

**«Bare de er der»  
Opplevelse av tid som en pedagogisk oppgave.**

En kvalitativ studie av barns opplevelse av tid i møte med voksne  
med den pedagogiske relasjon som ramme og utgangspunkt.

Wenke Therese K. Sætre



Masteravhandling i pedagogikk  
NLA Høgskolen  
Bergen  
2015

Veileder: Tone Sævi

Foto på fremsiden: Wenke Th. Sætre.

## Sammendrag

Tid er selvfølgelig, men likevel sammensatt og komplekst (van den Berg, 1972). Opplevelsen av tid er aldri isolert, men alltid oppblandet med andre opplevelser som glede, sorg, godt, vondt, relasjoner, rom og kropp (Sævi, 2009). Tid er en eksistensial noe som betyr at vi verken kan endre eller påvirke tiden slik vi selv ønsker. Det er derimot hvordan vi er og handler i tiden i møte med barn og unge som er av betydning i pedagogisk sammenheng. Denne masteravhandlingen har det relasjonelle mellom voksen og barn, nærmere bestemt den pedagogiske relasjon som ramme og utgangspunkt. Avhandlingen plasserer seg inn under den europeiske pedagogiske tradisjon hvor relasjonen mellom voksen og barn, altså den pedagogiske relasjon, blir sett på som grunnlag og utgangspunkt for pedagogisk praksis.

Tid er et aspekt ved alle møter mellom barn og voksen, det er derfor et pedagogisk anliggende å spørre hvordan barn opplever tid i møte med voksne. Forskningsspørsmålet i denne avhandlingen er derfor: Hva er barns opplevelse av tid i møte med voksne? Utgangspunktet i denne masteravhandlingen er å få tak i barns hverdagsopplevelser og det er derfor naturlig å lytte til barnets stemme. Det empiriske materialet er hentet inn ved hjelp av fokusgruppe som kvalitativ metode med barn som deltakere. Gjennom å ha en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til forskningsspørsmålet er intensjonen å sette søkelyset på barns opplevelser og det levde liv (lived experience). Ved å lytte til hvordan barn forteller om det de opplever som viktige hendelser sammen med voksne som betyr noe for dem, er intensjonen å forsøke å se aspekter av hva tid er. Fenomenet tid utforskes i lys av fenomenene blikk, taushet, oppmerksomhet, fornemmelse og rom og viser hva dette kan bety i og for pedagogiske relasjoner. Opplevelse av tid er ikke bare knyttet til nået, men også til vår fortid gjennom minner og til framtid gjennom håp og drømmer. Vi vet aldri hvilke opplevelser eller inntrykk som fester seg i barnet. Det vi vet er at voksne kan ha innvirkning på et barn og hvordan han eller hun ser og opplever seg selv og verden. Avhandlingen har ikke som hensikt å komme med løsninger, men ønsker å belyse hvordan tid kan se ut i møtet mellom barn og voksen. Jeg vil forsøke å bidra til refleksjon rundt hvordan en som voksen er og handler i møte med barn og unge i det konkrete øyeblikk, og hvilke konsekvenser dette har for barnet og relasjonen.

Ni säger:

Det är tröttsamt att umgås med barn.

Det är riktigt.

Ni tillägger:

Därför att man måste sänka sig till deras nivå, böja sig, kröka på ryggen, göra sig liten.

Men där tar ni fel.

Det är inte det, som är det mest tröttsamma. Det är snarare det faktum att man måste höja sig, så att man når upp till deras känslor.

Sträcka på sig, göra sig längre, ställa sig på tå.

För att inte såra dem.

-Janusz Korczak- (sitert i Hartman og Torstenson-Ed, 2007, s. 12)

## Forord

Jeg klarte det. Jeg har satt det siste punktum! Dette har vært et arbeid som har gitt meg utfordringer på så mange mulige måter som jeg aldri på forhånd kunne ha forestilt meg. Det har vært en «reise» med «opp-og-nedturer» i skjønn forening. Når jeg nå avslutter er det derfor med blandete følelser. Lykkelig og stolt over endelig å være i havn, men jeg vil likevel alltid tenke tilbake og være takknemlig for hva studietiden i møte med interessante fag og kunnskapsrike lærere har gitt meg av kunnskap, tanker og refleksjoner. Det har vært en sann glede for meg å være student ved NLA.

Jeg vil først og fremst takke dere fem flotte barn som ønsket å stille opp i fokusgruppesamtale med meg. «Lasse», «Hanna», «Jonas», «Oliver» og «Nora». Denne avhandlingen ville ikke vært mulig å gjøre uten deres engasjement og åpenhet! Takk for at akkurat dere fem ønsket å være med som deltakere i prosjektet mitt. Å få muligheten til å «låne» deres opplevelser for deretter å grave dypere og finne mening i deres mange uttrykk, har vært som å åpne en skattekiste.

Takk til mine kjære foreldre Aud og Knut for at dere alltid har hatt og har tid til meg og mine mange undringer, både som barn og også nå som voksen. Min gode og trygge barndom er en motivasjon og inspirasjon for mitt ønske om å arbeide med og for barn og unge. Alle barn fortjener en barndom av omsorg og kjærlighet slik dere ga meg.

