornemma essensen i deira opplevingar og forteljingar utan verken å oversjå eller overtolka. Eg veit ikkje om eg verkeleg klarte dette, men når eg ser på det transkriberte materialet i ettertid, anar eg at eg har prøvd å la samtalen flyta mest mogeleg utan mi involvering.

### **Er samspelet mellom kjeldene og meg pålitelege? - Pålitelighet**

Reliabilitet, eller pålitelighet som eg vel å kalla det, er eit sentralt ”reiskap” som vert nytta for å måla kvaliteten i ein forskingsprosess (Fog 1994). I kvalitativ forskning vert pålitelighet rekna som eit lite eigna omgrep, fordi det er vanskeleg å etterprøva innsamlinga av data på nytt (Dalen 2004). Nettopp fordi det vil vera vanskeleg for andre å gjenskapa forskinga mi for å kontrollera påliteligheten, må eg brukar andre metodar for å synleggjera og tydeleggjera forskingsprosessen. Pålitelighet handlar først og fremst om det som skjer mellom forskaren og

informantane vert rekna som påliteleg. I mitt tilfelle gjaldt dette mellom anna om samspelet mellom meg som leiar av fokusgruppa og barna som deltakarar føregjekk på en måte som tillot barna å snakka med sine egne stemmer, og om at spørsmål og kommentarar i samtalen ikkje var manipulerande eller leiande, men så eintydige og opne som mogeleg. I forskingssamanheng vil det ha betydning for påliteligheten kor vidt den vaksne tek ansvar for barna sitt beste i den aktuelle situasjonen.

Vidare handlar pålitelighet om samspelet mellom forskaren og det skrivne materialet i ettertid av feltarbeidet (ibid). Til dømes kan eg gjennom å skildra framgangsmåten i forskingsprosessen ivareta påliteligheten. Det har eg gjort gjennom å synleggjera både val av informantar, organisering av datainnsamlinga, utvelgjing og tolking av samtalematerialet. På denne måten kan eg vera mest mogeleg ”tru” overfor kvart ledd i forskingsprosessen. I tillegg til at påliteligheten vert påverka av gjennomføringa av heile prosessen, vert den også påverka av mi førforståing. Eg har lagt vinn på å vera bevisst på å unngå forvrengingar av materialet grunna mi førforståing, slik at ikkje den gjer samtalematerialet til noko anna enn det det er. Eg vonar det vert lettare for andre å vurdera kor påliteleg forskinga mi er når eg både brukar direkte sitat frå barna og gjer greie for mine egne tolkingar undervegs, slik Fangen (2004: 251-252) anbefaler. I transkripsjonar kan ein også vurdera påliteligheten, og i fylgje Kvale (2005) bør det vera sannsynleg at dersom ein annen transkriberte dei same intervjuar, og samanlikna dei med mine, ville dei to transkripsjonane vera så like som mogeleg. Ved å lytta til lydopptaka og gå igjennom transkripsjonane fleire gonger, har eg prøvd å sikra at denne prosessen har vore påliteleg.

### **Har eg undersøkt det eg trur eg har undersøkt? - Gyldighet**

Validitet, eller gyldighet, handlar om i kva grad eg har undersøkt det eg trur eg har undersøkt, det vil seia forholdet mellom samtalematerialet og det verkelege liv (Fog 1994). I kvalitativ metode kan gyldighet ikkje testast med berekningar, den vert derimot forstått ut frå dei val og handlingar forskaren tek i heile forskingsprosessen (Kvale 1997). I mi forskning har eg stoppa opp ved ytringar frå samtaler med ei gruppe barn som eg har tolka ut frå egne erfaringar, tidlegare forskning og teoretisk tilnærming. Eg gjev meg ikkje ut for å ha funne sanninga ut frå korleis ”mine” barn uttrykkjer at dei opplever livet på skulen, men korleis akkurat desse barna opplevde det. Visst eg hadde møtt dei same barna igjen, ville truleg samtalen vorte annleis, men det er grunn til å tru at den nye samtalen ville vore ein variant av den første sidan fokus var det same.

Det er ikkje mogeleg å generalisera funna mine til andre barn utanom utvalet mitt (ekstern validitet), men det er ikkje berre fordi utvalet ikkje er representativt. Det er også fordi det er subjektive opplevingar som er fortalt av unike barn knytt til unike situasjonar. Innsikta som barna gjennom sine opplevingar gav og som eg har utvikla vidare i mine refleksjonar, har verdi som innsikt i fenomenet sårbarhet og den pedagogiske relasjonen i skulesamanheng. Generalisering er ikkje hensikta med kvalitative studier, men eg kan likevel gjennom å fortolka dei fenomena som vert presentert, reflektera over eventuelle samanhengar (Dalen 2004). I den grad noko har overføringsverdi, kan det til dømes vera at tolkingane mine kan vera relevante for lærarar som ynskjer å ha fokus på barn si oppleving i skulen, for å utvikla seg i den pedagogiske relasjonen.

### ***Gjennomføring av tolkingsarbeidet - "To pay attention to the voice and fragments"***

Samtalematerialet i form av sitat, uttrykk og tema har vore grunnlaget som har styrt kva pedagogisk filosofisk perspektiv eg har henta inn. På denne måten har eg vore i ein prosess der eg har gått inn i materialet for å utdjupa og utvida det, samstundes som eg har knytt den originale tolkinga til det eksisterande fortolkande reviewet. Når eg har valt å drøfta og tolka undervegs, er det for å skapa nærleik mellom barna sine uttrykk og den pedagogisk-filosofiske tilnærminga. Kvale (2005: 123) reserverer omgrepet *tolking* for analysemetodar som handlar om djupare tolkningsmåtar. Slik eg forstår arbeidet mitt har eg arbeidd innanfor dette området, og difor brukar eg ikkje omgrepet *analyse* om det arbeidet eg sjølv gjer. Gjennom den hermeneutisk fenomenologiske utforskinga har målet vore å utforska fenomena og bringa fram refleksjonar som kan gje ein måte å forstå forskingsspørsmåla mine på.

Det er barna sine eigne uttrykk frå samtalanene som har vore utgangspunkt for bearbeiding, og eg har prøvd å forstå deira oppleving gjennom å fortolka og "kle av" orda og freista å finna meininga og kjenslene bak fenomenet. Bourdieu (1996) reflekterer over at kvar forskingsprosess inneheld eit intuitivt og skapande element som det er vanskeleg å gjera greie for, og knyt dette til begrepet *den praktiske sans*, nemleg det at ein intuitivt veit kva ein skal og bør gjera i ein gitt situasjon – til dømes overfor ei analytisk utfordring. Deler av forskingsprosessen inneheld ein dimensjon av taus viten, intuisjon og vilkårleg erfaring (ibid.). Det er utfordrande å gjera greie for denne sida ved den kvalitative analyseprosessen, det vil seia kva det var som fekk meg til å fylgja nokre fornemmelsar, og ikkje andre, og å gjera arbeidet på bestemte måtar og utelata andre. Samstundes er det viktig å anerkjenna betydninga av det Polyani (1969) kallar "hidden clues". Han peikar på korleis den

kunnskapen me har om verda gjennom våre eigne liv og teoretisk førforståing, på ein måte løyser ut assosiasjonar i møte med eit empirisk materiale som me ikkje heilt kan gjera greie for. Dette kan handla om forholdet mellom rasjonalitet og fornemmelse, og grensa mellom dei er kanskje ikkje så lett å trekkje.

Haavind (2000) ser på tolkingsarbeid som ein prosess der ein konfronterer seg sjølv med mange typar anklagar om at dei førebels resultata er tilfeldige eller laust forankra i materialet, nettopp for å unngå å reprodusera eigne idear i møte med innsamla materiale. Men korleis kan ein vita om ein har gjeve eit dekkande bilete av variasjon og motsetningar i eit komplekst og uoversiktleg materiale? Det som må vera retningsgjevande under tolkinga er at det forskaren ser, også skal kunne sjåast av ein annan. Når forskaren tolkar materialet er det difor med *ein imaginær annan* som reisefylgje (ibid.). Spørsmålet vert om eg få lesarane, dei andre, til å sjå dette slik eg ser det. Denne indre dialogen kan samanliknast med ein fortløpande sjølvrefleksjon, som skal leia forskaren si merksemd mot korleis ho forstår det ho forstår, og kvifor ho forstår det akkurat på denne måten (Polyani 1969).

Prosesen har handla om å lesa og re-lesa samtalematerialet der "bits and pieces of data" har vorte kobla til idear om samanhengar. Mønstre og samanhengar – etter kvart som dei har teke form – er vorte utsette for den typen konfrontasjon Haavind (2000) tek til orde for, det vil seia spørsmål som *kva er det empiriske grunnlaget for denne fortolkinga? Er det element i materialet som peikar i andre retningar?* Haavind kallar denne forma for analyse som "fortolkende metode". Slik ho ser det viser fortolking verken til bestemte teknikkar eller til ein eigen teori om kunnskap, det er "snarere en utbredt sjanger" (ibid: 16), ein måte å forhalda seg til eit kvalitativt datamateriale på. Eg kjenner meg att i hennar ambisjon, der målet er å finna fram til og dokumentera "den best mulige utnyttelse av materialets muligheter" (ibid: 25). Når eg som forskar står over for ei målsetjing om å forstå eit materiale må eg ha eit repertoar, det vil seia nokre forhåndsbestemte idear som eg prøver ut på materialet, og arbeida med å "søke i materialets innhold etter hva det kan være mulig å finne svar på" (Haavind 2000: 8). Denne søkinga kan ikkje fylgja fastlagte reglar, men opplevest meir som ein dynamisk prosess: "Fortolkning er en generativ prosess, og standardiserte oppskrifter er verken mulig eller ønskelig" (Bourdieu & Wacquant 1996: 209).

Eg har prøvd å finna fram til måtar å tolka samtalematerialet på som også har teke omsyn til det som ikkje vart sagt eksplisitt. Bourdieu & Wacquant (1996) skriv at det uttalte på same måte som det uttalte, kan peika mot sosiale orienteringar, at det handlar om å visa merksemd



til fragment, stemmer og historiar som ein vanlegvis lar passere. Dette kan handla om å finna fram til dei spørsmåla som gjer slike element relevante. Dei framhevar at den måten forskaren vel ut og avgrensar sitt tema på, får avgjerande tyding i høve til det vitenskapelege arbeidet når forskaren *konstruerer* sin analysegjenstand (ibid: 209-210). Dette arbeidet er ein løpande prosess, som føregår i dialog med feltet samstundes med at forskinga vert gjennomført. Arbeidet tek tid, og ein må nærast *famla seg fram* (ibid.). For meg har det vore nyttig å lesa og læra meir om korleis kvalitative forskarar nettopp ”famlar seg fram” bevisst og ubevisst i kvalitative tolking.



## **KAPITTEL 4. PRESENTASJON AV SAMTALEMATERIALET: Å GJERA SYNLEG FOR ANDRE**

### ***Innleiing***

I dette kapitlet vil eg gjera greie for samtalematerialet slik at utgangspunktet for dei fokus eg drøftar i kapittel 5 vert synleg og tydeleg for lesaren gjennom å presentera det, men utan å fortolka det meir enn det ein presentasjon eller skildring av materialet fører med seg (Gadamer 1986). Gadamer gjer ein viktig distinksjon mellom presentasjon og tolking, der presentasjon også er tolking, men ei mindre aktiv og intendert form. Presentasjon er tolking rett og slett fordi det vert sett ord på det. Gjennom å presentera ulike deler av forskingsprosessen i fokusgruppene og samtalematerialet, ynskjer eg å ivareta påliteligheten gjennom å gje eit bilete av heilskapen av sjølve undersøkinga, utan å kunna ta med alt. Dette gjer eg gjennom å presentera korleis samtalan vart gjennomført, skriva om transkriberinga og gje konkrete ”utsnitt” frå det transkriberte materialet, presentera døme på borna sine tema/innhald i samtalan og til slutt kort diskutera kva eventuelle muligheter og begrensningar samtalematerialet representerer i høve mine mål.

### **Gjennomføring av gruppesamtalane - ”Ud for at leve og modtage”**

Fokusgruppesamtalane vart gjennomført på barna sin skule, for å ivareta deira tryggleik og for sikra minst moglege frávær frå undervisninga. Samtalane føregjekk på eit enkelt innreia grupperom i etasjen over klasserommet, eit rom med lite som kunne få merksemda vekk frå samtalen. Eg møtta elevane tidleg på dagen for at dei ikkje skulle vera for trøytte etter ein lang dag på skulen. I utgangspunktet hadde eg planlagt å ha ei veke mellom dei to samtalan, men då det høvde best for skulen å ha dei same veka, vart det slik. Kvar samtale varte om lag halvannen time. Eg valde å møta dei to gonger fordi det kanskje kunne bidra til at dei kom med sine forteljinger og opplevinger lettare andre gongen, fordi dei då hadde erfart kva samtalan innebar og den erfaringa kunne gje dei auka tryggleik. Første dagen valde eg å møta i klassen ein time før samtalen i fokusgruppa var planlagt. Grunna sjukdom på skulen vart samtalen framskynda, og då lærar introduserte dette, viste borna med sitt kroppsspråk at dei var klare til å vera med meg.

Ryen (2002) anbefaler å ta nokre ”innledningsrundar” med småprat før introduksjon av tema, for å skapa tillit og trygghet i gruppa, og dette rådet fylgde eg. Det vart ein grei måte å starta samtalen på, samstundes som eg opplevde at barna var klare til å gå i gang. Eg repeterte kort den informasjonen dei allereie hadde fått skriftleg, avklarte taushetsplikta, anonymisering,

opptak, tidsbruk, og det å snakka ein om gongen. Eg valde å setja fram appelsinbåtar og vatn, og sa dei kunne forsyna seg undervegs. Dette innslaget kutta eg ut ved den andre samtalen, fordi eg opplevde at eit par av elevane brukte energi både på appelsinbåtane og særleg pappkrusa, noko som verka distraherande både på dei andre i gruppa, og på meg.

Då samtalen kom i gang, hengte barna seg på etterkvart, dei kommenterte kvarandre sine utsagn og samtalen ”flaut” lett. Den største utfordringa var at det utvikla seg eit mønster i gruppedynamikken, der Tiril framstod som forsiktig og Torje var kroppsleg uroleg. Sidan ein viktig del av mi rolle i samtalen var å vera ein vaksen interessert lyttar og forskar i møte med barna, prøvde eg å få dei to barna i tale sjølv om dei ikkje ”hengte seg på” av seg sjølv. Eg opplevde at Torje, det urolege barnet, vart ei utfordring, særleg når han prøvde å vera morosam når dei andre snakka. Dette førte også til at det vart litt ”snakk i munnen på kvarandre”, fordi Torje småkommenterte dei andre undervegs. I nokre tilfelle brukte eg handa mi som teikn når det var vanskeleg å høyra fordi han vippte på stolen. Barna verka likevel trygge på kvarandre, og når eg vende meg direkte til eitt av dei to barna som snakka minst, svarte dei. Det var ingen kommentarar frå dei fire andre barna på det stille eller det urolege barnet, truleg avdi dei var vane med at det var slik. Dei fire andre barna var merksame, tok ordet og var aktive i dialogen i gruppa, og stod etter mi vurdering fram som oppriktige i sine uttrykk.

Til den andre fokusgruppesamtalen var eg meir førebudd på gruppe- samansetninga, og eg trur eg klarte å leia samtalen slik at alle fekk bidra meir likeverdig. Innimellom hadde barna ytringar som eg stoppa opp ved gjennom å gje dei eit oppfylggingsspørsmål, då utdjupa dei innhaldet og fekk uttrykkja seg meir om temaet. Fleire gonger tok eit anna barn ordet og tema haldt fram med nye perspektiv eller det fekk ei anna vending. Gjennomgåande var den største utfordringa at dei ”snakka i munnen på kvarandre” når dei vart engasjerte og ivrige. Alt etter kva dei snakka om, valde eg nokre gonger å be dei snakka ein om gongen, og nokre gonger lot eg dei samtala ferdig utan å bryta inn. Det var ingen som valde å avbryta deltakinga undervegs. Tvert imot opplevde eg at dei utstrålte glede og forventning til deltakinga.

### **Transkribering - Å ivareta det opprinnelege**

Å ta digitalt lydopptak undervegs verka ikkje å vera til noko hinder for barna. Diktafonen låg midt mellom oss på bordet, og vart berre kommentert ein gong i samband med at dei kom inn på eit ”pinleg” tema. Då sa to av barna mens dei smilte: ”ikkje sei da på opptak!”. Ryen (2002) peikar på at transkribering av samtaler er tidkrevande, men at det vil gje sikrast ivaretaking av innhaldet til seinare bearbeiding, tolking og analysar. Når det gjeld innsamling

av data, poengterer Greig, Taylor og MacKay (2007: 166) at det i fokusgrupper med barn kan vera utfordrande å ta opp samtalen på band og transkribera, fordi det kan vera vanskeleg å identifisera i ettertid kven som seier kva. Opptaka av fokusgruppesamtalene vart transkribert umiddelbart etter kvar av samtalane, og den største utfordringa var at barna innimellom snakka samstundes. Ved nedskriving av innhaldet markerte eg eventuelle "uklare" situasjonar med å skriva *snakka i munnen på kvarandre*. I tillegg til direkte avskrift av lydopptaka, la eg til enkle kommentarar som for eksempel *latter, smiler*, der eg hadde registrert dette.

Samtalane vart til tretti sider transkribert materiale. Det transkriberte råmaterialet var utgangspunkt for datareduksjon/forenkling (Dalen 2004) som det vert kalla i forskning. Eg las først gjennom det transkriberte samtalematerialet nokre gonger og delte deretter innhaldet opp i tema (Dalen 2004), eller uttrykk, som eg kallar dei. Ut frå desse uttrykka valde eg først å trekkja ut seks konkrete sitat/forteljingar som eg hadde som utgangspunkt for bearbeiding og tolking. Etterkvart som eg arbeidde med tolkingsarbeidet, reduserte eg utvalet til fire uttrykk. Kvifor eg valde som eg gjorde, handla mest om å finna uttrykk som var eigna til å gå djupare inn i med tanke på fenomenet sårbarhet i den pedagogiske relasjonen. Eg leita etter uttrykk som kunne fortelja meir enn det som vart sagt, til dømes uttrykk for deira sårbarhet i den pedagogiske relasjonen, som det er vanskeleg for born å setja ord på.