Takk allerkjæreste to små, Mari og Mathias. Det var dere to som en gang satt meg på tanken om å skrive om akkurat dette som jeg nå har skrevet om. Spiren ble sådd gjennom en helt vanlig prat ved kjøkkenbordet en morgenstund, og bare ved å være. Tulletante er endelig ferdig å skrive!

Takk mine kjære hjertevenner Elisabet og Anita, som jeg deler alle mine sorger og gleder med, intet for lite og intet for stort. Takk til mine to flotte søstre, og takk til gode venner og kolleger for å ha klart den nesten umulige oppgave å få tankene mine over i andre spor når jeg har trengt en pause fra skriving og grubling.

Takk Ester og Luul, mine gode studievenninner gjennom alle årene på NLA på bachelor- og masterstudiet. Jeg setter stor pris vårt vennskap, deres kloke hoder og alltid gode humør. Takk til alle dere medsamsvorne «masterinner» for alle gode faglige og ikke-faglige samtaler gjennom studietiden. Det har vært en sann glede å bli kjent med dere, alle som en.

Takk til alle barn og unge jeg har truffet gjennom mitt arbeid i barnehage, skole, SFO og barnevernet. Dere har hver og en gitt meg verdifull erfaring.

TUSEN TAKK Tone Sævi. I dette «takk» ligger det så uendelig mye. En bedre veileder kunne jeg aldri bedt om. Takk for at du tok i mot meg slik du gjorde, at du så hvor jeg ville, og at du viste slik interesse for prosjektet mitt. Takk for konstruktiv kritikk, og for all tålmodighet du har vist i møte med meg. Takk for støtte og oppmuntring. Din motivasjon, optimisme og de utfordringer du har gitt meg har dradd meg opp og frem hver gang jeg trodde jeg ikke hadde mer å gi. Dine kloke ord vil fortsette å følge meg både profesjonelt og i livet ellers.

Bergen, 2015, Wenke Th. Sætre



## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord.....	5
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>11</b>
Prosjektets utgangspunkt og hensikt .....	11
Prosjektets samfunnmessige plassering .....	12
Prosjektets forskningsmessige plassering.....	13
Tid, med den pedagogiske relasjon som ramme og utgangspunkt .....	13
Den europeiske pedagogiske tradisjon .....	15
Pedagogikk, mer enn bare et ord .....	16
Den voksne .....	17
Forskningsspørsmål.....	19
Oppbygging av avhandlingen.....	20
<b>2. DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN .....</b>	<b>23</b>
Innledning.....	23
Den pedagogiske relasjon i europeisk pedagogisk tradisjon – grunnlaget for pedagogisk praksis..	25
Den pedagogiske relasjon er en relasjon «sui generis» – en relasjon i sitt eget slag.....	26
Den pedagogiske relasjon er asymmetrisk .....	27
Den pedagogiske relasjon vil det gode for barnet .....	29
Den pedagogiske relasjon venter i tålmodighet.....	31
Den pedagogiske relasjon nærer håp for barnet .....	32
Den pedagogiske relasjon tar vare på øyeblikket .....	34
<b>3. EN UTFORSKNING AV FENOMENET «TID» .....</b>	<b>37</b>
Innledning.....	37
Hva er tid? – et forsøk på å utforske.....	37
Tid og eksistens .....	38
Tid er en pedagogisk apori .....	39
Et forskningsmessig forsøk på å «strukturere» tid .....	40
Den voksnes blick .....	41
Taushet, å tie <i>med</i> hverandre .....	44
Oppmerksomhet .....	47
Fornemmelsen .....	51
Å gi den andre rom.....	53
<b>4. METODOLOGI OG METODE .....</b>	<b>57</b>
Innledning.....	57
Kvalitativ forskning. Å søke dypere forståelse .....	57

Litteratur-review og studiet av forskningslitteratur.....	58
Hermeneutisk fenomenologi. Å (be)skrive og fortolke.....	60
Hermeneutikk .....	62
Fenomenologi.....	65
«Lived experience» .....	66
Moment of «now» – å gripe det pre-reflektive.....	67
Fokusgruppeintervju. Rom for barnets stemme .....	68
Med fokus på barnets perspektiv .....	70
Fokusgruppens muligheter og utfordringer .....	71
Forskningsetikk .....	72
Å møte barnet med etisk varsomhet .....	74
Metodiske valg .....	75
Møte med barna.....	75
Gruppen.....	76
Informasjon .....	78
Opptak av samtalene .....	78
Siste samtale.....	79
Samtaletema .....	79
Transkribering av samtalene.....	80
Forskningskvalitet .....	81
Pålitelighet.....	82
Gyldighet.....	83
<b>5. PRESENTASJON AV SAMTALEMATERIALET.....</b>	<b>85</b>
Innledning.....	85
Vanskelige valg .....	85
Barnas levde opplevelser.....	86
Tid til å være sammen .....	86
Tid til de gode historiene.....	88
Tid til å le sammen .....	90
Tid til å lytte .....	92
Travle tider .....	94
Tid til å se meg .....	96
Barnas opplevelser av den stille tiden .....	97
Når tiden blir avbrutt .....	98
Tid til å bare være der.....	100