I avhandlinga står barna sine uttrykk slik dei vart formulert, medan omtale av tredjepersonar som medelevar, foreldre og lærarar er endra for å sikra anonymisering. Dette kan gjelda både kjønn, undervisningsfag og andre kjenneteikn. Eg har likevel etter beste evne prøvd å ikkje å la anonymiseringa gå ut over innhald og mening i formuleringane. Nedanfor gjev eg konkrete døme frå det transkriberte samtalematerialet mitt, for å synleggjera korleis deler av råmaterialet stod fram før eg føretok reduksjon og utvelgjing av enkelte uttrykk. Eg skil ikkje ut kva barn som har sagt kva, då det ikkje har betydning for mitt arbeid. Mine eigne spørsmål eller kommentarar er understreka.

### **Konkrete døme frå det transkriberte samtalematerialet**

*Eg har konkurranseinstinkt for ein liten ting. Men ...Eg har kje det, for eg veit at eg ikkje kjem på førsteplass uansett...sånn fysisk. Men du er ekstremt sterk då! Ja, eg skal gjennomføra! Du er veldig god å stå på liksom. Han skal gjera det uansett! Vetle har veldig lyst å gjennomføra, det har eg og. Uansett om eg skal klatra opp ein høg vegg, så har eg ikkje lyst å...sjølv om eg er kjemperedd...gjer eg da likavel...for eg har so sjukt lyst... Å gjennomføra...da er det viktigaste, å gjennomføra, det er sånn eg er blitt oppdratt, liksom. Istaden for at du kjem på*

førsteplass, så skal du alltid gjennomføra. Eg vinn ikkje uansett, alle er jo raskare enn meg. Han seier at han gjennomfører uansett, kva tenkjer de om det? Sånn er det, liksom. Noken er flink til å springa, noken i matte, noken flink i engelsk, noken flink i naturfag og.... Du er veldig flink i stikkball og kanonball, hoppe stuss og sånn liksom, alle i klassen har noko dei er god på. Noken er god på alt. Noken er god på veldig masse..... Noken er god på den eine tingen liksom, sant. ...men det er ikkje så mange som er god på alt, eller da mesta. Trur kje det er liksom ein som er sånn her supergod på alt. Alle har noko dei er god på. Kven bestemmer kva du er god på? Deg sjølv. Eg har merka av og te til når me har gått på turar liksom, eg har foreksempel reist med sykkelen min eller bilen og så har deko gått ittepå, så har eg høyrte ifrå lærar som seier du er kjempeflink, det hjelper veldig. Du er veldig flink til å stå på. Eg føler veldig god sjølvtilitt då, når andre seier det.

---men da kan jo ve sånn at faren din bestemmer ka du skal bli god i, då blir du jo god i det, då er det ikkje du sjøl. Visst du elsker sykling, og så har du lyst, elle...foreldrene har lyst at du skal bli god i tennis...Det er ofte sånn på film eller bøker. Ja men da kan jo skje. Det som er på filmar er faktisk ofte sant, noken foreldre e sånn atte dei vil at ungen skal bli god i dan og dan tingen, då sette dei det som mål for dan ungen. Meg og Lisa er sikkert god i håndball forda at foreldrene er god i da. Når foreldrena er..... Du arva jo da på ein måte øve til deg og. Får sånn gener eller ka da heite. Er kje alltid sånn. Meg og Lisa likar veldig godt håndball ....men sånn so....når me ikkje spele håndball spele me jo andre ting.

Kva betyr dei vaksne for deko når det gjeld å få til noko? Jo visst foreldrene har vore gode til å kasta...blir jo sjølv sagt du god til å kasta. ....nei, ikkje alltid. ...da skjer nesten alltid. ...nei....mange papper..., pappen var jo god til andre ting enn eg er god i, pappen var jo kjempesterk i beina, men det er ikkje eg. jamen du kan jo ikkje for det! ja nettopp, det er kje alltid du får dei same gena som foreldra, dessverre då... men skal du bli politi? Kanskje. Eller pilot? Pilotpoliti. (Latter). du kan jo bli da. Politihelikopter. (småprat i munnen på kvarandre).

Det med sjølvtilitt...går opp og ned... Ja. Frå dag til dag, alt etter kva du har opplevd, er du på ein fin plass, med mange andre liksom og dei heier på deg og du heier på dei, men e du med nokon som har vore i begravelse liksom..... visst du føler at du..... men visst du er med mangan, og så føler du deg litt utanfor.... då tenke du sånn; å herregud, kva er gale med meg. gjømme deg litt visst alle i klassen er glad i fotball, men du og.... visst alle andre i kassen er

*gode i fotball og du elske fotball, men egentlig er du kjempedårlig.... På film, og i bøker og sånn, er det sånn at det ordne seg alltid, kanskje vil du veme, men du e kje så god.*

*...når du får kommentarar, foreksempel kommentere kledna eller utseende som du ikkje kan gjera noko med, då sitte da så godt at du ikkje kan glømma. Utseende eller noko du ikkje kan for . At eg seie igjen, eller eg, ja liksom, visst noken seie noko til meg, seie eg; «snakke du om», på ein måte. det er mange som ikkje har...eg har vertfall den egenskapen at visst noken er urettferdig mot meg eller eg er urettferdig mot dei, eg vil alltid ordna opp i da, sånn at dei skal gje seg eller sånne ting, eg merka iallefall at visst du først har blitt mobba ein gong, og så blir du mobba igjen, då føler du at du er blitt mobba for dette mange gonga, og du føler at det er noko med det dei seier. Kanskje det er sant. Betyr det at andre er med på å bestemmer korleis du føler? Eg øver på å sei noko igjen. Eg øver meg på det motsette. Eg bryr meg ikkje om da liksom – eg legge da litt vekk liksom. Du vert ikkje lei deg du. Kva som gjer at noken blir lei seg og andre ikkje? Eg tenke at det går øve ittekvalt. Dei gjer det kanskje berre for å psyka meg ned.*

## **Borna sine samtaletema**

Ei temalista (vedlegg 4) var utgangspunkt for undring og samtale, men det var den spontane samtalen som var målet, avdi eintydige svar verken var ynskjeleg eller mogeleg når eg søkte å forstå fenomenet sårbarhet knytt til den pedagogiske relasjonen. Nedanfor legg eg fram tema som avspeglar innhaldet i samtalanene med borna, gjennom å omskriva deler av det transkriberte samtalematerialet til prosatekst. Nokre gonger er det berre nokre setningar eller eit uttrykk frå eitt av barna som får fram tema, andre gonger er det ein lengre samtale. Borna sine hovutema er utheva, medan mi gjenforteljing av det dei samtala om står i kursiv.

*Barna uttrykkjer at dei opplever at dei er ulike, og ulike som elevar. På ein prøve fekk eine eleven alt rett, medan ein annan fekk ingen rette. Fleire av dei sa at dei kjende seg stikk motsett av andre. Barna var einige i at dei var ulike, og at alle hadde noko dei var gode i på skulen. Dei var opptekne av at dei også lærte ulikt, at dei lærte på kvar sine måtar og at dei lærte best på sin måte. Dei lurte på kvifor nokre elevar måtte gå så ofte på grupperommet. Dei undra seg på det fordi dei syns at dei elevane også var flinke. Dei hadde ønska å vita meir om kvarandre, slik at dei forstod korleis ting var og kvifor nokon fekk meir hjelp enn andre.*

**Barna uttrykkjer at læraren er viktig for deira trivsel og læring.** Barna uttrykte at det har mykje å bety kva lærar ein har, at det er viktig å kjenna læraren godt slik at dei er trygge på han. Lærarane kunne få dei til å verta interessert i lærestoff visst dei la det spanande fram. Dei lærarane som underviste litt praktisk, med eksperiment og øvingar, snakka dei positivt om. Dei var svært opptekne av at læraren måtte koma fort når dei hadde skada seg, dei forstod ikkje kvifor den vaksne berre gjekk roleg når nokon hadde slått seg i friminutta. Dei var veldig opptekne av den gode stemninga i klasserommet, at visst ein lærar ikkje har humor kan han ikkje vera lærar. Dei syntest det var fint at lærar vart sint visst nokon av elevane vart erta.

**Barna samtala om eigen innsats i høve læring.** I samtalen var barna ærlege og uttrykte at visst dei følgde med i timane, kunne dei verta gode. Det aller kjekkaste var å få velgja sjøl korleis dei skulle jobba i timane. Det kom fram at dei lærte mindre når dei ikkje var interessert i faget eller tema. Visst dei meistra faget eller likte læraren, sa dei at dei lærte best. Fleire av barna hadde erfart at dei hadde arva kva dei var god i frå foreldra, og at det kunne handla om gen og arv. Likevel var deira eigen innsats viktig. Det å jobba sjølvstendig var viktig for fleire av dei, medan andre uansett ikkje fekk så godt til å jobba åleine.

**Barna uttrykkjer gode kjensler.** Ei jente sa at ho syns det var kjekt å vera barn. Ei anna sa at ho elska å få skryt. Barna uttrykte både glede og vanskelege kjensler knytt til livet på skulen. Særleg var dei klar over kva fag og timar dei trivdes i eller lika. Det gode liv på skulen var gjerne når lærar brukte humor, når dei meistra ein prøve eller fekk vera aktive i undervisninga sjølve. Nokon elska musikkfaget medan andre jobba aller best i matematikkfaget. Ein gut var sær oppteken av det å fullføra uansett om det var kjekt eller ikkje, om han lika det eller ikkje. For han var det viktig å gjera sitt best og, ikkje gje opp.

**Barna uttrykkjer vanskelege kjensler.** Barna samtala om det at lærar berre seie ja, men så skjer det ikkje noko likevel. Dei var opptekne av at dei ofte ikkje vart høyrte, og ein gut fortalde oppriktig at han opplevde at lærar ikkje høyrde på han. Nokre fortalde om fag som gav dei dårleg sjølvtilitt, gjerne fordi dei var utrygge i relasjonen til lærar. Det var fleire som uttrykte at dei vart redde når lærar var sinna. Dei stilte spørsmål ved kvifor fleire lærarar vart sinna på elevane i staden for å snakka med dei. Ei jente fortalde at ho fekk klump i magen når lærar vart sinna. Dei samtala om at dei kunne få dårleg samvit når dei ikkje gjorde sitt beste, og ein gut fortalde at han fekk mørke tankar når han ikkje meistra.



**Barna samtala om venskap.** *Elevane uttrykte at alle var gode vener, men ikkje alle var så gode til å hjelpa andre. Ein gut sa at når alle bidrog med sitt så syns han det vart bra uansett, det viktigaste var at alle gjorde sitt beste. Det vart ein nær samtale kring at eine eleven var fødd slik at ho ikkje kunne gå eller springa slik som dei andre. Denne eleven syns det var godt når andre medelevar hjelp til når ho ikkje sjølv fekk det til. Ingen likte å sjå på at nokon stod åleine. Dersom dei var med mange, men likevel følte seg litt utenfor, sa dei at dei fekk dårleg sjølvtilit. Når barna snakka om mobbing, kom det tydeleg fram at dei meinte det var heilt feil å mobba nokon som var fødd slik eller slik. Ingen kan for at ein er slik som ein er fødd. Dei opplevde det litt annleis å verta erta for noko ein gjer som ein kan endra på sjølv.*

**Elevane gav uttrykk for pinlege tema.** *Elevane vart synleg flaue når dei kom inn på det som dei sjølve kalla pinlege tema, det som kunne skje på doen eller om tema som gjaldt at dei snart var tenåringar.*

**Borna samtala om det dei ikkje torer sei til lærar.** *Når eg spurde elevane om dei torde sei til dei lærarane det gjald, at dei vart redde når lærarane var sinna, var dei samstenmde i at det kunne dei ikkje, og at det ville heller ikkje gjera noko skilnad, for læraren trudde ikkje på dei. Elevane uttrykte at det var enklare å sei det til meg som var utanfor skulesystemet. Ei jente sa at ho syns det var godt å fortelje det til nokon sjølv om det ikkje ville endra på situasjonen på skulen.*

Gjenforteljinga av deler av innhaldet i samtalanene er sjølv sagt påverka av den eg er og korleis eg har forstått og tolka det borna sa. Likevel tenkjer eg at det gjev eit bilete av innhaldet i samtalanene utan at eg har kategorisert og koda råmaterialet slik det gjerne er vanleg i kvalitative intervju (Dalen 2004).

### **Muligheter og begrensingar i samtalematerialet**

Det transkriberte samtalematerialet inneheld tretti sider råmateriale frå barna sine samtaler, og kan vera utgangspunkt for andre tilnærmingar og tolkingar enn dei eg har valt å føreta. Eg kunne sjølv ha valt ut andre av barna sine uttrykk for å forstå meir av fenomenen sårbarhet og den pedagogiske relasjonen, eller eg kunne ha valt å bruka fleire av uttrykka deira. Sidan eg hadde ei filosofisk og ontologisk tilnærming i samtalanene, er samtalanene ikkje prega av svar på konkrete spørsmål, og det opnar opp for at materialet kan innehalda meir og/eller annan informasjon enn det eg har funne og sett søkelyset på. Materialet kan difor vera eigna til å ha fokus på andre pedagogiske spørsmål enn dei eg hadde konsentrerte meg om. Til dømes

inneheld samtalematerialet informasjon kring pedagogiske spørsmål som gjeld læring: korleis barna opplever at dei lærer best, at dei lærer på ulike måtar og at det har noko å seia kva lærar dei har. Eg tenkjer at materialet har muligheter til verta kjend med med barna sine egne forklaringar og vurderingar av situasjonar og opplevingar i skulen, til dømes korleis dei trivs i skulen, korleis dei støttar kvarandre og kva dei tenkjer om eigen innsats med skularbeid. Når det gjeld begrensingar i samtalematerialet, kan det handla om at innhaldet gjenspeglar desse seks barna sine tankar og opplevingar knytt til sine liv og skulesituasjon der og då. Eg kan ikkje seia at barn generelt opplever det slik mine informantar gjer det, likevel kan eg tillata meg å reflektera over samanhengar.

## KAPITTEL 5. PRESENTASJON, TOLKING OG DRØFTING: Å TA IMOT DET BARNA HAR GJEVE

### *Innleiing*

I dette kapitlet vil eg freista å sjå fire konkrete uttrykk frå samtalematerialet med den forståing og refleksjon (teoretisering) knytt til sårbarhet og den pedagogiske relasjonen som nokre ulike pedagogar og filosofar frå den kontinentale filosofisk-pedagogiske tradisjonen tilbyr. Eg tenkjer at impulsar frå pedagogisk grunnlagstenking og noko filosofi vil kunna hjelpa meg til å forstå barna sine uttrykk og sjå dei i forhold til forskingsspørsmåla mine. Kanskje kan eg arbeida med dei pedagogiske nyansane som ligg i at barns sårbarhet ikkje alltid artar seg slik me gjerne trur? Kanskje vil barna gjennom samtalanane ”vise meg sitt ansikt” (Levinas 1987/1993) og eg vil kan henda sjå noko eg ikkje trudde eg ville sjå?

Presentasjonen, drøftinga og tolkinga av barna sine innspel vil verta ståande utan endelege konklusjonar, fordi eg ynskjer at refleksjonar over, og ”svar” på spørsmåla mine skal liggja i lesaren sitt møte med teksten. Dersom eg hadde konkludert, er eg redd for at eg hadde lukka ei dør som eg ynskjer skal vera open (Gadamer 1960/1989), nemleg døra inn til det naturlege og samstundes magiske rommet som kan oppstå i det pedagogiske møtet med barn, og som gjer pedagogikk til noko pedagogisk i møte med barn. Dei fire borna sine uttrykk står i overskrifta, samanhengen der uttrykket vart sagt (transkribert råmateriale), er ramma inn. Mine spørsmål er understreka.

### **Vetle: ”Visst ein lærar ikkje har humor kan han berre gå”**

... Det er bra med Sondre, han har humor....og han har fantasi. (Latter). Det viktigaste.....  
Visst ein lærar ikkje har humor kan han berre gå. Når du fyrsta ler, så ler du jo. Av og til trur eg at han er skikkeleg sur når han seier «no teie du still», men så seier han det på ein måte...av og til, seier han ittepå, nei eg berre tullar, seier han ittepå. Visst me fortelle av og til kva me har gjort i ferien eller helga eller sånn, så tullar han av og til med da. Andre lærarar, opplever de at dei kan ha humor? Ikkje humor, men han er snill. Sondre og Sivert, og Tord og Oskar. Trude og, litt. Ho er veldig snill og streng. Ho fortelle historier frå ho var liten. Ja, Trude fortelle mange gode historier.....

Mens borna snakka relativt ”lett” om humor, virka Vetle si ytring både direkte og nådelaus. Her høyrer eg ikkje antydningens kunst eller eit barns forsiktighet, men ei oppriktig og tydeleg melding: Humor høyrer til i den pedagogiske relasjonen, det er ikkje noko alternativ.

Nettopp fordi uttrykket er så utilsjørt og direkte, kan vi fatta djupna og alvorlet bak. Vetle var roleg når han uttrykte dette, han gav ikkje rom for tvil. Hans ytring kan tolkast som enten-eller: "Take it or leave it". Ytringa er sterkt lada og basert på hans "lived-experience" (van Manen 2003), det vil seia barnet sine egne gjennomlevde opplevingar av pedagogisk godhet (Sævi 2012), eller det motsette, i klasserommet. Vetle reknar det som sjølvsgt at ein lærar har humor. Han forklarar ikkje dette nærare, gjev ikkje døme som eksemplifiserer det han seier. Kanskje vil ytringa missa si kraft visst han prøver å forklara? Likevel uttrykkjer han meir enn det uttrykte, og midt i den tydelege meldinga anar me sårbarheten bak, ein sårhet og lengsel som peikar på ansvaret den vaksne har i sosiale prosessar (Eurenius 2008). Vetle viser tillit utan atterhald, og han lengtar etter at læraren skal forstå han slik han ynskjer å bli forstått (Sævi 2005). Han har ikkje sagt dette til lærar direkte, kanskje fordi han då risikerer noko ved å peika på det moralske ansvaret som den vaksne har (Sævi 2007). Uttrykket syner eit livstilbod til oss vaksne, men den vaksne må vera nær og lydhøyr for å skjønna djupna i guten si "suverene livsytring" (Løgstrup 1991).

### **Barna sin samtale om humor i fokusgruppa**

I motsetnad til mange av dei andre ytringane barna kom med i fokusgruppesamtalen, var samtalen kring humor samstemt. Det kom ikkje innspel om at det kunne bli for mykje humor, eller at humor ikkje var bra. Eg tolkar dette som at barna opplever humor som ein naturleg kvalitet når lærar og elev er saman. Humor åpner opp i kommunikasjonen og bidreg til tryggleik i relasjonen, den krydrar undervisninga og den gjev dei etterlengta avbrekk i det teoretiske arbeidet. Å le saman er noko elevane set stor pris på. Det verkar som om humor er ein måte dei vaksne kan visa elevane at dei bryr seg om dei på. Barna er raske med å fortelja kven som har humor, og dei ramsar opp mange lærarnamn. Dei nærer gode kjensler overfor lærarane dei seier namnet på, dei har glimt i augo når dei fortel, og dei ler litt innimellom. Barna uttrykkjer at dei likar når lærarane kan kunsten å leika, og at ein humoristisk og leikande lærar har ei slags tiltrekningskraft på dei. Elevane set ikkje direkte ord på kva dei opplever når lærar ikkje har humor.

Vetle var taus heilt til hans uttrykk kom. Han prøvde ikkje å tulla eller le det bort, men var tydeleg og alvorleg. På den måten fekk han fram djupna i kor eksistensielt humor og varme er for barn. Det eksistensielle handlar om det grunnleggjande, om det primære i relasjonar og samspel. Det handlar om kjerna i det å vera menneske.

Når barn brukar omgrepet humor, kan det liggja mange variantar og ulike typar erfaringar bak. Humor kan romma så uendeleg mykje i pedagogisk samanheng. Vetle si forståing av humor rommar sannsynlegvis både vitsar, stand-up, ”glimt i auga”, livslyst og glede. Det seier han ikkje noko om i vår samtale, men han uttrykkjer seg slik at eg vel å tolka hans uttrykk breitt. Då kan humor handla både om livslyst og letthet, kort sagt om det gode. van Manen peikare på nettopp dette at humor med sin letthet kan ta bort det som tynger: ”Of course, humor is not necessarily the same as joking or making people laugh. Rather humor is the ability to make things lighter and more bearable where they might otherwise weigh us down” (1991: 202).

### **Humor i den pedagogiske relasjonen**

Humorforskar Svebak peikar på det ansvaret lærar har i den pedagogiske relasjonen: “[...] den som mangler sans for humor, har et alvorlig problem og ikke bør gis ansvar for andre mennesker” (2000: 61). Dette er sterke ord som støttar opp om Vetle si ytring, og den gjev heller ikkje rom for alternativ. På same måte som Vetle uttrykkjer seg tydeleg når det gjeld lærar og humor, er van Manen også udiskutabel når han skriv: ”Every educator should have a sense of humor” (van Manen 1991: 204). Han forklarar påstanden med at humor som vert brukt på ein leikande og tillitsfull måte i undervisninga kjem både pedagogen og barna til gode, fordi det hjelper dei begge til å kjenna djupna av fellesskap med kvarandre.

van Manen (1993) peikar vidare på humor som ein særskildt avgjerande og god kvalitet i relasjonen lærar-elev, fordi den kan opna nye muligheter i dialogen: ”The tact of humor creates new possibilities”, (ibid: 200). Han trekkjer fram mulighetane humor kan ha når eit maktforhold er asymmetrisk, slik det er mellom lærar og elev. Humor er glimrande til å skapa ei avslappa, venleg og god atmosfære mellom lærar og elev. ”Good humor brings people closer together as it relaxes the atmosphere among them” (1993: 202). Humor er altså avgjerande for atmosfæra i klasserommet, som også Bollnow (1989) er oppteken av.

Nettopp denne gunstige krafta som humor kan representera, gjer at den er uerstatteleg i alle relasjonar, og særskildt i den pedagogiske relasjonen. Her vil eg bringa inn omgrepet takt, som van Manen (1991) forklarar slik: “tact shows itself as holding back, as an openness to the child’s experience, as attunement to subjectivity, as subtle influence, as situational confidence, and as an improvisational gift” (1991: 149). Taktfull humor kan vera ei stille, tilbakehaldande og positiv kraft som åpnar og gjev muligheter (ibid.). Den er ei nødvendig

motvekt mot smittsam negativitet og motløyse både hjå lærar og elev, og kan vera ei mirakuløs kraftkjelde som løyser opp og gjev håp. Humor kan snu ein vanskeleg situasjon til noko godt, og den kan ta brodden av ukomfortable situasjonar når den vert gjort på ein taktfull måte. Humor kan få mirakel til å skje, og resultatet kan verta gode pedagogiske øyeblikk.

Løgstrup (1997) vektlegg også humor som omtenssam pedagogisk praksis som ikkje fremjar den vaksne si sak. Denne balansen, der den vaksne har ansvaret, men ikkje stiller seg sjølv i sentrum, er genuint i den pedagogiske relasjonen. *Ein lærar som ikkje har humor kan berre gå*, sa Vetle. Både Palmer (1998/2007) og van Manen (1991, 1993) ville vore samde med han i det. Dei ser båd bruk av humor til det beste for barnet som ein integrert del av fenomenet pedagogikk. *The good*, slik van Manen (1991) uttrykkjer det når han brukar terma *pedagogical good*, handlar om pedagogikken si eksistensielle kjerne som opnar opp muligheten for barn til å leva og sjå verda. ”Godhet mot barnet og den unge er pedagogikkens umistelige kvalitet, som både er synlig og konkret, men samtidig er laget av noe som gjør den til noe annet, noe som er ubegripelig, sterkt og hinsides hva vi kan fatte (Sævi 2012: 12).

Pedagogikk kan forklarast som ein måte vera saman med barn på (van Manen 1997). Ut frå det kan humor både ha ein relasjonell og ein pedagogisk gevinst i skulen, men kva er skilnaden mellom pedagogikk og relasjon? Kan vi tala om pedagogikk utan å tala om relasjon og vise verca? Pedagogisk kjærleik er ein føresetnad for at den pedagogiske relasjonen kan oppstå og utvikla seg. Relasjonen er møtet mellom to, der den andre kjenner og erkjenner nærværet. ”I am here” (van Manen 1991). Pestalozzi (1781) slo allereie for ca.235 år sidan saman fenomena pedagogikk og relasjon og brukte omgrepet *praktisk kjærleik*. Kanskje tek humor vekk skiljelinjene mellom elevane, kanskje verkar humor inkluderande og samlande? Dette leier meg til å reflektera over humor som noko grenseoverskridande i relasjonen. Barn er rigide på den måten at dei treng at lærar er i rolla si. Tilsynelatande går læraren ut av rolla si når han brukar humor, men eigentleg stadfestar han rolla i relasjonen. Denne dimensjonen gjer at barna kan stola på den vaksne.

Både Freud, dei gamle filosofane og nyare humorforskarar er samde om at humor kan vera ein mental forsvarsmekanisme, som kan gjera det lettare å meistra stress, frustrasjonar og ubehag i relasjonar. I fylgje Svebak (2000) indikerer desse kvalitetane ved humor viktige ingrediensar i all mellommenneskeleg kommunikasjon og samspel. Han peikar på at humor er den mest kompliserte manipulering med meining som tankeprosessane i hjernen kan laga,

men likevel har alle evna til å utvikla sans for humor. Mangel på humoristisk sans er ein tilstand med store konsekvensar for evna til å oppnå gode relasjonar til andre menneske. Han viser humoristisk til Paul McGhee (1994 i Svebak 2000) som foreslo ein ny diagnose, AADS for dei som har denne svikten: Acquired Amusement Deficiency Syndrome, eller på norsk oversett til ”ervert svikt i evnen til å more seg” (Svebak 2000: 61).

### **”Heartful teachers”**

Kan eg tolka Vetle sitt uttrykk, eller ”rop” som eit ynskje om inderlighet og kjærleik hjå lærar? Lengtar han etter lærarar ”med hjarta på rette staden”<sup>12</sup>? Har elevane faktisk forstått at humor kan vera den kortaste vegen mellom menneska og at ei humoristisk haldning kan vera ein god veg til hjarta? “The connections made by good teachers are held not in their methods but in their hearts – the place where intellect and emotion and spirit and will converge in the human self” (Palmer 1998/2007: 11). Sævi og Eilifsen (2008) spør i tilknytning til Palmer sitt sitat om det er mogeleg å skilja ein god lærar frå ein dårleg. Dei viser til van Manen som skriv: ”In everyday language we may indeed speak of a teacher as being outstanding. But it is inappropriate to speak of excellent pedagogy, since pedagogy itself is already an excellence” (1991: 32). Her ser vi at pedagogikk i seg sjølv vert omtala som “det gode”, noko fortrefteleg og utmerka.

Det er nyansar og ulike syn på betydninga av “heartful teachers”. Sævi og Eilifsen (2008) er meir opptekne av å ha fokus på barna si oppleving av det gode enn å vera opptekne av ”Heartful” eller ”Heartless teachers” (2008: 1). Det handlar om å leva (med hjarta) i ein personleg relasjon til elevane, der dei opplever pedagogisk kjærleik (Spranger 1958). Når Spranger (1958) skriv om kjærleiken si rolle i pedagogikken, kan eit aspekt handla om humor som det som ”lyser opp” (Sævi 2012) og knyter menneska saman. Å leva personleg i møte med eleven kan bety å møta dei med varme, livslyst og glede. van Manen (1993) peikar også på at humor kan hjelpa oss i å opptre taktfullt overfor barn. Det kan vera ein dørøpner inn til barnet sitt hjarta, og eit nyttig og avvæpnande pedagogisk verkemiddel når det vert brukt på ein måte som har barnet sitt beste i fokus (ibid.). Det kan handla om å ”leva med hjarta” i pedagogikken si verd.

---

<sup>12</sup> ”Hjarta på rette staden” er henta frå ein tidlegare NRK- TV-serie med same namn.

## “Morningness”

Bollnow (1989) skriv vakkert om humor og livslyst som kvalitetar i den pedagogiske relasjonen. Han brukar både terma ”morningness” om ei form for livslyst som er knytt til morgonfriskhet og energi som bør prega livet med barn, og om korleis humor og djupare eksistensiell glede er nødvendig for barna sitt liv.

This fundamental atmosphere of the morningness of youth is of special significance for pedagogy, and its unique character must be recognized, for it presents the inevitable preconditions on which all future approaches to education should be based in order to be successful (Bollnow 1989: 14).

Sidan humor i form av ”morgonfriskhet” vert rekna som ein suksessfaktor i undervisninga, er det verdt å sjå nærare på den. Kan humor og letthet i undervisninga vera uttrykk for engasjement, gjensidig tillit og at lærar trivs saman med elevane? Eg tenkjer at humor som ”det gode” handlar om denne ”gnisten” som fargelegg barna sin skulekvardag slik at dei kjenner og opplever meining. Truleg kjenner elevane på at den humor og varme i klasserommet skapar ein friskhet mellom lærar og elev, og at dei då opplever ei god atmosfære. Sævi (2012: 13) opererer med paralellar til omgrepet ”morningness”, når ho brukar omgrepa ”gnist” og ”drivet som lyser opp” om den pedagogiske krafta som skaper ”det gode”. Denne indre gnisten lyser opp og synleggjer meininga med livet. Å bruka omgrepet ”gnist”, livslyst eller «morningness» om humor, åpnar for meg opp for eit rikare og meir mangfaldig innhald i humor-begrepet. I lys av dette anar eg tid for stille mirakel og pedagogiske øyeblikk mellom lærar og elev i skulen.

## Humor – ikkje universalmiddel, men ein måte å forhalda seg til livet på

Humor oppstår i samspel med andre og uttrykkjer ein måte å forhalda seg til livet på (Søbstad 1995: 19). Når det gjeld bruk av humor i undervisninga, fins det ikkje forskingsresultat som seier at humor tilfører læringsprosessen noko ekstra, men den gjev uttrykk for livsmot (ibid.). Humor er difor ikkje noko universalmiddel i undervisninga, men meir ei pedagogisk haldning og veremåte som kan skapa motivasjon og trivsel, slik Søbstad uttrykkjer: «Dyrking av humor i skolen skapar et klima for et godt sosialt fellesskap og for eksperimentering» (Søbstad 1995: 99). Ei atmosfære som rammar inn undervisninga på denne måten er unekteleg det elevane både treng og vil ha. ”Flere undersøkelser viser at når barn skal vurderer positive egenskaper ved lærere, er humor noe av det som kommer aller høyest på ”rankinglisten” av egenskaper» (Birkeland Alm 1987 i Søbstad 1995: 98). Ut frå dette perspektivet er Vetle sine ord ei stadfesting om at det ikkje er uvesentleg kva stemning ein lærar opnar opp for i klasserommet.



Eg ser for meg korleis barna seinkar skuldrane når dei kjenner den gode stemninga i klasserommet, og når dei opplever at lærar er leikande og møter dei med humor. Ut frå både elevane sine uttrykk og i lys av teoretiske perspektiv, representerer humor glade pusterom i ein kvardag prega av læring, oppgåver, ansvar og lekser. Mollenhauer (1996) skildrar det gode rommet læraren kan skapa kring barnet som ”en luft å puste i”. Elevane kan oppleve dette som at det er godt å vera saman og at lærar er avslappa og glad. Dei fortel ikkje om dei lange og store ”humor-pausane” der lærar åleine står fram humoristisk, men meir om dei gyldne dialogane og lune øyeblikka der lærar går litt utanfor den vanlege stien. Han eller ho tilfører situasjonen og samspelet noko nytt og samstundes noko gjenkjennande som skaper glede mellom lærar og elev, og mellom elevane. Igjen handlar det om ei pedagogisk livsinnstilling og ein måte å leva saman med barn på (van Manen 1997), som utstråler livslysta og glede i møte med elevane.

### **Humor – frigjerande kommunikasjon**

Humor i skulen handlar om meir enn at nokre lærarar er humoristiske, medan andre ikkje er det. Det handlar også om å vera ein nær og klok vaksen som vågar å reflektera over eigen praksis. Resultata av ei slik innstilling blir gjerne til varme og humor i møte med elevane. Bollnow (1969) er oppteken av dette aspektet når han hevdar at eit naturleg humorsamspel mellom menneska ikkje finn stad dersom den eine part planlegg og styrer fellesskapet. Nettopp fordi humor lever mellom menneske, og er avhengig av relasjonen, kan ikkje læraren mekanisk planleggja humor inn i undervisninga. Likevel kan han leggja til rette for ei stemning og kultur som slepp humor og glede til. Søbstad (1995) refererer til Bollnow (1969), men går vidare i sitt syn på i kva grad humor kan planleggjast: ”Også mange pedagoger vet hvordan latteren kan skapes i en gruppe” (1995: 106). Det vil seia at pedagogen kan fremja glede i klasserommet gjennom å hausta av sine erfaringar om kva som skaper glede blant barn. Sjølv om ein aldri veit om humoren slår an, kan læraren likevel bruka den bevisst (Søbstad 1995). I samtalen med elevane mine kom dette tydeleg fram når dei fortalde om lærar Sondre som brukte ulike dialektar når han las. Dei likte det, gav respons til han gjennom smil og latter, og han gjentok dette innimellom. På denne måten vert humor ei frigjerande kommunikasjonsform som både pedagog og elevar er fortrulege med og som dei veit å setja pris på. Humor vert som ei ”fruit of reflective wisdom”, som van Manen (1993: 204) så vakkert skildrar det. Humor og letthet utløyser den frigjerande dimensjonen i relasjonen, tilfører kraft og refleksjon og tek vekk noko av det som hindrar vekst.

## **Humor som uttrykk for sårbarhet**

Då eg nærma meg samtalen i fokusgruppa i lys av både van Manen, Bollnow, Svebak og Søbstad sine perspektiv på humor og pedagogikk, anar eg at det skjer ei samansmelting når lærar og elev gjev seg hen til latter og glede i det pedagogiske rom. I det den vaksne vågar å sleppa humor og varme til, kan mirakel skje. Det er ikkje læraren sitt verk åleine, men meir ei tillitserklæring i den asymmetriske relasjonen, der den vaksne alltid er ansvarleg (Skjervheim 1992). Sidan sårbarhet oppstår i relasjonar (Kristeva 2010), er det interessant å sjå om humor i relasjonar kan ivareta det sårbare. Eg tolkar det slik at pedagogen som møter barnet med pedagogisk kjærleik (Spranger 1958), møter barna sin sårbarhet slik den treng å verta møtt. Alle barn er sårbare, og alle barn treng humor. Humor kan bringa inn ein letthet, ein ”morningness” eller ”levbarhet” som Bollnow (1989) uttrykkjer det. Nokre barn er ekstra sårbare i kraft av at dei har ekstra utfordringar på skulen. For dei kan gode opplevingar i den pedagogiske atmosfæra gje dei høve til å vera seg sjølv, og dei kan slappa av og kjenna på ein tryggleik i situasjonen. Når forskning viser at humor gjer atmosfæra mellom menneske meir avslappa (van Manen 1993), blir fokus på og åpenhet for humor og livsglede eit kjerneområde i arbeidet med barn generelt, og sårbare barn spesielt.

Eg tenkjer at Vetle med sitt uttrykk gav uttrykk for kva han i sin sårbarhet trong i den pedagogiske relasjonen. Han nærast ”krev” denne humoren utifrå at han har erfart kva den gjer med han. Truleg har han også erfart å møta fråværet av den humoren han etterspør, noko som ikkje har gjort han godt. ”In a certain sense, and at an intuitive level, we recognize the good when we encounter it,” skriv Sævi & Eilifsen (2008: 8). Å kjenne att det gode når vi møter det. Det vert som ei kompassnål som viser oss veg, det som gjer at både lærar og elev kjenner den gode stadfestinga av den dei er i fellesskapet i den pedagogiske relasjonen. Dette handlar om meir enn den gode kjensla, og kan opplevast som ei stadfesting av den ein er i fellesskapet. Det er noko av dette Bollnow (1989) får fram når han skriv om at den pedagogiske atmosfæra kan ha ei identitetsformande betydning. Den lufta vi gjev barna å pusta i (Mollenhauer 1996) vert som ei livsstemming som omsluttar barnet. I denne atmosfæra vert borna sin sårbarhet møtt slik den treng å bli møtt, og sårbarheten kan koma til uttrykk utan at barnet opplever seg avvist eller krenka.