<b>6. DRØFTING – Å SØKE MENING I BARNAS OPPLEVELSER .....</b>	<b>103</b>
Innledning.....	103
«Så hadde vi veldig mange minner i lag». Fortid blir nåtid gjennom historier og minner.....	104
«Jeg er til stede og ikke blot hvem som helst».....	105
«Meg og han». Opplevelse av tilhørighet og tillit.....	106
Å ville det gode for barnet.....	108
«Bare de er der» – Å være der, opplevelsen av nå-tid.....	109
Rom for å komme til seg selv.....	112
I tilfelle situasjonen skulle blir sårbar .....	112
<i>Der og her</i> .....	113
Noen ganger er <i>her</i> ikke nok .....	116
Pedagogikk ser situasjonen fra barnets opplevelse av den .....	117
«Vi jobber sammen, vi jobber på noe begge to». Når nå-øyeblikket åpner mulig fremtid .....	119
Å gi rom for barnets unike annerledeshet.....	121
Nåets atmosfære av godhet omslutter fremtiden .....	122
Opplevelse av ansvar åpner for fremtidens muligheter .....	124
<b>7. AVSLUTNING – BARNES OPPLEVDE TID SOM PEDAGOGISK OPPGAVE .....</b>	<b>127</b>
Innledning.....	127
Tiden er i alt .....	129
Opplevelsen av tid for barn .....	129
Stress, tidspress, blikket som ikke ser .....	131
Tid på barnets premisser – hva betyr det? .....	133
Tid alene – opplevelsen av tid alene som fri eller pålagt .....	135
Opplevelsen av tid i det å bli sett, men ikke sett igjennom .....	136
Tid til ikke verken å se for mye eller for lite .....	138
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>141</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsbrev til foreldre/foresatte. ....</b>	<b>148</b>
<b>Vedlegg 2: Informasjonsbrev til barnet. ....</b>	<b>150</b>
<b>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....</b>	<b>151</b>
<b>Vedlegg 4: Samtaletema.....</b>	<b>152</b>
<b>Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD .....</b>	<b>153</b>



# 1. INNLEDNING

## Prosjektets utgangspunkt og hensikt

Min motivasjon og utgangspunkt for å skrive om barns opplevelse av tid i møte med voksne har først og fremst dannet seg gjennom de mange, gode fortrolige samtaler jeg har fått ta del i med barn og unge gjennom mitt arbeid i barnehage, barneskole, SFO og barnevern. Det var samtaler som har dreid seg om mange små og store gleder, men også dessverre til tider en tristhet og sårhet over opplevelsen av ikke å bli forstått eller opplevelsen over at ingen har tid nok til å lytte, men bare haster videre med sine gjøremål. Det er trist å høre fra barn at de har en opplevelse av ikke å bli likt fordi de føler seg tilsidesatt. Barn har en unik evne til å sense stemninger, og av egen erfaring blir vi voksne fort avslørt på om vi virkelig er oppmerksom eller om vi har tankene et annet sted enn i øyeblikket.

Fra tid til annen leser jeg undersøkelser og artikler hvor det påstås at foreldre bruker mer tid til sine barn i dag i forhold til før. Jeg undrer meg over denne påstanden da jeg gjennom samtaler med barn og unge ofte hører at voksne alltid er så travle og har liten tid til å være sammen med barna. I denne sammenheng er ikke selve sammenligningen «før og nå» som opptar meg, men barnets subjektive opplevelse av tid i møte med voksen. Ser man på samfunnsutviklingen fram til i dag har vi i vår kultur fått generelt mer fritid. Vi har fått lengre ferier, bedre permisjonsordninger, kortere arbeidsdager samtidig som vi har fått bedre økonomisk handlefrihet. Likevel er vi «stresset» og klager på tidsklemmen. Mange kjenner stadig på et tidspress mellom den tiden de ønsker å ha til barna både i private/familiære situasjoner, samt i profesjonelle sammenhenger hvor pedagogiske relasjoner finner sted og det som forventes av voksne gjennom arbeidsliv og andre forventninger (Halse, 2006, s. 29; Kinge, 2006). Mange foreldre av i dag gjør en god jobb i å følge sine barn til og fra fritidsaktiviteter, følger opp for at barna skal kunne sosialiseres og for å ta del i deres hverdag (Slettholm og Westerveld, 2012). Men er det å følge barn til aktiviteter og sosiale tilstelninger synonymt med å ha tid til barnet?

Det er ikke en intensjon med dette prosjektet om å skulle sammenligne om noe var bedre eller verre før, eller å «arrestere» den enkelte foreldre eller pedagog for å forsømme barn. De aller fleste mennesker som på en eller annen måte har omsorg for barn, gjør så godt de kan og i beste mening. Men det er aldri feil å reflektere over hvordan vi bruker tiden vår sammen med barna, vår måte å være voksen på sammen med et barn og hvordan vi tar i mot deres mange

undringer og ytringer. Spørsmålet er heller hvordan barnet opplever «meg», den voksne, som en tilstedeværende person i øyeblikket, og den pedagogiske betydningen av måten barn og voksne er sammen på i tiden.