## **”Humorindustri” må ikkje forvekslast med pedagogisk humor**

Eit anna moment innan det ”folk flest” assosierer med humor i dag, er den nye humorindustrien som har fått slikt stort rom i medie- og daglegliv. Underhaldning og humor-

show som ei flukt frå "livets alvor" gjev nokre dilemma knytt til barn sin sårbarhet. I motsetnad til varme og godhet, gjev den "nye" humorindustrien noko anna enn det me kallar pedagogisk humor. Likevel gjev barna uttrykk for at dei set pris på lærarane sine "lette" kommentarar og vitsar. Dei likar når lærar tøysar med stemma si, tullar eller lurar dei. Det er denne typen humor ein vanlegvis tenkjer på når ein snakka om humor i skulen. Det er då nærliggjande å spørja kven som definerer kva barn treng? Kan det henda at barna sitt forhold til humor er på dei vaksne sine premisser? Kan det henda at vaksne set ein standard for humor utan å ta omsyn til at den ikkje ivaretek barn slik den gode pedagogiske humoren gjer? Korleis kan me elska fram ei atmosfære som gjev barn både ei oppleving av glede og meining, samstundes som ein kan anerkjenna deira eventuelle behov for ein kortvarig latter? I fylgje Bollnow (1968/1989) handlar pedagogisk humor om heilt andre kvalitetar enn det som kjem frå den "lette humorindustrien", og det er i den vaksne sitt møte med barna at den pedagogiske humoren startar. Kanskje treng barn den "lette" og det altomfattande pedagogiske humoren?

### **Den humoren vi ikkje treng**

Elevane trakk ikkje fram opplevingar om uheldig bruk av humor som gå ut over einskildelevar. Dette tolkar eg som at deira erfaring med humor i klasserommet opplevest positiv. Søbstad (1992) åtvarar mot undertrykkjande humor, og humor der lærar er morosam for å retta merksemda mot seg sjølv. van Manen (1993) trekkjer også fram spottande humor som destruktiv fordi den har ei vond meining og gjer personen hjelpelaus og forvirra. Han skildrar denne humoren som ein humor som kan leia "the person into estrangement, hostility, a loss of face, aliention" (1993: 202). Humor kan vera nedbrytande og øydeleggjande når den har vonde hensikter, eller er prega av ironi og sarkasme. Løgstrup (1997) peikar særskildt på faren ved å bruka ironi i møte med barn, og Bollnow (1969) legg også vekt på kor hjelpelaust sårbare barn er overfor ironi, fordi den kan øydeleggja for barnet sitt innerste. Sidan elevane ikkje trakk fram denne negative forma for humor, og fordi den ikkje høyrer heime i den pedagogiske relasjonen, vel eg å ikkje gå meir inn på den.

## **Ane: "Eg elsker å få skryt"**

*Av og til når det er enkelt i matten då er det godt å vera på skulen. Og når det er stille og me får masse kjekke oppgåve. Når me får masse skryt! Ja da syns eg og er veldig kjekt Eg likar å få skryt. Eg elsker å få skryt! Når me har da kjekt ilag. At alle liksom vil vera med, at alle bidrar med sitt, at alle likar dette tema, at alle er engasjerte rett og slett og alle vil gjera ein god jobb. Ja når alle gjer da dei skal. Då er da veldig moro.*

Barn brukar gjerne ordet "skryt" der vi i pedagogisk samanheng brukar omgrepet "ros". På engelsk vert *praise*<sup>13</sup> nytta om å rosa, medan *slurge* er oversetjinga for skryt. Begrepet *skryt/slurge* er lite nytta i pedagogisk forskning. Når eg fordjupar meg i teksten vidare, vil eg i hovudsak nytte "ros" når eg ser situasjonen frå pedagogen sin ståstad, men når eg refererer til Ane, brukar eg "skryt", avdi ho brukte det omgrepet sjølv. Kanskje kan ein leggja noko ulikt i dei to omgrepa, men det handlar truleg meir om ulikheter mellom omgrepsbruk i vaksen-verda og barna si verd, enn om innhaldet.

### **Å dela gleda si med læraren**

Ane kom med uttrykket "eg elsker å få skryt" i samband med at barna snakka om gode opplevingar i klasserommet. Ane er ei jente som både kan mykje og arbeider godt på skulen. Ho veit at ho får gode resultat, ho veit kva ho kan og kva ho ikkje er god i. Likevel synleggjer ho gjennom dette sitatet at eiga oppleving av fagleg meistring ikkje er nok. Å få direkte positiv respons frå lærar i læreprosessen gjev henne ei god kjensle i den pedagogiske situasjonen, ei stadfesting på den ho er i seg sjølv, og ei oppleving ho gjerne vil ha meir av. Gjennom måten ho uttrykkjer seg på, får ho fram at det handlar om sterke kjensler. Medan dei andre barna uttrykte "det er kjekt å få skryt" eller "eg likar å få skryt", får Ane fram den sterke drivkrafta positiv respons frå lærar kan vera i hennar skulesituasjon gjennom at ho bruka omgrepet "elskar". Det kan verka som det betyr svært mykje for henne emosjonelt å få læraren si forsterking på det arbeidet ho utfører. "Eg elsker" er eit emosjonelt uttrykk, som både kan ha styrke og sårbarhet i seg. Styrke fordi ho så tydeleg uttrykkjer sitt behov, - ho veit ho fortener det og ho klarar å setja ord på det.

Kanskje er Ane seg dette meir bevisst enn ein elev som opplever at fagleg meistring er vanskeleg? Kanskje tør Ane nettopp uttrykkja dette behovet så tydeleg og sterkt fordi ho veit

---

<sup>13</sup> [www.tritrans.biz](http://www.tritrans.biz)

at ho meistarar? Visst eg tenkjer meg inn i Ane sine kjensler, anar eg at ho gjennom å uttrykkja at ho elsker ros også uttrykkjer at ho er ei jente som får mykje ros. Det kan sjå ut som om Ane både gler seg over eiga meistring og over at lærar kan gle seg over det. Kohn (2001: 2) viser velbegrunna skepsis til uhemma ros fordi den kan stela eit barns genuine indre glede over eiga meistring. Han vil så gjerne at barnet skal dela gleda si med læraren (I did it!), meir enn at læraren skal bedømme om det er bra (Good job!).

### **Ros som balansekunst**

Ein kvar pedagogisk situasjon har ei forventning i seg (van Manen 1991). Uttrykket til Ane kan difor tolkast som ei positiv forventning, fordi ho ”ber” om reaksjon frå den vaksne. Ho veit at ho kan få skryt, men ho er ikkje sikker på når eller kor mykje ho får. I dette ligg det ei spenning og ei forventning som truleg får Ane til å yta litt ekstra, i håp om at lærar ser henne og anerkjenner det ho gjer. Dersom ho ikkje får ros, vil ho truleg halda fram med å arbeida så godt ho kan, slik vert forventinga om ros vert ei ytre drivkraft.

For Ane kan ros kanskje samanliknast med eit klimaks, det toppar ein allereie god situasjon. Ein skulle kanskje tru at ei jente som er så arbeidssam og skuleflink som Ane ikkje har behov for ros av læraren i same grad som elevar som strevar med skulearbeidet. Kanskje treng ho det heller ikkje for at ho skal gjera det ein forventar av henne, men for å få den absolutt gode stadfestinga på at ho er på rett veg og for at ho sjølv skal anerkjenna sitt eige arbeid betre? Eg anar eit spenningsfelt her, der ho får utløyning for arbeidet sitt gjennom ytre tilbakemelding, som igjen gjev ein indre motivasjon til vidare innsats.

Korleis kan pedagogen vita når Ane treng ros og når det er best å lata vera? Sidan Ane er arbeidssam og fagleg flink er det eigentleg grunn til å rosa henne heile tida, men det er verken moegeleg eller ynskjeleg. Det manglar ikkje på åtvaringar mot å gje for mykje ros. I fylgje Sæverot (2008) kan ros fort bli ei form for manipulering, eller den synleggjer uheldig samanlikning mellom elevar når den vert gjort på ein ikkje-pedagogisk måte. Er det ikkje nettopp læraren sin pedagogiske taktfullhet og sensitivitet som styrer i kva grad Ane får den anerkjenning og positive respons ho lengtar etter? I den pedagogiske relasjonen mellom Ane og lærar ligg det ei kommunikativ sone, eit band som kommuniserer slik at lærar gjennom sin pedagogiske takt fornemmar kortid Ane treng det ho kallar skryt.

van Manen peikar på at ”Tact strengtens what is good” (1991: 167). Gjennom pedagogisk takt forsterkar lærar det Ane allereie veit; at ho både treng og fortener skryt, og ho får styrke og

mot til å arbeida vidare. Det er som om ho får påfyll og ny giv og ei indre kjensle av meistring og glede. På same måte som det kan vera ei gåve til eleven si personlege utvikling å anerkjenna henne i rett tid, kan det også vera eit bidrag når den vaksne gjennom sin pedagogiske takt ikkje bryt inn, men trer tilbake og held att (van Manen 1991: 151).

Dette er ein balansekunst som handlar om takt og evna til å fornemma kva barnet treng, til det beste for han eller henne. Dersom Ane hadde fått mykje ros heile tida, er det grunn til å tru at verknaden difor hadde "bleikna". For Ane kan læraren si positive forsterking gjera ein skilnad i skuledagen hennar dersom den vert gjeven ut frå læraren si evne til å forstå kva behov ho har, slik van Manen skriv: "Pedagogical tact relies on our ability to sense what the needs are of a child and also the possibilities for this particular child" (van Manen 1991: 172). Ane gjev uttrykk for at ho forventar og ynskjer skryt, men ho tek det ikkje som sjølv sagt. Ho viser i samtalen vår oppriktig glede over læraren sine positive tilbakemeldingar.

### **Avhengighet i relasjonen**

Eg anar uttrykk for jenta sin sårbarhet knytt til den avhengigheten ho har i relasjonen til den vaksne, denne kjem til uttrykk i form av ei forventning om at den vaksne skal sjå det gode ho sjølv opplever at ho gjer. Her er balansegangen hårfin mellom den gode og mindre gode avhengigheten mellom elev og pedagog når det gjeld betydninga av ros i læresituasjonen. Medan nokon treng respons og anerkjenning når dei synest noko er vanskeleg, ventar denne jenta meir i spenning på stadfesting på det ho allereie veit at ho kan. Sårbarheten kjem til uttrykk fordi ho aldri heilt veit når ho får responsen og kanskje fordi ho har erfart at den ikkje alltid kjem sjølv om ho har fortent den. Ut frå dette kan ein tolka sårbarhet som avhengighet.

Fordi det er håp (Marcel 1967) meir enn eit krav, utstrålar Ane takksemd overfor lærar som gjev henne ros. Ho viser både i ordval, andletsuttrykk og stemmeleie at det å få ros handlar om stunder av glede på skulen. Difor lengtar ho etter det. Hennar spontane uttrykk er gjerne noko ein lærar registrerer, men lar passere, for kven vert ikkje glad for ros? At menneske generelt og barn spesielt, både treng og ynskjer gode tilbakemeldingar på det dei gjer, er sentralt i alt pedagogisk arbeid. Likevel stoppar eg opp ved dette uttrykket, nettopp fordi ein gjerne tek for lett på kjerna i det ho seier. Eg tenkjer at Ane med dette uttrykket stadfestar noko sentralt i den pedagogiske relasjonen, nemleg at relasjonen er asymmetrisk (Skjervheim 1992), og at det er den vaksne som har ansvaret. Då vert hennar uttrykk eit rop, og den vaksne svarar gjennom å sjå hennar "ansikt" (Levinas 1987/1993), gjennom å sjå kva ho treng utan at ho treng å seia det direkte.

Eg tolkar at Ane har erfart gode opplevingar knytt til det å få ros, og at ho truleg har ein lærar som sensar nettopp hennar behov og forventningar. Hennar uttrykk kan difor vera eit bilete på at ho vert møtt i sin sårbarhet og at dette har vorte ei kjelde til kraft i livet hennar (Malterud 2007). van Manen går endå lenger når han peikar på at eit barns behov for beundring og ros faktisk ikkje kan verta fullstendig tilfredsstilt: "[...]true desire cannot be stilled. No answer can ever forever satisfy" (van Manen 2002: 272). Den gode krafta av ros kan vera som ein spiral, der ros avlar ros. Barnet som forventar og ynskjer ros, får nye stadfestingar på seg sjølv, igjen og igjen. Dette skjer i den avhengige relasjonen til ein ansvarsfull vaksen som ikkje sluttar å ha omsorg for barnet. Dette mønsteret botnar både i barnet sitt tause rop til den vaksne og den vaksne si omsorg for barnet. Barnet sitt tause "rop" uttrykkjer ei positiv forventning og gjev den vaksne eit meiningsfullt ansvar som ho i fylgje Levinas (1987/1993) må svara på.

### **"Praise junkies"**

Dersom læraren ofte rosar på ein måte som gjer eleven avhengig av denne responsen, kan effekten bli det motsette av kva som var intensjonen, nemleg at eleven vert usikker og usjølvstendig når ho ikkje får ros. Det kan verta ein vond sirkel, der eleven treng meir ros dess meir læraren rosar. Kohn (2001: 2) kallar denne typen elevar for "praise junkies", det vil seia elevar som er hekta på ros gjennom å få ros. Sjølv om eg ikkje oppfattar Ane som ein "praise-junkie", kan det tenkjast at ho likevel er det. Eg anar ein avhengighet hjå henne, noko som kan tyda på at ho kanskje er meir avhengig av andre sine evalueringar enn av sine egne. For nokre barn vil denne avhengigheten føra til at dei stolar mindre og mindre på seg sjølv, og usikkerheten aukar i takt med behovet for og mottaket av ros. Kohn (2001) omtalar konsekvensen av denne avhengigheten slik: "Sadly, some of these kids will grow into adults who continue to need someone else to pat them on the head and tell them whether what they did was OK" (2001: 2). Når det gjeld Ane verkar det som om ho har ei indre røyst som stadfestar at ho kan og meistrar, sjølv om rosen skulle avta.

Å få ros i klasserommet når resten av klassen høyrer på, kan opplevast godt for eleven, men kan også medføre negative konsekvensar for både for eleven, læraren og klassen. Sæverot (2008) viser til at ros både kan misbrukast og mistydast. Ros kan vera eit "våpen" eller ei handling læraren brukar for å oppnå noko anna enn å gje eleven oppriktig anerkjenning, men då handlar det ikkje om noko pedagogisk. Den som får mykje ros, kan av dei andre elevane fort verta oppfatta som favoritt-eleven til læraren. Den som får mykje ros kan også bevisst arbeida slik at han får mykje ros, for å auka status hjå læraren og i gruppa. Resultatet kan

verta ein ”snøball-effekt” der den som har mykje vil ha meir. Når ros derimot vert brukt pedagogisk, vil denne effekten ikkje vera aktuell.

### **”To come into presence”**

Pestalozzi (1781) er grunnleggjande oppteken av at barna skal bli møtte av vaksne som bryr seg om at dei får høve til å veksa, trivast, læra og utvikla seg. Han understrekar at ein som pedagog har med heile mennesket å gjera; ”Ikke bare hånden og hodet skal ivaretas, men også hjertet” (Pestalozzi 1781 i Aasen 2004: 71). Når læraren anerkjenner Ane gjennom det ho kallar ”skryt”, trur eg ho opplever at læraren bryr seg om henne. I praksis ivaretek han både hjerne og hjarta gjennom sine gode tilbakemeldingar. Han gjer at dei får vera i den gode pedagogiske atmosfæra, som Bollnow (1989) uttrykkjer det. Når eg som pedagog på den eine sida ser Ane sitt hengivne ynskje om ros og på den andre sida veit kva negative fylgjer gjentakande ros kan få for hennar sjølvbilete, er eg i eit dilemma som eg må ta eit bevisst ansvar for. Min umiddelbare reaksjon her og no, er å gje Ane ros og gode tilbakemeldingar når det fell naturleg i høve at ho er eit barn som arbeider så godt som ho gjer. Likevel treng eg å stoppa opp når eg observerer Ane sin arbeidsinnsats. Kanskje lyt eg våga å stola på at ho får den viktigaste tilbakemeldinga frå seg sjølv, utan at eg treng gje henne lettvinde ”well done!” (Kohn 2001). Gjennom tekstane til Sæverot (2008) og Kohn (2001) har eg stoppa opp og reflektert over eigen praksis og fått nokre aha-opplevingar knytt til eigen ukritiske tru på positiv tilbakemelding.

Eg har lenge skilt mellom ros for det du gjer og anerkjenning for den du er, men likevel er eg ein person som lett kan gå i fella ved å skapa ”praise-junkies” fordi eit klapp på skuldra fell så lett for meg. Det berører når det går opp for meg at eg kan vera med å skapa andre sin avhengighet gjennom å rosa andre, særleg sidan det var det motsette som var hensikta. For meg personleg vert det viktigaste truleg å fylgje Sæverot (2008) si tilråding om å ta eit steg attende i møte med barnet, slik at eg ser kva ho verkeleg treng. ”...the teacher has to take a step back so as to have the eyes or ears for what is suited for the pupil” (Sæverot 2008: 53). Dette rådet fell slik eg vurderer det, saman med det van Manen (1991) kallar å visa takt i pedagogisk samanheng.

Det er i dette skjeringspunktet, mellom destruktiv ros og utviklande oppmuntring, at pedagogen har eit vegval gjennom å reflektera over situasjonen. ”The praise has to provide a sort of explanation as to why the thing was worthy of praise and thereby opening it up for reflection” (Sæverot 2008: 54). Det underlege er at det er dette eg vil, men det er ikkje alltid



dette eg gjer. Like underleg er det, at det er dette barnet treng, men det er ikkje alltid det ho får. Ros kan ha ei forblindande makt som hindrar oss i å gjera det gode sjølv om me ynskjer å gjera det gode. På same måte kan redsla for å rosa for mykje føra til at me ikkje rosar når me skulle ha gjort det. Slik balanserer me som på ei line der det er kontakten mellom vår kroppslege intuitive takt og vår tankestyrte refleksjon som avgjer om me handlar til det beste for barnet. Det handlar om fornemmelse for det eg kan gje den andre utan å ta noko frå henne, utan å skilja kva eg sjølv får ut av situasjonen. Når denne balansen manglar kan læraren enda opp med å ta i staden for å gje og slik bidra til å svekka eleven sin sjølvrespekt. "Praise and encouragement should be given without hope of being acknowledge or witout hope of any return whatsoever" (Sæverot 2008: 56). På denne måten opnar pedagogen opp for nye perspektiv på ros, der verken rosen i seg sjølv, den positive dommen over det som er gjort eller den rosande læraren får æra, men der eleven fornemmar at han er på rett veg og stolar på sitt eige arbeid. I denne augneblinken gjev pedagogen sjølv-respekten attende til eleven, og det gjer ein skilnad for eleven som då kan oppleva å vera i nærvær med seg sjølv. Biesta (2006: 9) uttrykkjer dette som "to come into presence". Når eleven gjennom oppmuntring frå ein ventande og lyttande pedagog kjem bak fakta og skapar nye tankar saman med andre som tenkjer ulikt, då opplever han eit pedagogisk klimaks som ikkje fins blant "praise-junkies" og lærarar som roser for å smigra eller for å koma i lyset sjølv. Er det dette van Manen (1991) kallar eit pedagogisk øyeblikk?