## Prosjektets samfunnsmessige plassering

Det moderne mennesket domineres av at mye av tiden vår er satt inn i strukturert og et institusjonelt system, fra den tidlige barndom i barnehage, videre til skolegang og deretter arbeidslivet (Lærum, 1999, s. 122). Utenom det som er satt inn i et fast mønster av hverdagens gjøremål, har vi en mengde tidstyver å forholde oss til, som for eksempel å være opptatt av sosiale media (Bordvik, 2013). Ut i fra tidsbruksundersøkelser kan en se at i 2006 brukte over en fjerdedel av befolkningen på en gjennomsnittsdag mer enn fem timer på en eller annen form for skjermaktivitet (Barstad, 2009). Mange barn sier de ønsker seg roligere dager sammen med foreldrene sine og ønsker mer tilgjengelige foreldre. I sin artikkel «Norske ungdommer savner voksenkontakt – Vil ha mer tid sammen med foreldrene»<sup>1</sup> henviser Rogmo (2009) til en undersøkelse gjort ved Folkehelseinstituttet hvor det kommer frem at halvparten av landets ungdommer mellom 13 og 15 år savner tid sammen med foreldrene sine og synes foreldrene er mye borte fra hjemmet. Det må samtidig sies at det her kommer frem at også foreldre savner å bruke tid på sine barn.

En undersøkelse gjort ved NTNU<sup>2</sup> om barns trivsel i barnehager, viser at litt over halvparten av barna opplever å ha for liten tid sammen med personalet. I tillegg opplever barna i nesten like høy grad at det er vanskelig å få kontakt med en voksen (Bratterud, et.al., 2012, s. 72). Dette med tilgjengelighet gjelder også oss som fagpedagoger. Som profesjonell slites man mellom den tiden man ønsker å tilbringe sammen med de unge og kravet man har på seg knyttet til annet arbeid som rapport- og journalskriving og møtevirksomhet (Moen og Granrusten, 2012). Det er mye som forventes av en i voksenrollen av formelle og uformelle gjøremål som kan gå utover samværet med den unge (Kinge, 2006).

---

<sup>1</sup> <http://www.dagbladet.no/2009/03/27/nyheter/innenriks/unicef/folkehelsa/ungdom/5052010/>

<sup>2</sup> [http://www.researchgate.net/publication/236987018\\_Barns\\_trivsel\\_og\\_medvirkning\\_i\\_barnehagen.\\_Barn\\_foreldre\\_og\\_ansattes\\_perspektiver](http://www.researchgate.net/publication/236987018_Barns_trivsel_og_medvirkning_i_barnehagen._Barn_foreldre_og_ansattes_perspektiver)

## Prosjektets forskningsmessige plassering

Det finnes allerede mye forskningslitteratur på tematikken barn og tid (se for eksempel: Ellingsæter, 2005; Holmøy, et.al., 2012; Kitterød, 2003; Nicolaisen et.al., 2012; NOVA, 2014). Det er også skrevet doktoravhandlinger (se for eksempel: Bungum, 2008) og masteravhandlinger (se for eksempel: Sandset, 2011; Goksøy og Goksøy, 2009; Torve, 2013) innenfor pedagogikkfaget og andre fagområder som omhandler «barn og tid». Det jeg legger merke til er at mye av det jeg til nå har funnet er i direkte forbindelse med foreldrenes yrkesliv, eller profesjonelle sin tidsklemme mellom tid til administrativt arbeid og tid til barnet. Dette er i all hovedsak sett ut i fra den voksne sitt perspektiv, og i stor grad knyttet til sosiologisk eller psykologisk orientert samfunnsforskning. Min utfordring var å finne tidligere forskningslitteratur som er relevant i forhold til mitt fokus på barn og tid innenfor pedagogisk – fenomenologisk forskning. Jeg er spesielt opptatt av å finne fenomenologiske studier som har utgangspunkt i pedagogiske spørsmål der den pedagogiske relasjonen og opplevelsen av tid for barnet var i fokus. Jeg har funnet en hel del knyttet til den pedagogiske relasjonen og noe som har direkte relevans til tid, slik som for eksempel van den Berg, 1972; Burton, 2011; Fischer, 1989. Jeg har også funnet en rekke tekster som har tilknytning til tid indirekte, ved å tematiserer tid som et aspekt ved barns opplevelse av relasjonen til voksne. Et fenomenologisk perspektiv kan åpne opp og gi oss forståelse og innsikt i det mangfold som finnes av barns opplevelser av sin livsverden (Østergaard, 2011, s. 325). Barn tenker tid gjennom hendelser, møter, opplevelser, ikke nødvendigvis i klokkeid og på den måte voksne tenker om tid (Fischer, 1989). Ved å «låne» barns opplevelser kan man få verdifull innsikt i barns opplevelser og erfaringer knyttet til hverdagsspørsmål som vi voksne kanskje tar for gitt, men som har viktige pedagogiske konsekvenser for barnets liv (Wivestad, 2007, s. 302, 308).