### **Ole: "Læraren må koma fort"**

*Av og til syns eg at da e dårlig av læraren at når eg har skada meg, så bryr dei seg ikkje, så går læraren normalt. Me rope at det er alvorleg sant, han har kjempevondt, dei bryr seg ikkje, ingen som bryr seg. Når du kjem heim må du til legevakten, og då har kje læraren brydd seg. Ein dag eg tryna og blødde, då kom ikkje læraren. Læraren bør gå fortare, da kan ve alvorleg. Lærar Truls spring jo...Ja han springe! Truls seier "eg kjem". Alle går berre – nett som dei skal henta seg ein burger... Dei vise ikkje engasjement. Dei bryr seg ikkje, dei berre går bort. Dei står der ikkje og spør. Dei sjekke ikkje korleis det er. Egentlig er det ungene som er flinkare. Ein gong med snø i bakken, eg sklei ned og fekk ikkje pusta, det var ingen lærarar som kom då. Lars sprang inn og henta ein lærar, eg fekk ikkje pusta, men læraren sprang ikkje, han gjekk. Eg fekk jo ikkje pusta! Så sa han berre at eg kunne koma inn. Jaddå.... Eg syns dei bør springa med ein gong. Da kan vera alvorleg, dei er ikkje førstehjelps-fyrar! Dei treng ikkje ringa til legen med ein gong! Nei nei, Visst me blør pittelitt, kan me jo få plaster på. Me kan jo gå bort til læraren sjølv og då. Ein gong var da noken so brakk noko nesten kvar dag. Silja brakk jo handa, ho brakk jo handa! Da tok lang tid før dei gjekk bort til Erlend. Så såg dei da var blod...*

*Du veit at me snakka litt om da på slutten av mandag, at i da friminuttet me var ute i, datt ein elev og slo seg, då skjedde nett da sama. Ja, læraren berre gjekk sakte bortover. Han kunne jo gått kjappare. Han gjekk nett som ein snegle. Me sa jo at ho måtte kjappa seg. Ja me ropte til ho; "kom`an då!". Herregud, eg kjende eg vart skikkeleg sur då, ho berre gjekk sakte bortover når noken hadde skada seg. Nett so sakte film. Ja. Igår når eg datt, då kom pappa raskt bort, mens lærarane brukar gysla lang tid, går i sakte film. Eg trur pappen kom raskare. Visst pappen eller mammo var 100 meter vekke og lærarane 10 meter vekke, so hadde mammo og pappen kome fortare. Ja sikkert 5 sekund. Det spørs jo litt kor alvorleg da er og då. Ja, men igår hadde jo Maja veldig vondt sant, ho stod på kanten så datt ho på knea med hovudet ned fyrst. Ho kunne fått hjernerystelse. Eg spør: Har de sagt dette til lærarane? Nei.*

Gjennom denne anekdoten går det opp for meg at barna uttrykkjer ein viktig nyanse i korleis dei opplever å bli sett på ein omsorgsfull måte når dei har det vondt. Det aller viktigaste når elevane har skada seg er at lærarane spring, det vil seie at dei må visa fysisk at dei har sett og handlar ved å koma fortast mogeleg til staden. Forteljinga kan virka uskuldig og naivistisk, og kanskje kan me vaksne trekkja på skuldrane av den vekta dei tillegg læraren si åtferd i desse situasjonane. Likevel er det ein oppriktighet i det dei seier, og eit alvor som gjer at det kjennest uråd ikkje å stoppa opp og lytta til deira uttrykk. Dess meir eg prøver å forstå det som kan liggja bak forteljinga deira, dess meir anar eg at situasjonen frå barna sin ståstad vert opplevd som ein tydeleg pedagogisk situasjon som krev ei handling av læraren, og som såleis kan resultera i eit pedagogisk øyeblikk. For at eit pedagogisk øyeblikk skal skje, må den vaksne gjera noko som er godt og rett for den unge.

Van Manen (1993) er særleg oppteken av korleis barnet opplever det "pedagogisk øyeblikket". "The pedagogical moment expects something of the adult" (van Manen 1991: 37). Det er handlinga til den vaksne i den pedagogiske situasjonen som avgjer om det vert eit pedagogisk øyeblikk. Barna uttrykkjer korleis dei ynskjer at lærar skal respondera på deira usagte og uttrykte rop om hjelp. Gjennom dette uttrykket synleggjer dei kor sårbare dei er, og at dei treng nokon som tek ansvar i slike situasjonar. Mollenhauer (1996) skriv spanande om pedagogikk som "rop og svar". Nettopp det at barna sitt "rop" ikkje vert møtt med det "svaret" dei ventar på, skil det pedagogiske frå det ikkje-pedagogiske i denne situasjonen.

### **"Action" som etisk handling**

Barna viser sin sårbarhet og avhengighet i relasjonen, gjennom å fortelja meg kva dei ynskjer at den vaksne skal gjera. Gjennom korleis den vaksne handlar i situasjonen vil barna kunna oppfatta handlinga som eit svar. Det er nyansar som skil den vaksne si handling i situasjonen som noko godt eller vondt. Det er ikkje nok å koma, læraren må koma fort! Barna vil ikkje at den vaksne skal gje seg tid til å vurdera situasjonen, dei skal **reagera** først. Levinas (1993)

hevdar at når me tek ansvar for den andre før me bestemmer oss tankemessig for å gjera det, handlar me etisk. Den ”følsomhet” den vaksne umiddelbart har for barnet, er kva barnet treng. ”We have felt our caring responsibility even before we have made a commitment” (van Manen 2002: 273).

Umiddelbar reaksjon og handling i seg sjølv vert av barna oppfatta som omsorg og forståing. Det er ikkje først og fremst kva den vaksne gjer i situasjonen som er avgjerande, men **at** den vaksne reagerer. Barna synest å vera svært samstemde i kva som betyr noko for dei når dei har det vondt, og kva dei treng. Sævi (2007) reflekterer over at etisk og pedagogisk handling krev at den vaksne legg sitt eige til side og har barnet sitt beste i fokus. Det pedagogiske er ikkje kva den vaksne tenkjer i situasjonen, men den praksis som er retta mot den andre. Når noko ikkje er ei pedagogisk handling, er det heller ikkje ei etisk handling (Sævi 2007). Den pedagogiske handlinga ivaretek barnet sitt lydlause rop om hjelp, men barna eg snakka med uttrykte at lærar ikkje forstod deira u-uttalte behov for beskyttelse og ivaretaking når dei hadde slått seg. Barna har ”tankar om” kva den vaksne skulle ha gjort, og kva dei som barn treng, men endå meir opplever, sansar og reflekterer dei over sine eigne opplevingar. Skilnaden mellom tankar om og refleksjon over oppleving, er ein grunnleggjande skilnad mellom kvalitativ forskning og fenomenologi. Me meiner og tenkjer med hjernen, men sansar og opplever med heile oss, det vil seia at det sanslege representerer noko større, og slik eg tolkar dette, noko sannare enn det tenkte.

### **Å venta på noko godt**

Kva er «å venta» i høve til sårbarhetens uttrykk? Først og fremst synleggjer barna sine uttrykk det asymmetriske, eller faktisk assymetri, som Skjervheim (1992: 29) uttrykkjer det, i relasjonen mellom vaksne og barn i pedagogisk samanheng. Dei nærer ikkje tvil om kva dei både ”ventar” og treng av lærar. Ventar dei eller forventar dei? Å venta har ei tålmodig forventning i seg, spor av håp og lengt som er sentrale pedagogiske termar. Å venta<sup>14</sup> inneber å halda seg i ro og å sjå fram til noko som sannsynlegvis kjem til å henda. Den som ventar stiller ikkje krav, ropar ikkje høgt, men har stille lengsel og tolmod. Dette tolmodet kjem til uttrykk hjå Bollnow (1989) som ein sentral kvalitet i den pedagogiske atmosfæra.

---

<sup>14</sup> [www.synonymer.no](http://www.synonymer.no)

Generally, patience is a virtue which reconciles human beings and time. It is the virtue of waiting. We gain the best understanding of it when we look at its opposite, at impatience, or expressed more directly, when we look at haste (Bollnow 1989: 30).

Å forventast er slik eg forstår det, ein noko meir aktiv tilstand, som inneber å venta i den forstand at ein reknar med noko, og håpa på noko i slik grad at det kan nærma seg eit krav utan å vera det (Marcel 1965). Å krevja er å forlanga. Den som krev har ikkje håpet og lengselen som drivkraft. Han har eit krav og fordrar noko av den andre som denne ikkje kan velja vekk. For meg handlar krav meir om at eg overtek makta i relasjonen, og tek noko frå den andre i staden for å venta og sjå kva den andre vil gje meg.

Dei tre omgrepa venta, forventast og krevja har nærliggjande, til dels overlappande, men også ulik meining. Eg opplever at barnet i den pedagogiske relasjonen **ventar** på svar frå den vaksne, og at det som skil denne relasjonen frå andre relasjonar, blant anna er den ventande rolla barnet kan ha, ei rolle som inneheld "desire and hope" (Marcel 1967) meir enn krav, fordi den vaksne i relasjonen på ein særeigen måte ser kva barnet treng, og barnet opplever det slik. Barn er ikkje redde for å visa at når dei ligg nede er dei sårbare og treng trøyst. Vidare synleggjer denne situasjonen nettopp ei sterk oppmoding til den vaksne om å ta ansvar. "An-svaret" som Løgstrup (1991) snakkar om, kan i denne situasjonen vera at den vaksne handlar slik barnet treng at det handlar. Ansvar i pedagogisk samanheng handlar om å gje barn svar på deira meir eller mindre tause spørsmål. Eg anar ei undring over kvifor ikkje læraren skjønar "koden" for korleis dei skal reagere i situasjonen. Omsett i barnet sitt innlysande språk: *den vaksne må springa fort når me har det vondt*. Denne situasjonen gjev eit tydeleg bilete av deira sårbarhet og avhengighet i den pedagogiske relasjonen. Dei er svært bevisst på kva dei treng *når nokon har skada seg*.

Fell det elevane her fortel om inn under det van Manen (1991) kallar pedagogisk situasjon? Situasjonen (eit barn ligg på bakken) er der, men er avhengig av relasjonen som ramme for at det skal verta eit pedagogisk øyeblikk. Den pedagogiske situasjonen ventar. Det handlar ikkje om fagleg utvikling eller læring, men om grunnleggjande menneskelege verdiar som læring av omsorg og ansvar for andre. Her er vi på eit grunnleggjande pedagogisk og eksistensielt plan, som er sentralt i kontinental pedagogikk. Dette er kanskje ei relevant tolkingsramme i situasjonen der barna så tydeleg ytrar at *læraren må koma fort*. Dette opplevest så grunnleggjande for barna, det handlar om noko som ikkje kan diskuteras, noko eksistensielt.

Når eit lite barn slår seg, er det nærast ein refleks hjå den vaksne å reagere med handling. Når barna veks til, vil automatikken i den vaksne si handling avta gradvis fordi barnet får språk

som kan erstatta små barn sine refleksar. Likevel verkar det som om barna gjennom sine ytringar viser ein lengt attende til det reaksjonsmønsteret dei vart møtt med som små: *Eg treng deg på same måten som då eg var liten, eg treng deg uavhengig av korleis det eigentleg går med meg, fordi din reaksjon hjelper meg å vera menneske, å vera meg, eg slepp å beskytta meg sjølv. Ditt svar viser meg kven eg er.*

I forhold til Ole si ytring, ventar barna noko av dei vaksne når dei har skada seg, difor kan det kallast ein pedagogisk situasjon. Likevel kan det sjå ut som om barn og vaksne oppfattar desse potensielle situasjonane ulikt. Kanskje er det slik rett og slett fordi barn er annleis enn oss vaksne, som Mollehauer (1996) skriv om?

### **”Blinded seeing”**

Det som trer tydeleg fram i denne situasjonen er at barna ikkje opplever seg sett av den vaksne, trass i at den vaksne etter kvart kjem bort til dei. For å forstå meir av denne hendinga, vil eg trekkja inn det Sævi kallar ”blinded seeing” (2005: 172). ”Blinded seeing” kan innebera at barnet ikkje vert sett, men heller ikkje ynskjer å bli sett. Det kan også bety at barnet ynskjer å bli sett av den vaksne, utan å bli det. Til sist kan det handla om at den vaksne oppriktig trur at han ser, mens barnet ikkje opplever å bli sett. Det siste kan kallast å sjå utan å sjå. I Ole sin situasjon kan det vera ein kombinasjon av dei to siste tolkingane av ”blinded seeing”. Sjølv om læraren ser, spring han ikkje, og det oppfattar barnet som om han ikkje ser. Eventuelt kan det vera at lærar faktisk ikkje ser kva barnet treng, det vil seia at barnet sine ynskje om å bli sett ikkje vert imøtekome. Det er altså fleire reelle og relevante hovudperspektiv i pedagogiske situasjonar; det partane (lærar, elev) gjer og det dei trur dei gjer (Sævi 2005). På same måten kan læraren gjera noko, men oppleva at han gjer noko anna. Dette er mysteriet i all kommunikasjonskunst, og synleggjer kor komplekst det relasjonelle kan vera. At læraren ikkje ser følgjene av eigne handlingar kan skapa ein umogeleg situasjon. For å endra på den er det naudsynt at læraren søkjer å forstå eleven si oppleving frå eleven sin ståstad (van Manen 1991). Dette er noko som kviler på læraren sidan det er han som har ansvaret i relasjonen.

### **”Eg kan ikkje sei da...”**

Dersom læraren lever i den trua at han er merksam på elevane sine behov, vil han ikkje ha ein grunn til å søkja å forstå eleven. Er det då eleven sitt ansvar å gje tydelegare uttrykk for sine behov overfor lærar? For meg er det freistande å spørja om barna kan vera meir tydelege med læraren, ved å fortelja direkte kva dei opplever. Men i det øyeblikket eg vurderer denne muligheten, overser eg barna sin sårbarhet i relasjonen, og at det er nettopp det å *be om hjelp*

*utan å sei det direkte*, som er det sentrale i relasjonen mellom barnet og den vaksne i pedagogikken si verd. Når kravet om at *læraren bør koma fort* vart så tydeleg uttrykt i fokusgruppa, spurde eg (litt uklokt, ser eg i ettertid) om dei hadde fortald dette til lærarane. Det hadde dei ikkje. Sjølv sagt hadde dei ikkje fortald det, fordi dei i si sårbarhet ikkje klarar å gje direkte uttrykk for sine behov. Barn fortel gjerne på andre måtar enn oss vaksne, både for å beskytta seg sjølv og for å hindra at dei vert avvist. I pedagogikken treng ikkje barna ”fortelje” til læraren, dei gjev sine ”suverene livsytringer” (Løgstrup 1991), som læraren må tolka og svara på i tråd med kva barnet treng. Ut frå barna sine uttrykk er det innlysande kva dei treng: *Læraren bør koma fortare, da kan ve alvorleg*. Barna seier ikkje til læraren kva dei treng, dei ynskjer at han skal skjønne det. Dei ynskjer at han skal forstå signalet, at han skal sjå meir enn han gjer. ”There are moments the teacher need to be aware of, as well as moments that should be recognized, because they are of significance to the student’s being and becoming of self” (Sævi 2005: 176). Det handlar om desse stundene når barna gjennom sine tause uttrykk ber om hjelp utan å seia det. Desse til dels lydlause og stille stundene der barnet, som i fylgje Mollenhauer (1996) er ”bakerst på scenen”, ber om å bli sett og høyr. Det ligg ei tillitsærklæring i dette å vilja bli sett. På same måte kan det liggja ei oppleving av tillitsbrot i det å måtte be om å bli sett. Tillit i denne samanheng er i fylgje Løgstrup (1991) noko som må ”overbevisa” ved å vera ”meir enn”. For barna er det å slå seg eller liggje nede overbevisande nok, det er meir enn det vanlege. For lærar kan dette vera vanskeleg å tolka i den retning barna ynskjer, og difor vert budskapet gjerne mistolka. Skjer denne eventuelle mistolkinga fordi den vaksne ikkje ser det pedagogiske og tillitsfulle i situasjonen?

Dersom barnet hadde skrike medan han låg på bakken, ville den vaksne truleg kome fort, nettopp slik barna ynskjer. Barnet veit gjerne dette, at deira skrik vil påkalla den vaksne, men sidan det ikkje er svært kritisk, overdriv ikkje barnet sine signal. Likevel ber dei om meir enn dei seier, fordi dei har tillit til at den vaksne ser dei slik dei ynskjer å bli sett. Sævi og Eilifsen (2008: 4) skriv om denne situasjonen som oppstår fordi vaksenverda hindrar oss i å sjå barnet si opplevde verd: “[...] our grown-up-ness prevent us from seeing and from being aware of the child’s vulnerability when the qualities of the adult meet the child’s experimental world”. Barnet si oppleving er altså annleis enn den læraren har meint å framkalla, og det betyr, i fylgje Sævi (2012), at det er barnet si oppleving av ”blikket” som har betydning i pedagogisk samanheng, meir enn det lærar meiner han gjer.

## **”The pedagogical message”**

Ein annan nærliggjande innfallsvinkel er å venda fokus mot læraren, for å få utvida forståing for totalsituasjonen. I fylgje barna reagerer lærar for lite i situasjonen. *Av og til syns eg at da e dårlig av læraren at når eg har skada meg, så bryr dei seg ikkje, så går læraren normalt. Me rope at det er alvorleg sant, han har kjempevondt, dei bryr seg ikkje, ingen som bryr seg.* Å gå ”normalt” når nokon har skada seg vert per definisjon ikkje opplevd som at lærar bryr seg. Sett frå lærar sin ståstad vil eg tru at dei registrerer at nokon har skada seg, og at dei då vender nasa mot staden der eleven er. All erfaring tilseier at ein skade i skulegarden oftast ikkje er alvorleg, difor går læraren i staden for å springa. Altså reagerer han, men han tek det med ro. Kanskje gjer han dette for ikkje å skapa stress i situasjonen, for ikkje å krisemaksimera eller hausa opp stemninga kring den som er skada. Det at han går mot den aktuelle staden viser at han har oppfatta situasjonen, men han vurderer at det ikkje trengs øyeblikkeleg hjelp. Han handlar (act), men barna ser det ikkje slik. Kanskje opplever lærarane denne situasjonen så ofte at dei av den grunn ikkje ser viktigheten av å reagera raskt. Truleg ser ikkje lærar ”the pedagogical message” i situasjonen (Sævi 2005). Dersom dette er tilfelle, hindrar hans handling eit pedagogisk ”samanstøyt”, det vil seia eit pedagogisk øyeblikk.