## Tid, med den pedagogiske relasjon som ramme og utgangspunkt

Når vi snakker om tid er det kanskje først og fremst klokkeid, den målbare tiden vi umiddelbart tenker på. Filosof Truls Wyller drar frem det som kalles *handlings- og hendelsestid* som en motsetning til klokkeid. Dersom jeg forstår Wyller riktig ligger det noe dynamisk og subjektivt i handlings- og hendelsestid, mens klokkeiden blir forstått som noe mekanisk og objektivt (Wyller, 2011, s. 19, 23). I sin masteravhandling «Tid som kritisk tema og filosofisk begrep» refererer Sandset (2011) til Stern (2003) når hun trekker fram

viktigheten ved at omsorgspersonen er tilstedeværende i øyeblikket, ikke bare fysisk, men med hele seg. Sandset fremhever ved dette det positive ved å gjøre «ingenting» sammen, og peker på det positive i det uplanlagte, det som er utenfor det oppsatte tidskjemaet og hvor barnet kan få utfolde seg i den voksnes nærvær uten å være styrt av klokkeid (Sandset, 2011, s. 62). Å bruke tiden på barnets premisser, ikke i den grad at barnet til stadighet er sentrum av universet og aldri skal lære seg og ta hensyn, men at vi som voksne kan ha en bevissthet om at vi ikke alltid vet best hvordan tiden bør brukes for at barnet skal alltid ha en meningsfull dag.

De gode samtalene og barnets ønske om å fortelle er ikke noe vi alltid kan forhandsplanlegge. Barnets behov for å fortelle, kommer gjerne når en minst venter det. Det viktige er at voksne griper øyeblikkene og er tilstedeværende, ikke bare rent fysisk, men lyttende og sensitiv til det barnet forteller med ord og handling. I vår travle hverdag kan det være en utfordring å legge til side det man *må* gjøre. I stedet for å snakke *med* barnet snakkes det ofte *til* barnet. Men en fortrolig relasjon fordrer at barnet har en følelse av tillit og en voksen som vet å fange opp de signaler barna gir og det å kunne gi seg tid der og da til å lytte og se. Max van Manen (1993) bringer inn begrepet «takt» som en form for lydhørhet for den andres subjektivitet. Denne taktfullheten viser seg som noe mer komplekst enn en omsorgsfølelse. Taktfullhet krever, ifølge van Manen (1993), å kunne «se» også det som ikke blir sagt, å kunne forstå uten at alt trenger å settes ord på og å kunne fornemme hvordan barnet opplever en situasjon.

Det å se et barn, være lydhør for barnets opplevelser, akseptere, godta og å gi barnet tid til å få komme til ordet uten å være den styrende i samtalen, er måter å forklare en anerkjennende holdning i den pedagogiske relasjon (Brunstad, 2005, s. 158). Fra psykologien vet vi at en optimal utvikling og det å ha gode sosiale ferdigheter forutsetter at den nære voksne gir barnet en opplevelse av trygghet, nærhet, beskyttelse og omsorg. Barnet er et lite menneske som skal bli «seg selv» (van Manen, 1993, s. 32), og vi voksne som er rundt har en klar påvirkningskraft på denne prosessen. Vår sensitivitet i samvær med barn kan gi konsekvenser for barnets selvfølelse og identitetsdannelse (van Manen, 1993, s. 32). Men gir vi oss tid til å være oppmerksom lenge nok til virkelig å få tak på hva barnet ønsker å si? Tåler vi den tankefulle stillheten? Gir vi oss tid til virkelig å kunne «se» barnet? Eller står vi i fare for å overse barnets sårbarhet i ønsket om at barnet skal bli et kompetent barn i en hektisk hverdag (Sævi & Husevaag, 2009)? Å være sammen består av meningsfulle øyeblikk av det mangfoldige og personlige, og er med på å forme barnet, eller slik Sævi (2007) peker på: å menneskeliggjøre barnet (s. 130). Barnet er prisgitt den voksne, noe som gir oss som omsorgspersoner et stort ansvar. Løgstrup (2010) sier at «Den enkelte har aldrig med et andet

menneske at gjøre uden at han holder noget av dets liv i sin hånd» (s. 25). Metaforen til Løgstrup sier oss noe om det ansvaret som faktisk hviler på foreldre og pedagoger så vel som andre viktige nære omsorgspersoner.

Denne avhandlingen vil ha fokus på det relasjonelle mellom mennesker, mer nøyaktig relasjonen mellom voksen og barn og det unike barnets opplevelse av det opplevde liv. Ved å ha et slikt fokus vil jeg plassere mitt arbeid i den europeiske pedagogiske tradisjonen.

## **Den europeiske pedagogiske tradisjon**

Den europeiske tradisjon har et verdigrunnlag hvor mennesket er i hovedfokus (Sævi, 2014). Menneskelig eksistens og menneskelighet er her prioritert fremfor regler og organisatoriske saker (Sævi, 2013a, s. 241). Den europeiske pedagogikken har sin opprinnelse i gresk-jødisk og humanistisk-kristen tradisjon, hvor relasjonen mellom voksen og den unge er forstått som «basis og omdreiningspunkt for pedagogisk praksis og forskning» (Sævi, 2013a, s. 241, 246). I motsetning til den psykologiske, instrumentelle og objektive tenkemåte som har gitt uttrykk til den anglo-amerikanske tradisjon hvor teori er startpunktet for å forstå, motbevis eller fremme et resultat (Friesen og Sævi, 2010, s. 126), er pedagogikk i den europeiske tradisjon opptatt av ikke å tenke pedagogisk virksomhet som et lukket problem, men heller se en sak fra flere perspektiv gjennom å gjøre grensen mer diffus mellom skole og hjem, det profesjonelle og det personlige i møte med barnet (Sævi & Foran, 2012, s. 51). Innenfor den europeiske tradisjon kan en med dette forstå pedagogisk praksis, ikke kun som undervisning i form av faglig opplæring, men som oppdragelse og danning av hele barnet. Det blir her heller lagt vekt på å forsøke og forstå de pedagogiske og moralske spørsmål og kvaliteter som finner sted i møtet mellom voksne og barn i relasjonen, hva som er godt eller vondt, rett eller galt i møte med det enkelte barn i konkrete situasjoner (Mollenhauer, 2006; Sævi, 2014, s. 249). Spenningen mellom barnets iboende kvaliteter og den voksne sin forståelse av og forventninger for barnet, og møtet mellom disse er et sentralt anliggende i denne tradisjonen (Friesen og Sævi, 2010, s. 133). I lys av europeiske tradisjon er den pedagogiske relasjonen, altså forholdet voksen - barn og møtet mellom dem, det eneste mulige utgangspunkt for all oppdragelse og undervisning (Sævi, 2007, s. 107; Mollenhauer, 2006). Sævi (2011) formulerer det slik:

The available scene in our everyday life with children, where children and adults [...] meet, relate, communicate, and interact in institutions and situations of many kinds. Every encounter

is unique, unrepeatable and called into being by the present persons, for a purpose, and within a context. (s. 457)

På bakgrunn av dette og med støtte i representanter for europeisk pedagogisk tradisjon som blant andre Tone Sævi, Max van Manen, Klaus Mollenhauer, Gert J. J. Biesta, og Otto Friedrich Bollnow vil jeg gjennom min tilnærming til tema plassere denne studien i den europeiske pedagogiske tradisjon.

Den europeiske pedagogiske tradisjon er spesielt influert av eksistensielle og fenomenologiske bevegelser (Noddings, 2007, s. 81; Sævi, 2014, s. 249), og har siden forrige århundre vært preget av den hermeneutiske-fenomenologiske tradisjon (Levering & van Manen, 2002; Sævi, 2007, s. 108; van Manen, 1997, s. 2). Sævi (2013a) peker på at «[e]t fenomenologisk-eksistensielt perspektiv, slik det praktiseres i europeisk pedagogisk tradisjon, er opptatt av å konkretisere heller enn å starte fra et teoretisk, historisk eller filosofisk perspektiv» (s. 236). Tilnærmingen har heller et fokus på menneskets opplevde liv, eller «lived experience» (van Manen, 1997). Mollenhauer (2006) sier at det er gjennom relasjonsfortellingene, nettopp i det konkrete møtet mellom voksen og barn, en finner «pedagogikkens elementære erfaringsmateriale» (s. 93) i og med at «fortellinger hører med til saken selv» (s. 93) og gjennom fortellingen «blir det meddelt oss noe allment» (s. 93). Eksempler på konkrete møter mellom voksen og barn i relasjonen mellom dem er også fokus for sammenhengen mellom pedagogikk og fenomenologi. Pedagogikk og fenomenologi har begge en felles grunnleggende eksistensiell orientering mot praksis, gjennom det konkrete og unike (Sævi, 2007, s. 108; van Manen, 1997, s. 154) og komplementerer hverandre gjennom pedagogikkens interesse av barnet og fenomenologiens forsøk på å belyse opplevelsen og livets kompleksitet (Sævi & Foran, 2012, s. 61).

### **Pedagogikk, mer enn bare et ord**

Pedagogikk, slik vi kjenner ordet i dag, har en generell betydning og blir forstått som «et fellesnavn for hele spekteret av praktisk og teoretisk virksomhet som har med oppdragelse å gjøre» (Hügli, 1989 sitert i Wivestad, 2007, s. 299). Ordet *pedagogikk* kommer opprinnelig fra det greske ordet *paidagogos* (*pais* eller *paidos* – barn, og *agogos* – en ansvarlig voksen, eller slave) (Sævi, 2005, s. 20; Wivestad, 2007, s. 299). «Pedagogen eksisterte før pedagogikken» (Wivestad, 2007, s. 299). Den opprinnelige betydningen fra hellenistisk tid var at pedagogens eller slavens oppgave besto i å følge barnet til skolen og se til at barnet hadde det bra gjennom dagen i tillegg til å være ansvarlig for den unge sin oppførsel, vaner og holdninger. Begrepet pedagogikk har, tross sin opprinnelse, vært og er underlagt stadige



fortolkninger og skiftende perspektiv gjennom tidene (Sævi, 2005, s. 20). I følge Wivestad (2007) er pedagogikkens kjerne «det enkle forholdet at barn trenger hjelp av voksne for å lære å leve menneskelig» (s. 295). Dette synet finner en også hos Langeveld (1975) der det fundamentale ved pedagogikken er å hjelpe barnet å vokse opp. Pedagogikk er derfor innenfor den europeiske pedagogiske tradisjon mer enn «abstrakte teoretiske diskusjoner eller analytiske systemer» (van Manen, 1993, s. 29), og dreier seg om mer enn bare et ord (s. 29). Ordet *pedagogikk* blir levendegjort gjennom at vi bruker det om noe som gjør at vi trekkes mot et barn på en omsorgsfull måte (s. 29). Sævi (2007) uttrykker noe tilsvarende ved å vise oss at pedagogikk er mer enn et beskrivende begrep. Hun sier at «pedagogikk ikke først og fremst er et begrep som *betegner* forholdet mellom voksen og barn, men pedagogikk *skaper* noe i forholdet mellom barn og voksne» (s. 116). En kan si at pedagogikk skaper en enhet mellom voksen og barn (Bollnow, 1989), der pedagogikken er å finne i selve opplevelsen av den (van Manen, 1993, s. 29). Det er nettopp på grunn av «[p]edagogikkens opplevelseskvaliteter og kontekstbundethet [...] at det egentlig pedagogiske er umulig å fange inn i teoretiske begrepsdefinisjoner uten at vi samtidig reduserer pedagogikk til prinsipper og normer» (Sævi, 2007, s. 129). Pedagogikk finnes altså i det situerte overalt hvor voksne gjør det som er godt og riktig for et barn. Den voksne sin intensjon<sup>3</sup> er derfor grunnleggende i den pedagogiske relasjon fordi det er nettopp her i intensjonen en finner det pedagogiske (Sævi, 2007, s. 127).

## Den voksne

I denne avhandlingen ønsker jeg å utforske barns opplevelse av tid i møte med voksne. Jeg har valgt å skrive om voksne generelt, som voksne i møte med barn, og legger ikke fokus på spesielle voksne eller en spesiell voksenrolle. Dette er et valg jeg på forhånd har ofret mange tanker og reflektert mye rundt. Etersom jeg ønsker å utforske barns opplevelse av tid og hvordan han eller hun opplever at de blir ivaretatt med den pedagogiske relasjon som ramme, har jeg vurdert det slik at barna (som er intervjuet i fokusgruppeintervju som er presentert i kap. 5) selv må ha mulighet til å bestemme hvilken voksenperson de ønsker å trekke frem når de snakker om sine forskjellige opplevelser av tid i møte med voksne.

---

<sup>3</sup> Ordet *intensjon* er hentet fra det latinske ordet '*intendere*' som betyr å «strekke seg mot; rette oppmerksomheten mot; ha i sinne; vende seg mot; anspenne» (De Caprona, 2013, s. 939). Sævi (2007) forklarer ordet intensjon, i pedagogisk sammenheng, som «[...]en personlig ansvarlig rettethet mot barnet med den hensikt å forstå barnets liv og situasjon bedre» (s. 116). (Se også Langeveld, 1975; Sævi og Eilifsen, 2008.)

Kanskje mitt valg om ikke å fokusere på en spesiell voksen eller voksenrolle (for eksempel kun foreldre, eller kun lærere osv.) kan være gjenstand for kritikk. Jeg ønsker derfor å si noe om grunnlaget for mitt valg. Jeg finner i denne sammenheng spesielt støtte hos Max van Manen<sup>4</sup>, Stein Wivestad<sup>5</sup> og Tone Sævi<sup>6</sup>, som poengterer at i eksistensiell pedagogikk og fenomenologi er det ikke aktuelt å snakke om det å være voksen som en rolle, men som en måte å være i verden på. Også Biesta skriver i en av sine siste artikler (Biesta, 2015) om det å være voksen som en eksistensiell kvalitet, og peker på at ordet eksistens i en slik sammenheng innebærer et fokus «på måten mennesker [voksne] eksisterer på – *hvordan* de er – ikke på spørsmålet om *hvem* de er» (Biesta, 2015, s. 194). Wivestad (2008) peker på at i alle sammenhenger og situasjoner hvor barn og voksne møtes er den voksne et potensielt forbilde for den unge. Voksne har dermed potensielle muligheter gjennom sin måte å være og handle i tiden i konkrete situasjoner, til å kunne gjøre en forskjell i et barns liv, på godt og ondt (Wivestad, 2008, s. 307). Dette gjelder foreldre, og profesjonelle som har et ansvar *in loco parentis*<sup>7</sup>, men også andre voksne kan ha stor betydning for barnets liv og «menneskeliggjøring» (Sævi, 2007, s. 130). Hovedsaken er altså ikke alltid *hvem* den voksne er i kraft av sin rolle i pedagogisk sammenheng, men slik Sævi (2015) påpeker, nemlig «*hvordan* den voksne tar ansvar for sitt ansvar i møte med barnet eller den unge» (s. 84).

van Manen (1993) peker på at vi vanskelig kan forestille oss et samfunn hvor barn og unge «ikke står i noen pedagogisk relasjon til eldre samfunnsmedlemmer – som regel mor, far og andre slektninger og venner i første omgang, men også til lærere og andre betydningsfulle voksne» (s. 36). Hvordan en *er* som voksen (uansett hvilken rolle en har), *hvordan* en lever og *er* i tiden og øyeblikkene i møte med barn og unge kan ha noe å si for hvordan barnet ser på seg selv, andre og verden. Dette peker også Brunstad (2005) på når han sier at «det å bli sett av en eldre og mer erfaren person [...] kan mange ganger være avgjørende for et helt liv» (s. 165). Brunstad (2005) viser videre til utfordringer i dagens effektivitetssamfunn ved at stadig flere barn og unge opplever ikke å bli sett eller anerkjent for den han eller hun er. Mange kan komme til å oppleve seg selv som overflødig eller tilsidesatt der hvor ingen voksne har tid til dem (s. 165). Jeg vil i denne sammenheng spesielt trekke frem Wivestad (2007) som formulerer seg slik:

---

<sup>4</sup> Se for eksempel van Manen 1993; 1997. (Full referanse i litteraturlisten.)