Kva ville lærar gjort dersom han prøvde å gjenkalla situasjonar frå eige barndom? Ville han då ha reagert annleis? Er hans ”voksenhet” i seg sjølv eit hinder for å møte sårbarheten i barnet og sjå kva barnet egentleg treng? (Sævi og Husevaag 2009). Her peikar dei nettopp på faren ved at vår ”grown-up-ness” kan hindra oss i å vera merksame på barnets sårbarhet. Det er i dette ”rommet” den vaksne treng å leva bevisst i den pedagogiske relasjonen, fordi det opnar opp for det pedagogiske slik at budskapet til barnet kjem fram. Mollenhauer (1996) brukar omgrepet ”spor” som me vaksne må prøva å lesa. Gjennom å vera ventande lydhøyr og årvaken for dei bakenforliggjande ”spora” som fortel om korleis barn egentleg opplever verda, opnar den vaksne opp for muligheten til å handla pedagogisk i den pedagogiske situasjonen.

## **Umiddelbar omsorg, ”care as worry”**

Det barna seier at dei treng når dei har det vondt, er at læraren viser dei omsorg. Deira egne ord på dette er; *han må springa når me har skada oss.* Ein slik reaksjon vil ikkje gjera det mindre vondt fysisk, men barnet sitt behov for å bli sett og forstått vil bli imøtekome. Betyr dette at den fysiske smerta er underordna den psykiske? Eller kan det bety at barnet lettare gløymer smerte når læraren reagerer (svarer)? Van Manen seier at ”Hurt must be made forgettable” (1991: 164). Er det egentleg dette barnet søkjer i den pedagogiske situasjonen?

Treng dei pedagogisk takt i form av umiddelbar omsorg som fjernar noko av smerta, og som gjer at barnet får visa sin sårbarhet gjennom å gje seg hen til den vaksne? Denne refleksjonen leier meg til å gå eit steg vidare; kanskje barnet treng denne intense opplevinga av hjelp frå den vaksne nettopp fordi det er så få andre naturlege situasjonar der dei kan få det? Gjennom fysisk skade kan dei visa sin sårbarhet utan blygsel, fordi alle forstå deira tårer, deira behov for trøyst og omsorg. I kva andre situasjonar får eit litt eldre barn lov å vera synleg ”liten og svak” i skulesamanheng? Å snubla, slå seg eller å bli skada har ein tydeleg bodskap til den vaksne: Sjå meg - eg treng deg!

Omsorg kan fort missa si betydning om den blir tatt for gitt, men her er barn i stand til å skilja. van Manen (2002) har skrivne ein spanande artikkel kalla: “Care as worry, or “dont worry, be happy””, som får fram nyansar av omsorg forstått meir som ”bekymring for”. Det engelske omgrepet *care*, vert på tysk omsett med *sorgen*, på norsk oversett med *omsorg*. Det vil seie at *omsorg (care)* også inneheld worry. Når eit barn slår seg og læraren går mot barnet, er det i omsorg for barnet. Opplever barnet denne omsorga som care-without-worry? Er det her skilnaden ligg, at barnet faktisk uttrykkjer eit ynskje om meir *worry* i læraren si omsorg? Visst læraren gjennom handlinga å *springa* uttrykkjer worry, oppfattar barnet dette truleg som den gode bekymrings-omsorga dei treng.

Opplever lærar det at barnet ligg på bakken som så vanleg og ”banalt” at han ikkje treng reagere raskt? Eller er den vaksne redd for den makta eit sårbart barn på ein måte får over han dersom han reagerer og handlar slik at han uttrykkjer *worry*? Dette er noko av det van Manen (2002) reflekterer over, at den vaksne faktisk nokon gonger kan oppleve seg som eit gissel i eit barns nærvær. Reagerer den vaksne så forsiktig fordi omsorgsbehovet vert opplevd meir som eit krav frå barnet, enn som eit grunnleggjande behov? “Here is this vulnerable child who exercises power over me, and I, the big and strong adult, am being held hostage by this small and weak person who relies on me” (van Manen 2002: 271). Barnet er ikkje kven som helst, men ein som ventar på den vaksne si ansvarlighet.

Dette kan ha paralellar til det Løgstrup (1991) kallar ei «etisk fordring». Når den vaksne går mot eit såra barn, bryr han seg, og viser omsorg. Likevel signaliserer handlinga hans at han ikkje er bekymra. ”..not necessary uncaring, but unworrying” (van Manen 2002: 271). Her dukkar eit paradoks opp: Barn vil ha meir synleg bekymra lærarar, fordi dei då kjenner seg ivaretekne og sett, medan vaksne i slike situasjonar ofte prøver å skjula si bekymring fordi dei



tenkjer at det er til det beste for barnet. Dette synleggjer for meg kor ”hemmelege” (Mollenhauer 1996) barn kan vera for oss vaksne.

### **Oppleving av pedagogisk kjærleik**

Avslutningsvis i denne tolkinga kring Ole sine ord vil eg bringa inn det barna gjev uttrykk for i høve skilnaden på foreldra og lærar: *Eg trur pappen kom raskare. Visst pappen eller mammo var 100 meter vekke og lærarane 10 meter vekke, so hadde mammo og pappen kome fortare. Ja sikkert 5 sekund.*

Her vil eg visa til Spranger (1958) sine perspektiv om pedagogikk og kjærleik, som eg la fram i det fortolkande reviewet. Tittelen på artikkelen hans: ”The Role of Love in Education” tydeleggjer kjærleiken sin dimensjon i den pedagogiske relasjonen som ei meir bevisst haldning enn den naturlege foreldrekjærleiken. ”The love felt by a mother or father is not that love which we consider essential genuine education” (Spranger 1958: 537). Foreldre sin kjærleik vert gjeven utan å forventast noko attende, den beskyttar og ser det gode i barnet. Kjærleiken i den pedagogiske relasjonen har mange av dei same kvalitetane i seg (Spranger 1958), men er mindre prega av kjensler og meir prega av ansvar og respekt. Felles er at relasjonen er asymmetrisk, dvs. at det er den vaksne som har ansvaret i relasjonen (Sævi 2007: 122-123). Sævi og Eilifsen (2008) framhevar at pedagogisk kjærleik er ein føresetnad for at pedagogiske relasjonar skal skapast og utvikla seg.

Kjærleiksdimensjonen er altså grunnleggjande. Med bakgrunn i denne erkjenninga tolkar eg barna si samtale om foreldre kontra lærar slik at dei fornemmar skilnaden i denne kjærleiksdimensjonen. Det skal vera skilnad på pedagogisk kjærleik i heim og skule fordi det å vera foreldre er altomfattande skjørt og sterkt, medan den pedagogiske kjærleiken knytt til lærarrolla i søre grad er tufta på ansvar og respekt. Likevel vil det vera fellestrekk, som at ein ser den andre i kjærleik og vil vil barnet godt. Sjølv om barn både opplever og forstår skilnaden på foreldre og lærarar, virkar det som om det er foreldre-dimensjonen dei ber om når dei har det vondt.

## **Siri: "Eg føle at han ikkje høyre på oss"**

*Eg får ikkje sjølvtilitt i det faget. Eg likar ikkje læraren vår så godt. Den læraren vert fort irritert. Eg berre lika han ikkje. Eg syns han vette sur for ingenting eg... Me har han berre den eine timen, me kjenne han ikkje så veldig godt, me har omtrent ikkje snakka med han før no. Eg likar ikkje så godt da faget, sånn er det berre liksom. Eg syns hanr er litt for streng! Nei, det er ingen som tør å sei det då, me kan kje gå bort til han og sei det; «du er ganske streng». Eg har faktisk opplevd ein gong liksom å bli redd for å gå på skulen for eg var så redd for å gå opp til rektor. Det går aldri fort i det faget. Eg trur egentlig at ...me bør nesten gjer noko, me kan jo ikkje berre sitja her og sei...me må no sei noko og eller så kjem me ikkje til å holda ut desse gtimane, eg kjem til på eksplodera. Hadde me berre hatt ein lærar me likte betre...Eg føle at han ikkje høyre på oss.*

I den andre gruppesamtalen stoppa barna opp og samtala om opplevingar knytt til det å ikkje bli høyrd. Dei gav uttrykk for oppgitthet og skuffelse knytt til at læraren så fort vart irritert på dei, utan at dei heilt forstod kvifor. I samtalen kom fleire med fortvila uttrykk som vart stadfesta av andre; *"..læraren vert fort irritert..."*, *"...eg syns han vette sur for ingenting eg..."*, *" Eg føle at han ikkje høyre på oss når han seier; «eg vil ikkje ha forslag av deko heile tida" eller; "de skal gjera dette her, det er ingenting å diskutera"*.

Ei jente prøvde å finna gode ting denne læraren gjorde, til dømes at han var flink til å gjera eksperiment med elevane. Det var dei andre barna samde i, men likevel overskygga ei vond kjensle det gode. Ei anna jente knytte læraren sin irritasjon og skuffelse til at elevane var urolege og masete. Dette var det og fleire som kjende seg att i, men likevel uttrykte dei ei udefinierbar og ubehageleg kjensle når dei samtala om opplevingane sine. I denne delen av samtalen fungerte intensjonen med fokusgruppe gjennom at barna reflekterte saman og kom med innspel og motførestellingar på det dei andre uttalte.

### **Å kjenna på skuffelse**

Når utgangspunktet er at barns sårbarhet oppstår i relasjonen til andre, kan uttrykket *"eg føle at han ikkje høyre på oss"*, handla om eit barns oppleving av skuffelse. Levering (2000) gjev fylgjande definisjon på skuffelse: "[...] the term disappointment may be said to indicate the unpleasent feeling that occurs when desired expectations of sufficient importance do not come true" (2000: 66). Resultatet vert ei vond kjensle som kjem når barn ventar på å få vera i dialog, men dei vert ikkje imøtekomne. Då opplever barnet seg skuffa og kanskje også avvist. Barnet har forventningar om at lærar skal ta imot hans innspel i undervisninga, fordi han opplever at det er ein del av "spelet" og samhandlinga i relasjonen deira.

Dersom eg tek utgangspunkt i Siri sitt uttrykk, kan dette gjenspegla ei grunnleggjande oppleving av å bli avvist i ein relasjon der dei ellers forventar å bli høyrte og sett. Slik eg opplevde barna sin samtale kring dette, var dette inga eingongsoppleving, men noko som gjentok seg. Kjensla av å måtta vera tilstades, men likevel bli avvist gong på gong, gjorde noko med elevane. Det eine barnet uttrykte det slik: *eg får ikkje sjølvtilitt i det faget*. Når eg går inn i denne situasjonen og lyttar til hennar "lived experience", anar eg ein sårhet. Det er som om barnet seier; *det skal ikkje vera slik*.

Barna uttrykkjer ei form for resignasjon i høve til lærar. Kvifor skal dei vera i ein relasjon dersom denne ikkje åpnar opp for dialog? Kvifor skal eg vera der visst ingen er interessert i å høyra på meg? Desse såre erkjenningane opnar opp for å sjå på kva som skjer i ein asymmetrisk relasjon når barnet opplever seg avvist. Å bli avvist er i seg sjølv ei sterk oppleving. Å bli avvist av nokon ein står nær vil vanlegvis vera ei tøffare oppleving enn om den andre er ein tilfeldig eller fjernare person. Kva så når den som avviser er den som har ansvar for at barnet lærer og utviklar seg og opplever meistring og glede? Spørsmålet er om ein kan kalla det relasjonelle i denne situasjonen ein pedagogisk relasjon? Der den pedagogiske relasjonen skal gjera det gode for barnet (Sævi 2012), ser det relasjonellet i denne settinga tomt eller vondt ut. Barna uttrykkjer denne opplevde usikkerheten i den pedagogiske relasjonen på ulike måtar "*...eg likar ikkje denne læraren vår så godt*", "*han vert fort irritert*", "*eg syns han vette sur for ingenting eg...*", "*me kjenne han ikkje så veldig godt*", "*eg syns han er litt for streng!*".

Desse uttrykka kan tolkast som klaging og sutring frå elevane si side, eller dei kan tolkast som eit uttrykk for ei undefinerbar ubehageleg kjensle i relasjonen til den vaksne. Det skin gjennom at barna ikkje heilt forstår kvifor lærar reagerer slik han gjer, og dette gjer noko med deira tilhøve til han og den opplevinga dei sit att med i hans timar. Nokre heng denne ubehagelege kjensla på at han er streng, irritert eller sur. Dei prøver å plassera eiga oppleving på negative eigenskapar hjå lærar. På ein måte leitar dei etter forklaringsmodellar som forsvarar lærar sine handlingar. Kanskje gjer dei dette for ikkje å kjenna seg så sårbare og hjelpelause i relasjonen? Andre elevar har meir fokus på eigne kjensler, at dei ikkje likar han eller at dei ikkje kjenner han så godt. Barna har ulike perspektiv for å forstå og koma til rette med både sine eigne opplevingar og læraren sine reaksjonar og handlingar. Her ligg og ein sårbarhet i det å vera barn som har lite erfaring med verda og difor treng dei mening og samanheng.

Dersom eg prøver å tolka situasjonen ut frå den vaksne sitt perspektiv, kan uttrykket: *"eg vil ikkje ha forslag fra deko heile tida"*, vera uttrykk for læraren sin skuffelse og frustrasjon over at elevane kommenterer og uroar undervisninga (Levering 2000). Ut i frå kva barna seier, er det ein del bråk i klassen, og lærar kan ha grunn til vera fortvila og sliten av elevane si uro. Sjølv om dette er eit faktum, betyr det ikkje at pedagogen har lov til å snakka til barna på denne måten. Lærar sin uttale kan likna på ei form for straff eller eit forsøk på å ha kontroll over elevane. Kanskje er behovet for ro og kontroll over situasjonen så stort at det overskyggar læraren sin sensitivitet overfor elevane sine behov for dialog? Han opplever nok elevane som masete og kravstore, medan dei opplever han som streng og irritert. Sjølv om eg ikkje veit meir om denne læraren, anar eg ein tone som skapar distanse overfor elevane, og truleg skjer det motsette av det læraren eigentleg ynskjer. I staden for å etablere kontakt med elevane, set han seg sjølv i sentrum og skapar eit ubehageleg klima i klasserommet. van Manen (1991) er oppteken av at det er lærar som er ansvarleg for korleis klimaet utviklar seg og rettar fokus mot det klima pedagogen skaper i klasserommet gjennom sin måte å snakka med elevane på.

The kinds of speech that govern the classroom or a school may prevent or contribute to a sense of being in touch between teachers and children. This climate is a function of the relative presence or absence of a certain tactfulness in the manner in which, for example, the teacher calls upon a student, gives directions, make suggestions, offers explanations, and so forth (van Manen, 1991: 174).

Ein lærar skal ikkje klandra elevane for eigne negative kjensler eller ansvarleggjera dei for måten han snakkar til dei på. Det er hans ansvar om han vert provosert og lar det gå ut over elevane på ein negativ måte. Ein lærar sitt dårlege humør er ikkje elevane sitt ansvar, som Bollnow (1969) så tydeleg peikar på : "Even when I am in a bad mood I can accomplish my goal. I only need to pull myself together" (ibid.: 3). Å ta seg saman når han gjenkjenner sitt eige dårlege humør og når han er freista til å anklaga elevane for eigne vonde kjensler, er vegen å gå.

Bollnow (1969: 23) skriv også om det som skjer når barna får høyra "you can't do this" . For barna er det demotiverande å høyra at ein lærar kjem med ein slik bodskap. I staden for å peika på kva barna ikkje skal gjera eller seia, er det meir motiverande for barna å høyra kva dei kan gjera for å oppnå noko. I fylgje Bollnow (1969) kan vaksne sine gjentekne utålmodige negative kommentarar gjera at barna si læring vil minka i staden for å veksa (1969: 23).

Læraren si åtferd kan tolkast som mistillit, noko som øydelegg det pedagogiske i relasjonen og som gjer at det opne og eksponerte barnet ”sloknar” eller beskyttar seg overfor den vaksne gjennom å slutta å engasjera seg. Mollenhauer (1996: 16) har eit uttrykk som visualiserer og karakteriserer denne tilstanden, når han átvarar vaksne mot å møte barn på måtar som bidreg til å setja dei i *et pedagogisk fangenskap*. Han brukar omgrepet i samband med barn si opplevinga av angst og redsle i relasjonen til den vaksne. Han er inspirert av eit brev som Frank Kafka (1993-1924) skreiv til far sin, delvis i frykt for han. I dette pedagogiske fangenskapet som barna kan oppleva at dei er i når læraren over tid avviser dei, fråtek han dei det Mollenhauer (1996: 16) kallar *luft å puste i*. Den pedagogiske atmosfæra kan verta omdanna til eit pedagogisk fengsel når relasjonen er basert på mistillit.

### **Å kjenna seg krenka**

Når den vaksne ikkje høyrer på barna, set han dei i ein særskilt sårbar situasjon. Å ”snakka til veggen” gjev ei fortvilande kjensle. Barna fortel at lærar ikkje vil ha forslaga deira og at han ber dei slutta med å gje han innspel i undervisninga. Kan elevane oppleva seg krenka dersom dei over tid erfarer at læraren ikkje anerkjenner deira innspel i undervisninga? Mangel på anerkjening er det same som krenking, det vil seia å ikkje sjå den andre (Pettersen og Simonsen 2010). Å verta krenka gjer noko med eit menneske, og for å bøta på krenkinga treng det å bli anerkjent. Mangel på anerkjening kan handla om læraren sin mangel på følsomt nærvær (van Manen 1993) eller etisk årvåkenhet (Pettersen og Simonsen 2010). Barna sansar ein urett i den pedagogiske relasjonen, men dei klarar ikkje beskytta seg (ibid.).

Barn fornemmar at den vaksne har eit ansvar for å møte dei med respekt og verdighet, sjølv om han er usamd med dei. Det er i denne spenninga og livssamanhengen (Martinsen 2003), at barna får kontakt med sårbarheten sin. Ut frå kunnskap om barns sårbarhet skjer det noko med relasjonen når den vaksne ikkje ser ”den andres ansikt” (Levinas 1987/1993). Det er som ei langsam kvelning eller undergraving av barnet sin tillit til den vaksne. Fordi den vaksne gjerne står fram med doble bodskap og anerkjenner barna i andre situasjonar, får dei ei splitta oppleving i relasjonen.

Denne tolkinga av barna sine uttrykk er meint å gje eit utsnitt av ulike måtar å forstå sårbarhet hos barn på, utan at eg gjer krav på å forstå barna i form av eintydige svar. Det beste er om lesaren får sine eigne ”svar” i møte med borna sine uttrykk og mi tolking i lys av det fortolkande reviewet. Tolkingkapittelet vert difor avslutta relativt ope, i tråd med hermeneutisk fenomenologisk tradisjon.



## KAPITTEL 6. AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR: Å LØFTA OPP SPOR AV MULIGHETER

### *Innleiing*

Avslutningsvis har eg freista å løfta opp det særmerkte eg møtte gjennom tolkingsarbeidet i kapittel 5. Det handlar om korleis nokre få uttrykk frå samtalanane med barna gjennom arbeidet med fortolkande review og tolkingsarbeidet har gjeve meg svar på forskingsspørsmåla. Eg meiner også å ha funne nokre ”spor” eller muligheter som eg kan ta med meg vidare. I fenomenologien søkjer ein ikkje etter konklusjonar, fordi alt kan forståast på andre måtar enn slik eg forstår det. Mine refleksjonar vert difor mulige måtar å forstå på, som framleis held spørsmåla opne. Gadamer (1969/1989: 229) uttrykkjer det slik: ” [...] the essence of the question is to open up possibilities and keep them open”. Det er det eg avslutningsvis vil gjera: løfta opp nokre muligheter og halda dei opne.

### *”Spor”*

Eg har leita etter ”spor” i møte med barna sine uttrykk, som eg så har fortolka med bakgrunn i reviewet. Omgrepet ”spor” er henta frå Mollenhauer (1996: 21) som hevdar at ein veg til å forstå barn, er å ”lesa” dei gjennom det ytre, som til dømes barna sine uttrykk, slik eg har gjort det. Vi kan altså få tilgang til barn gjennom dei spora dei etterlet seg (ibid: 142). Når eg freistar å skimta konturane av slike spor, anar eg at dei leier meg til erkjenninga om barn som ein ”hemmelighet” eller som ”annleis”, slik Mollenhauer (ibid.) så uttrykksfullt uttrykkjer det. Gjennom å reflektera over fire ulike ”spor”, vonar eg å få løfta opp sårbarhetens uttrykk i den pedagogiske relasjonen som ei gåve til oss vaksne. Gåva inneheld muligheter til å forstå, møta og lytta til barnet på ein måte som gjer pedagogikk mogeleg. Eg innleier kvart ”spor” med eit sjølvskrive dikt som også synleggjer kva avtrykk barna har etterlete seg hjå meg sjølv i prosessen med denne avhandlinga

## Første spor: Barn er annleis

Eg er

Eg er  
Berre meg  
Ein løyndom  
Rett framføre deg  
Eg kan ikkje  
Verta som deg  
Eg er  
Annleis

Å forstå og godta at barn er annleis enn oss vaksne og at dei opplever verda annleis enn oss, kan gjera det lettare å ivareta sårbarheten til barnet. Å ivareta ”annerledesheten” hos den andre er å ivareta den andre. Å akseptera det som er annleis er også byrjinga på å akseptera seg sjølv i relasjonen. Barndom er eit anna liv enn vaksenlivet fordi barn ikkje er ”lengst fremme på scenen” (Mollenhauer 1996:143). Det er i kraft av at den vaksne forstår og anerkjenner dette at barnet kan tre fram som den det er i relasjonen. Å anerkjenna ”annerledeshet” er å anerkjenna sårbarhet, utan å blottleggja den andre. Når eg reflekterer over dette i lys av barna sine uttrykk, ber dei om å bli forstått som annleis enn slik dei opplever seg forstått og slik andre forstår dei. Dette er ein vekselverknad som heile tida vert styrt av den vaksne sine intensjonar, reaksjonar og handlingar.

Mollenhauer (1996) omtalar barn som ein ”hemmelighet”. I dette ligg det at sjølv om den vaksne ikkje kan forstå eit barn fullt ut, kan han likevel vera sensitiv og lyttande for å fornemma og forstå barn betre. For å få del i ein hemmelighet må ein leva i tillit slik at det hemmelege litt etter litt vert synleg. Men noko vert aldri synleg for oss, barn vil alltid vera ”det gåtefulla folket”<sup>15</sup> som overraskar og overrumplar oss. Er det slik at me som vaksne sluttar å la oss overraska av barn? Tek me for gitt at barn er like eller liknar oss, og ikkje er annleis som Mollenhauer (1996) skriv? Sårbarhet er ikkje berre eit almenngyldig fenomen, det er ein føresetnad ved det å vera barn og ein føresetnad for å læra. Sårbarheten gjer barn meir mottakelege og sensitive for livet. Eg tenkjer at årbarhet ikkje er eit ”hefte” ved det å

---

<sup>15</sup> Svensk vise. Text: Beppe Wolgers. Musik: Olle Adolphsom. [www.hem.fyristorg.com](http://www.hem.fyristorg.com)



vera barn i negativ forstand, det er ein kvalitet som gjer dei ”formbare” og sikrar at dei kan utvikla seg. Gjennom å vera ”annleis” og sårbar, forstå og tolkar barn verda annleis, fordi det er slik dei er. Barn kan ikkje fortelja oss at dei er annleis, dei kan berre vera seg sjølve. Det genuine er at barn gjennom det å vera sårbar fornemmar det gåtefulle i relasjonen, til dømes det å kunna kjenna på urett eller det å oppleva når ”lufta er god å pusta i”.

## **Andre spor: Sårbarhet som uttrykk for det barna ikkje seier til den vaksne**

### **Eg treng**

Eg treng  
Ditt blikk  
Ei lita stund  
Slik at  
Eg forstår  
At du forstår

Eg treng  
Ditt hjarta  
Ei lita stund  
Slik at  
Eg kjenner  
At du kjenner

Eg treng  
At din fornemmelse  
Møter min  
At ditt smil  
Møter mitt  
At di sjel  
Møter mi

Eg har fått ei ny erkjenning gjennom møtet med barna og arbeidet med denne avhandlinga. Dette nye handlar om å ana kor umulig det er for barna å *seia det slik det er* til den vaksne i relasjonen. Når vaksne spør, seier barn litt, men sjeldan alt, i redsel for å bli krenka (Honneth 2008), eller i frykt for at dei ikkje skal bli tekne alvorleg. Barnet kan rett og slett ikkje seia alt direkte til den det gjeld. Som spesialpedagog på PPT møter eg barn som fortel meg korleis dei har det på skulen i relasjonen til lærar. Dei fortel det til meg, men dei fortel det ikkje til læraren sin. Eg har lenge fundert over uttrykket barna seier til meg: *Eg kan ikkje seia det til lærar*. I arbeid med barn som til dømes uttrykkjer at dei kjenner seg utrygge eller misforstått

av læraren, har eg difor gjort det til ein vane å spørja dei direkte: *har du sagt dette til han?* Utan unntak har barna svara: *nei det kan eg ikkje*. Når eg spør om eg skal vera med dei i ein slik samtale, svarar dei ofte: *nei, det vil eg ikkje* eller *nei det er ikkje vits i*. I mange situasjonar har eg tilbydd meg å ta det opp med lærar, men jamvel det kan opplevast utrygt for ein del barn. Sjølv om dette er noko eg har registrert, så har eg ikkje forstått budskapet bak. Difor har eg halde fram med å stilla nye barn det same spørsmålet, og stort sett fått den same responsen.

Gjennom møtet med informantane mine og arbeidet med denne masteravhandlinga har eg starta ein erkjenningssprosess der eg ser eigne vurderingar i eit nytt lys. Eg ser at eg har teke ting for gitt i møte med barn. No forstår eg at det er nærast er uråd for eit barn å blottleggja seg ved å seia noko direkte til lærar, særleg dersom ytringa peikar på svakheter ved den vaksne i relasjonen. Det vert for farleg kjenslemessig, som å *kle seg naken* overfor ein vaksen. Gjennom å seia kva ein eigentleg opplever, blottlegg ein sårbarheten sin utan noko form for ”redningsnett”. Med dette utgangspunktet vil barna berre kunne kommunisera det vanskelege til læraren via omvegar. Denne umulige posisjonen gjer at deira uttrykk for sårbarhet vert uttrykt delvis innpakka og gøymt bak uttrykk, omformuleringar og kroppsspråk som krev at den vaksne forstår meir enn det som tilsynelatande vert sagt.

Ut frå denne erkjenninga vert ikkje mi oppgåve å læra barna å vera ærlege i ein situasjon som kjens umogeleg for dei, det vert snarare å leggje til rette for at den vaksne utviklar sensitivitet (van Manen 1991) og oppriktig innlevelse i møte med barna sine uttrykk. Her kan det reisast motførestillingar, om ikkje av prinsipiell så kanskje av meir praktisk art: *har lærarane tid til dette? Er det verkeleg mogeleg å krevja at ein lærar skal vera så lydhør overfor kva einskild elev at han også forstår det som ikkje vert sagt?* Eg vil ikkje svara på desse spørsmåla, eg vil heller spørja meg sjølv: har me råd til å lata det vera? Er det etisk og moralsk forsvarleg å vera i den ansvarlege pedagogiske relasjonen utan å sansa det barnet treng? Er det ikkje dette Sævi (2008) kallar ”pedagogisk godhet”?

Lærar er verken tryllekunstnar eller synsk, men han er i den unike posisjon at han gjennom å kjenna og å bli glad i elevane sine, kan møta dei i ein pedagogisk relasjon med kjærleik og genuin interesse for kva som er det beste for det enkelte barn. Å sjå pedagogisk er å anerkjenne den andre sin sårbarhet, og gjennom det opna opp for å tolka og forstå sårbarheten sine uttrykk i relasjonen. Det barnet seier vert som knoppen på treet eller spira i marka, det er berre litt som er synleg, men krafta og det eigentlege ligg under og ber om å bli sett. Det er

som om barnet seier: *eg er meir enn det du ser og meir enn det eg seier, men berre du kan finna det*. Sårbarheten sitt uttrykk lengtar etter det guddommelege, å oppleve at lærar gjennom si handling uttrykkjer: *du treng ikkje seia det, eg ser deg*.

### **Tredje spor: Sårbarheten sine uttrykk forstått som barn si bøn om verdighet**

#### **Eg ber**

Ser du mitt kaos  
Mine fortvila forsøk  
for å gjera det du vil?

Ser du mi uro  
Ser du mi bøn?

Eg ser orda dine  
Eg høyrer pusten din  
Eg ber med augo mine  
Eg ber med livet

Eg ber om  
Verdighet

Når eg ser attende på samtalanane med barna i lys av fenomenet sårbarhet og den pedagogiske relasjonen, ser eg konturane av omgrepet *verdighet* som ”ein raud tråd”. Gjennom ytringane sine ber borna ei stille bøn om å verta møtt med verdighet. Dei ber ikkje om gull eller jubel, dei ber ikkje om topp karakterar eller bollar og brus. Dei ber om verdighet forstått som kvalitetar i mellommenneskelege relasjonar, der det viktigaste er respekt, omsorg, kjærleik, toleranse, stoltheit, humor og glede. Verdighet handlar om nettopp dette: Å opptre med ro, å heidre kvarandre, å halda på den andre.<sup>16</sup> Barn kan ikkje fortelja oss vaksne direkte at det er dette dei treng. Dei treng at den vaksne etablerer ei atmosfære (Bollnow 1989) kring dei av desse kvalitetane som eigentleg gjeld alle mellommenneskelege relasjonar. Dei ber ikkje om dette berre på vegne av seg sjølv, dei ber om at dette er den grunnleggjande haldninga alle barn skal verta møtt med. Verdighet fremjar eigenverd og omsorg for kvarandre. Verdighet skapar ei pedagogisk atmosfære der det er lov å vera glad, lov å gjera feil, lov å få noko til, og

---

<sup>16</sup> ([www.ordbok.no](http://www.ordbok.no)).

aller viktigast: lov til å leva utan å verta krenka. I den pedagogiske atmosfæra er lærar og elevar bundne saman i skjebnefellesskap der det er godt å gjera andre gode. Å møta andre med verdighet er å ta sårbarheten på alvor gjennom at den vaksne handlar ansvarleg i den pedagogiske relasjonen (Sævi 2007). Det er å gjera den andre godt utan at han må be om det. Verdighet kan handla om tryggleik, ein fundamental kvalitet for eit barn. Det kan også handla om humor og varme, om å la seg overraska av barn, om å høyra barna sine innspel, om å gje ros i rett tid eller rett og slett å lata barn vera barn med den kjelde til løyndomsfull rikdom det tilfører relasjonen. Å styrkja den andre sin verdighet gjer at vi også styrkjer vår eigen. Det vil seia at når læraren møter elevane med verdighet styrkjer han sin eigen verdighet. Sjølv om verda er urettvis, treng vi ikkje vera urettvise mot ein annan. Dette er den stille bønna barna kjem med i sårbarhetens språk, dersom vi tek oss tid til å lytta etter den.

## **Fjerde spor: Pedagogikkens muligheter**

### **Mellom oss**

Ditt blikk  
Fargelegg sjela mi  
Dine ord  
Dansar i tanken min  
Dine hender  
Viser meg veg  
Ditt smil  
Opnar hjarta mitt

Erkjenninga av dei tre første ”spora” leier oss til den vaksne si rolle og ansvar (Sævi 2007) overfor barn i pedagogikken si verd. Det er ikkje verken meining i eller ynskjeleg at barna sine uttrykk skal tolkast som klage eller misnøye over den vaksne. Mollenhauer (1996) åtvarar også mot at ein brukar informasjon mot den andre, han skriv at det beste er at informasjon om barn vert nytta til sjølvverkjenning. Pedagogisk verksemd er kompleks og mangesidig. Ingen kan vera perfekte, men alle bør vera opne for endring og erkjenning. Me oppnår lite ved å tenkja skuld, men me kan oppnå mykje ved å tenkja muligheter (Malterud 2007). Å erkjenna barn som annleis enn oss vaksne (første spor), å erkjenna sårbarhetens uttrykk gjennom å forstå det barna ikkje kan sei direkte til oss (andre spor), og gjennom å møta deira bøn om verdighet (tredje spor), kan me leita etter muligheter (fjerde spor) og sjå på

relasjonen si betydning for både barn og vaksen. Gjennom å erkjenne at me ikkje strekk til, og gjennom å stilla undrandre spørsmål som: *Kan eg sjå dette annleis? Kva kan eg gjera?* Dersom me opnar for å la oss overraska og influera av barn, kan me også unngå å verta immune overfor barna sin påverknad. Me vaksne kan ha lett for å bagatellisera noko som kan vera viktig for barn, og gjennom det kan me ikkje berre verka til å gjera barn meir sårbare, me kan også stengja døra inn til å forstå dei. Pedagogikk handlar om å ta vare på, og særleg på område der kjensler er involvert, kan det å verta ivareteken opplevast som ei frigjering for barnet. Å verta møtt slik ein treng å bli møtt har stor verknad, og gjev rom for å gjera det pedagogisk gode i relasjonen (Sævi 2007). Å visa muligheter er den einaste pedagogiske måten me kan møte kvarandre på. ”To se a child is to see possibility” (van Manen 1993: 1).

### ***Framlegg til vidare forskning***

Samtalematerialet mitt inneheld forteljingar, sitat og uttrykk som kan peika mot andre pedagogiske fenomen enn dei eg har hatt fokus på. Materialet kunne vore utgangspunkt for andre eller fleire pedagogiske tilnærmingar, eller ein kunne sett på barna sin samtale med andre perspektiv. Ein kan også sjå på fenomenet sårbarhet i den pedagogiske relasjonen gjennom å samtala med lærarar eller å lesa tekstar barn har skrive. Eg ser no at eg kunne ha tilnærma meg fenomenet sårbarhet på andre måtar, gjennom å føreta andre val både i reviewet og i val av uttrykk. Noko kunne vore sett nærare på, gått endå djupare inn eller eg kunne samtala med barna sjølve om det eg har funne og tolka. Eg har berre sett på ein brøkdel av det barna gav meg, men eg har prøvd å ta imot det som ei gåve. Gjennom dette arbeidet har eg fått auka inspirasjon til å målbera barna si stemme i den pedagogiske verda. Dette har alltid vore viktig for meg, men no har eg sett nye nyansar og dimensjonar, og fått ei ny kunnskapskjelde som gjer at eg ynskjer å vandra vidare i, og utforska fenomenologiske ”spor” til det beste for barnet.

### ***Vegen vidare***

Det går ein veg vidare etter at masteravhandlinga er levert, eller rettare sagt: det kan gå mange vegar vidare. Mitt forskarfokus, mitt møte med barna og pedagogikken i den kontinentale tradisjonen har opna augo mine for nokre av desse vegane for min eigen del. Eg håpar at eg i større grad vil kunna leva i ventande nærleik til barn, og at eg kan vera ein vaksen som ser dei, er sensitiv og lyttande for deira ”suverene livsytringar”. Reint praktisk har eg eit ynskje om å laga eit seminar eller foredrag om barns sårbarhet i den pedagogiske relasjonen, som eg ynskjer å halda for lærarar og førskulelærarar i heimkommunen min. Eit kurs med få

deltakarar, der pedagogane får tid til å tenkja, vera i dialog og reflektera saman, er ynskjeleg. Sidan eg trivs i formidlarrolla, kan det vera ein god setting der eg kan få gje vidare til andre noko av det eg sjølv har fått. I tillegg ber eg på ein konkret liten draum: å laga ei lita varm ”handbok for lærarar” der barna sine uttrykk kombinert med enkle illustrasjonar, på ein lettfatteleg måte kan uttrykkja noko av det dei treng i den pedagogiske relasjonen. Ei bok om sårbarheten sine uttrykk hjå barn som ”annleis” enn oss vaksne, om det barn ikkje kan seia til oss, om verdighet og muligheter i pedagogikken. Dersom mi vesle forskning på barn og sårbarhet knytt til den pedagogiske relasjonen kan vera ei lita puslespelbrikke som fell inn i det store biletet som handlar om å forstå barn betre, er målet mitt nådd.

## KJELDER

- Aasen, Joar (2004). *Pedagogisk filosofi: forstudie, del 2: på terskelen til det moderne*. Rapport. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2009). *Reflexive methodology: New vistas in qualitative research*. (2. utg.). Sage Publications.
- Arendt, Hannah (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1996). *Vita Activa. Det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Biesta, Gert J.J. (2006). *Beyond learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert J.J. (2010). *Good education in an age of measurement : ethics, politics, democracy*. Boulder, Colo. : Paradigm Publishers.
- Bollnow, Otto Friedrich (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Bollnow, Otto Friedrich (1968/1989). The pedagogical atmosphere. I: *Phenomenology and Pedagogy*. Volume 7, 1989. Henta frå <http://www.phenomenologyonline.com/articles/bollnow.html>.
- Borge, Anne Inger H. (2003). *Resiliens: risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic J.D. (1996). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse* (omsett ved Bjørn Nic. Kvalsvik).
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforslaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: NESH. Fins på <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESH>.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Los Angeles: Sage.

- Dreyer Fredriksen, Sven-Tore (2011). *Intensivpasientens gåtefulle kunnskap- om erfart kunnskap og kunnskapsformidling i en intensivkontekst*. DrPH – avhandling i folkehelsevitenskap, Nordiska högskolan för folkhälsovetenskap, Göteborg, Sverige.
- Eide, Brit Johanne & Winger, Nina (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – Metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Eurenius, Henrietta (2008). *Children and Vulnerability*. Orphanhood and primary school enrolment in Tanzania during the 1990's.
- Fangen, Katrine (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fog, Jette (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Freire, Paulo (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Ad Notam. (Oversett av S. L. Hagen).
- Fuglesang, Lars & Olsen, Poul Bitsch (2007). (red.). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1960/1989). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Gadamer, Hans-Georg (1978). Om dikterkunstens bidrag ved søkinga etter sanning. I: Kittang, A., & Arseth, A., (red). *Hermeneutikk og litteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, Hans-Georg (1986). *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Gadamer, Hans-Georg (2001). Education is Self-Education. I: *Journal of Philosophy of Education* Vol. 35, No. 4. (529-538).
- Gadamer, Han-Georg (2007). *Sandhed og metode: grundtræk a fen filosofisk hermeneutikk*. København: Akademica. (ovesett til dansk av Arne Jørgensen)
- Gall, Meith D., Gall, J. P., & Borg, W. P. (2007). *Educational research an introduction*.



Boston: Pearson Education, Inc.

Greig, Anne., Taylor, Jayne., & MacKay, Tommy (2007). *Doing research with children.*

London: SAGE.

Haavind, Hanne (2000). (red.). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning.* Gyldendal akademisk, Oslo.

Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper.* Gyldendal Akademisk. Oslo.

Hammersley, Martyn (2004). Litterature Review. <http://oro.open.ac.uk/518/> I: Beck-Levis et al (red.). (2003). *Encyclopaedia of Social Research Methods.* Sage Publications. Volume2, (577-578).

Holmen, Liv (2009). *Pedagogikk og kjærlighet: undervisning av barn med multifunksjonshemninger.* Skådalen kompetansesenter.

Honneth, Axel (2008). *Kamp om anerkjennelse : om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk.* Oslo: Pax. (Oversett av Lars Holm-Hansen).

Husserl, Edmund (1989) *Fenomenologins ide.* Göteborg: Daidalos (oversett til svensk: Jan Bengtsson).

Kamberelis, Georg & Dimitriadis, Greg (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I: Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications. (887-907).

Kohn, Alfie (2001). *Five reasons to Stop Saying 'good Job!'* [www.alfikohn.org/articles.htm](http://www.alfikohn.org/articles.htm)

Kristeva, Julia & Engebretsen, Eivind (2010). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk.* Oslo: Gyldenldal Akademisk.

Kvale, Steinar (2005). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative Researchinterviewing.* Los Angeles: SAGE, 2nd ed.

- Lerdal, Anners & Karlsson, Bengt (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien Forskning*, 3 (3). (172-175).
- Levinas, Emmanuel (1987/1993). *Outside the subject*. California: Stanford University Press.
- Levering, Bas (2000). Disappointment in teacher - student relationship. I: *Curriculum studies*, 2000, VOL.32, NO 1. (65-74).
- Lillestø, Britt (1997). *Når omsorgen oppleves krenkende*. Doktorgradsavhandling. Bodø/Tromsø, Nordlandsforskning & Institutt for Samfunnsvitenskap, UIT.
- Lund, Ingrid (2004). *Hun sitter jo bare der! Om innagerende adferd hos barn og unge*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lund, Ingrid (2006). Skolepsykologi nr. 3 – 2006. “*Hun sitter jo bare der!*” Fokus på innagerende atferd og tiltak sett i lys av Daniel Sterns teori.
- Lunde, Tone (2011). *Relasjonen som utgangspunkt for kommunikasjon og forståelse mellom voksne og barn med funksjonshemming*. Masteravhandling NLA.
- Løgstrup, Knud E. (1997). *System og symbol*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, Knud E. (1991/1999). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen. (oversett av Bodil Engen).
- Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, Lars & Steinsholt, Kjetil (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idehistorie frå antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, Kirsti (2007). *Vulnerability as strength - how can disempowerment experiences be transformed into health resources?* Dept. of Public Health & Primary Health Care. University of Bergen.
- Martinsen, Kari (2003). *Fenomenologi og omsorg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marcel, G. (1967). Desire and Hope. I: Lawrence, N. & D. O'Connor (eds.). (1967). *Readings*

- in Existential Phenomenology*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., (277-286).
- Mollenhauer, Klaus (1983/1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og Oppdragelse*. Oslo: Gyldendal Ad Notam. (Oversett til norsk av Stein Wivestad).
- Morgan, David L. (1996). "Focus groups", *Annual Review of Sociology*, vol. 22. (s.129-152).
- Noddings, Nel (2007). *Philosophy of education* (2. utg.). Boulder, Colo.: Westview Press.
- Nordgreen, Erik (2012). Elitebarn eller et lite barn. I: *UTDANNING* nr. 4/2012.
- Olofsson, May & Killén, Kari (red.). (1993). *Det Sårbare barnet : barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Palmer, Parker J. (1998/2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher`s life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1781). *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk*, 2. utgave, Zürich: Meyer und Zeller (1857).
- Pettersen, Karen-Sofie & Simonsen, Eva (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Polyani, Michael (1969). The unaccountable element of science. I: *Knowing and being*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Postholm, May Britt (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, Kristen (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Senstad, Susan Schwartz (2002). Smertens verdi. I: *Omsorg*, Nordisk tidsskrift for palliativ medisin 1/2002. Vol. 19, nr.1. [www.voicedialogue.org](http://www.voicedialogue.org).
- Skirbekk, Gunnar & Gilje, Nils (red.). (2007). *Filosofihistorie : innføring i europeisk*

- filosofihistorie, med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, Hans (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug. Utval: Subjektivitet og sanning og Det instrumentalistiske mistaket
- Skoglund, Ruth Ingrid (1998). Barn som aktive informanter. I: *Barn*. Nytt frå forskning om barn. Nr 3-4.
- Spranger, Eduard (1958). The Role of Love in Education. *Universitas: A German review of the Art and Sciences Quarterly [English language Edition]*, 2(3), (536-547)
- Spurkeland, Jan (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stefansen, Kari (2011). *Foreldreskap i småbarnsfamilien: Klassekultur og sosial reproduksjon*. Avhandling for PhD-graden. Universitetet i Oslo,
- Steward, D., & Shandasani, P. (1998). Focus group research. I: L. Bickman & D. Rog (eds.). *Handbook of Applied Social Research Methods*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Steward, D., Shandasani, P. & Rook, D. (2007). *Focus groups. Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Støren, Ingeborg (2010). *Bare søk! : Praktisk veiledning i å systematisere kunnskap*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Sudmann, Tobba Therkildsen (2008). *(En)gendering body politics. Physiotherapy as a window on health and illness*. Bergen: UIB. Doktoravhandling.
- Svebak, Sven (2000). *Forlenger en god latter livet? Humor, stress og helse (Is laughter the best medicine? Humor, stress and health)*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæverot, Herner (2008). *Teacher Praise and Encouragement: Towards an Education for*

- Democracy. Phenomenology & Practice*, Volume 2 (2008), No 1. (49-62).
- Sævi, Tone (2005). *Seeing disability pedagogically: The lived experiences of disability in the pedagogical encounter*. Doktoravhandling. Bergen: Psykologisk fakultet.
- Sævi, Tone (2005). Hermeneutic phenomenological methodology. I: *Seeing Disability Pedagogically The lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Bergen: University of Bergen. (Doctoral dissertation).
- Sævi, Tone (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: Kaldestad, Ola H. Reigstad, Einar, Sæther Jostein og Joronn Sætre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, Tone & Eilifsen, Margareth (2008). "Heartful" or "Heartless" Teachers? Or should we look for the Good Somewhere else? Considerations of Students' Experience of Pedagogical Good. I: *Indo-pacific Journal of Phenomenology*, Volume 8, Special Edition. [www.ipip.org](http://www.ipip.org).
- Sævi, Tone (2012). Den pedagogiske relasjonen – omdreiningspunktet i møtet mellom barn og voksne - og det «pedagogiske» i pedagogikken. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. (til fagfellevurdering).
- Søbstad, Frode (1995). *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.
- Tangen, Reidun (2010). Beretninger om beskyttelse. Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2010/4. (318-329).
- Tangen, Reidun (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. En kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990-2009. UIO. Oslo: I: *Spesialpedagogikk* 08/11. (38-51).
- Telhaug, Alfred Oftedal (1991). *Norsk skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta.
- Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen : Fagbokforlaget.

- Tiller, Per Olav (2006). Barn som sakkyndige informanter. Om forholdet mellom barnets verden og den voksne intervjuer. I: *Barn* nr. 2, 2006. Norsk senter for barneforskning.
- van den Berg, J.H. (1972). *A different existence*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- van Manen, Max (1991). *The tact of teaching. The meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, Ontario: Althouse Press.
- van Manen, Max (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Nordås: Caspar forlag.
- van Manen, Max (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. 2.utg. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, Max (2002). Care as worry, or “Don`t Worry, Be Happy”. *Qualitative Health Research*, Vol. 12 No. 2, Sage Publications.
- van Manen, Max (2003). Lived Experience. In: Lewis-Beck, M., Bryman, A. and Futing Liao, T.(eds) *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Oregon, OH: Sage Publications, Inc. (578-579).
- Vinje, Eiliv (1995). *Tekst og tolking : innføring i litterær analyse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wivestad, Stein. (1991/1992). Menneskesyn i nyere pedagogiske retninger. I: A. Mosevoll (red.). *Mennesket på godt og ondt: Norsk Lærerakademis årsskrift 1991/92* (47-65). Bergen: NLA-forlaget
- Wormnæs, Odd (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: Blandingskompendium. *Spesialpedagogikk*. SPED4010.
- Wright, Margaret O`Dougherty & Ann S. Masten (2005). Resilience processes in development. I: Goldstein, S. & R. B. Brooks (red.). *Handbook of resilience in children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

## **Vedlegg 1. Informasjonsskriv til foreldra**

### **Førespurnad om ditt barn kan delta i eit lite ”forskningsprosjekt”.**

I samband med masterstudium i spesialpedagogikk ved NLA-høgskulen i Bergen, skal eg føreta eit feltarbeid som ein del av avhandlinga. Eg ynskjer å samtale med ei gruppe born i alderen 10-12 år, der tema handlar om skule, trivsel, læring, vener og lærarar. Tema for prosjektet er «**Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen**», der eg ynskjer å gjera eit studie av barns sårbarhet sett i lys av relasjonen mellom barn og vaksen (dvs. relasjonen lærar-elev).

#### **Målsetjinga med prosjektet:**

Å søkje innsikt i barns oppleving av sårbarhet slik det kjem til uttrykk i pedagogiske samanhenger. Eg tenkjer at det er viktig å stoppe opp og utforske korleis barn opplever ulike situasjonar, og korleis dei fortel oss om dette. Når ein er oppteken av å forstå barn, opnar ein samstundes opp for å sjå på korleis vaksne i pedagogiske samanhenger er overfor barn.

#### **Metode:**

Samtale i gruppe er ein allmenn forskingsmetode til informasjons- innsamling i kvalitativ forskning. Det er ikkje intervju, men ein åpen, undrande og lyttande samtale. Eg ynskjer å ha fokus på dei forteljingar borna kjem med som uttrykk for korleis dei opplever situasjonar på skulen. Eg planlegg å gjera lydopptak av samtalanane for å sikre alt som vert sagt. Opptaka vil transkriberast umiddelbart (skrivast ordrett etter lydopptaket), for å gje sikrast ivaretaking til bearbeiding og tolkning.

#### **Innhald i samtalen:**

Tanken er å samtale med borna om deira oppleving av å vera på skulen, og forhåpentlegvis få del i nokre av deira spontane livsyttringar kring sårbarhet og den pedagogiske relasjonen. Sjå vedlagt samtale-guide. Gjennom samtale vil eg la borna fortelje det som dukkar opp i tankane deira. Born fortel ofte historiar og anekdotar, og mi oppgåve i ettertid vert å tolke og analysere fenomen og uttrykk som borna brukar i sine forteljingar.

#### **Handsaming av personopplysningar;**

Studiet er meldt til personvernombodet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste a/s (NSD). Det er kontaktlærar som formidlar denne førespurnaden. Underteikna får berre vita namna til dei som seier seg viljuge til å delta. Det er berre underteikna som skal høyra lydopptaka. Det vil ikkje vere mogeleg å identifisera bernet i sjølve avhandlinga. Alle lydopptak og personopplysningar vert sletta seinast ved prosjektslutt. Underteikna har sjølv sagt taushetsplikt

#### **Samtykkje til deltaking:**

**Dersom de samtykkjer til at eg kan få samtala med dykkar barn, ber eg deg fylla ut og postleggja vedlagde samtykkje-skjema innan tysdag 5/4-11.** Det er fint om de på førehand kan gje vedlagt informasjons-brev til barnet og høyre om barnet ynskjer å delta. Eg vil då ta kontakt med barnet på skulen og gjennomføra samtalanane der i april. Borna og føresette vil få høve til å få informasjon om avhandlinga når den er ferdig til jul 2011, dersom det er ynskjeleg. Det er friviljug å delta, og sjølv om de samtykkjer til deltaking, kan barnet når som helst trekkje seg frå prosjektet på seinare tidspunkt. Det vil ikkje påverka forholdet til skulen dersom barnet ikkje vil delta i prosjektet.

**Ta kontakt med meg dersom de lurar på noko!** De kan og kontakta rettleiar Tone Sævi, 92688116.

Norheimsund 28/3-2011

Helsing Beate Gauden Lid (Epost: [beate.gauden.lid@kvam.kommune.no](mailto:beate.gauden.lid@kvam.kommune.no)) tlf. 90591182

## Vedlegg 2. Brev til barna



**Veit du kva forskning er?**

**Eg treng å læra meir om korleis barn tenkjer.**

**Har du lyst å vera med i eit lite forskingsprosjekt?**

Heil!

Eg heiter Beate og er ein vaksen student. Kanskje hugsar du kven eg er, for eg har vore i klassen din nokre gonger, sidan eg arbeider på PPT.

Eg vil invitera deg til å vera med i ei **samtale-gruppe** på skulen 2 gonger i april 2011, der tema handlar om skule, trivsel, læring, lærarar og vener. Eg har invitert 6 elevar frå klassen din til denne gruppa, så du kjenner alle som deltek.

Eg vil prøve å forstå meir av korleis barn tenkjer, opplever og uttrykkjer seg om det å vera elev. Gjennom å lytta og samtala med dykk trur eg at eg vil læra mykje om kva som gjer ein skule god og kva som kan vera vanskeleg på skulen.

For at eg skal kunne forske på innhaldet i samtalanene, vil eg ta lydopptak med MP3spelar. Opptaka vil bli sletta når eg har skriva ned innhaldet i samtalanene.

**Anonymisering:** Ingen andre enn meg vil høyra lydopptaka. Når eg skriv om forskinga mi vil eg bruka andre namn på dykk i oppgåva, slik at andre ikkje får vita kven de er. Eg har taushetsplikt, det vil seie at eg ikkje har lov til å fortelje vidare informasjon om dykk.

**Har du lyst å vera med på dette!?** Visst du vil, kan mor eller far skriva under på eit skjema som ligg ved, og senda det til meg innan **4/4-2011**.

Det er frivillig om du vil delta, og du kan også trekkje deg undervegs. Det vil ikkje påvirke ditt forhold til skulen om du ikkje vil delta.

Ring meg gjerne på 90591182 dersom du lurar på noko.

Norheimsund 28/3-2011

Helsing

Beate Gauden Lid



### **Vedlegg 3. Samtykkjeerklæring**

#### **Samtykkeerklæring – deltaking i samtalegruppe**

Eg/vi har fått informasjon om masterprosjektet «Sårbarhet og den pedagogiske relasjonen» og samtykkjer til at barnet vårt \_\_\_\_\_ kan delta i samtalegruppe.

Vi er informert om at barnet kan trekkje seg frå deltaking kortid som helst i prosjektet.

Dato: \_\_\_\_\_

Stad: \_\_\_\_\_

Tlf.nr. \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

Samtykke-erklæringa kan sendast i frankert svarkonvolutt innan **4/4-2011**.

## Vedlegg 4. Samtaletema

### Samtaletema

Tanken er å samtale med borna om deira liv og skulekvardag, og forhåpentlegvis få del i nokre av deira ytringar kring sårbarhet og den pedagogiske relasjonen. Tema er utgangspunkt for undring og samtale. Det er den spontane samtalen som er målet, ikkje spørsmål og svar.

#### Å VERA BARN PÅ SKULEN

Korleis er det å vera **barn**?

Kan du fortelje korleis er det å vera **elev**?

Korleis er det å vera deg?

Er du den du trur eller er du den andre trur?

Kva tenkjer de om lærarane?

Kva er ein god lærar?

Kva er viktig for at du skal læra?

Kan lærar gjera deg god?

Borna si oppleving av å vera i klassen

Kva tenkjer de om å kjenne dei andre elevane?

Kva betyr vennskap?

Borna si oppleving av å vera på skulen

Det gode liv på skulen

Kva gjer deg glad på skulen ?

Kva situasjonar på skulen opplevest gode?

Kva situasjonar på skulen opplevest vanskelege?

## Vedlegg 5. Godkjenning frå NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Tone Sævi  
Pedagogikkseksjonen  
NLA Høgskolen AS  
Postboks 74 Sandviken  
5812 BERGEN

Vår dato: 07.03.2011

Vår ref: 26102 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 02.03.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26102	<i>Barns sårbarhet og den pedagogiske relasjonen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tone Sævi</i>
Student	<i>Beate Gauden Lid</i>

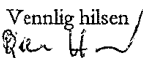
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingene av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Beate Gauden Lid, Hardangerfjordvegen 31, 5600 NORHEIMSUND

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [martin-arne.andersen@uit.no](mailto:martin-arne.andersen@uit.no)