<sup>5</sup> Se for eksempel Wivestad 2007; 2008. (Full referanse i litteraturlisten.)

<sup>6</sup> Se for eksempel Sævi 2007; 2013a; 2014; 2015. (Full referanse i litteraturliste.)

<sup>7</sup> Termen *In loco parentis* er latin for «i foreldrenes sted». Vanligvis brukt om profesjonelle, men også andre voksne, som beskytter og har omsorg og ansvar for barnet i foreldrenes sted. (Se for eksempel van Manen, 1993.)

Enhver voksen som har med barn å gjøre, har et ansvar som pedagog. Kjernen i pedagogikken er uavhengig av bestemte produksjonsformer og yrkesstrukturer. Kjernen er det enkle forholdet at barn trenger hjelp av voksne for å lære å leve menneskelig. (s. 295)

Jeg ønsker med denne avhandlingen, nettopp ved ikke å henvende meg til en spesiell voksenrolle, å si noe om viktigheten av *hvordan* «du» er og møter barn og unge i øyeblikket i konkrete situasjoner sammen med ham eller henne kan ha pedagogiske konsekvenser for hvordan barnet ser på seg selv her og nå, og i fremtiden, og dermed også hvilke minner han eller hun sitter igjen med for ettertiden (altså fremtiden). Jeg vil vise at opplevelsen av tid både er knyttet til her og nå (i øyeblikket), til minner og opplevelser fra fortiden, og til håp og forventninger for fremtiden. Det betyr at hvordan voksne og barn er sammen har pedagogisk betydning for hele barnets liv – både det som er, var og vil komme. Jeg har valgt å strukturere kapittel 6 med disse tre fokusene: fortid, nåtid, fremtid.

Ved ikke å legge bånd på barna og bestemme på forhånd hvem de skal fortelle om når de deler sine opplevelser av tid med voksne, ønsker jeg altså å peke på at barn kan ha flere viktige voksne i sine liv enn vi kanskje tenker på. Jeg ville gi dem et åpent og fritt spillerom når det gjelder deres relasjoner til forskjellige nære voksne. Barna vet selv best *hvem* voksen de opplever å være i god relasjon til, og dermed kan det også tenkes at deres uttrykk blir mer spontane om de får fortelle om noe som virkelig betyr noe for dem. Det gir også større pålitelighet til datamaterialet. I de etterfølgende kapitlene vil jeg derfor først og fremst bruke termen «den voksne». Det betyr også at du som leser kan tilnærme deg teksten og kanskje ta den til deg uansett *hvem* voksenperson du er.

## **Forskningsspørsmål**

Målet med denne masteravhandlingen er å kunne gripe tak i barns opplevelser av tid i møte med voksne. Det er ikke spørsmål vedrørende den målbare klokketiden i betydning kvantitativ tid jeg ønsker å utforske eller få svar på. Mine spørsmål retter seg heller mot eksistensiell tid og hvordan den voksne sin måte å være og handle på i tiden som i det konkrete øyeblikk har innvirkning på barnets liv og hans eller hennes opplevelse av seg selv. Det er slik at barn og voksen kan befinne seg i samme situasjon, men vi opplever likevel situasjonen på forskjellige måter (Saevi & Husevaag, 2009, s. 35). Hvordan jeg er og handler i øyeblikket i møte med et barn kan ha pedagogiske konsekvenser for relasjonen mellom oss og for barnet her og nå,

kanskje også for den unges fremtid og hans eller hennes minner fra fortiden. Tema i denne avhandlingen er altså barn og tid, nærmere bestemt barns opplevelse av tid i møte med voksne. På bakgrunn av tema og de refleksjoner som er beskrevet overfor har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

### **Hva er barns opplevelse av tid i møte med voksne?**

Fenomenet tid er stort og komplekst, og umulig å «fange» som livsfenomen, og derfor også innenfor rammen av en masteravhandling. Jeg trenger derfor underspørsmål for å kunne gjøre arbeidet overkommelig i den grad det er mulig. Underspørsmålene er ment som en hjelp til meg selv for at jeg skal holde fokus.

Hva er den pedagogiske relasjonen?

Hva er tid?

Hvordan kommer tid til uttrykk i møtet mellom barn og voksen?

Hvordan har aspekt ved tid pedagogiske konsekvenser for barnet og den pedagogiske relasjonen?

## **Oppbygging av avhandlingen**

Denne avhandlingen er, foruten kapittel 1. Innledning, bygget opp av seks kapitler som jeg her vil gi en kort oversikt over.

Kapittel 2. Den pedagogiske relasjon, og kapittel 3. En utforsking av fenomenet «tid», er en gjennomgang og drøfting av aktuell litteratur knyttet til den pedagogiske relasjonen (kapittel 2) og til tid som fenomen (kapittel 3). Litteratur-reviewet er delt i to kapitler av oversiktshensyn og fordi de to delene begge er i fokus i arbeidet mitt. Jeg begrunner valget av litteratur-review som metodisk tilnærming i innledningen til kapittel 2 og i metodekapittelet (s. 58).

Kapittel 4, Metodologi og metode, har fokus på de metodiske valg og fremgangsmåter jeg har gjort for på best mulig måte å kunne svare på forskningsspørsmålet mitt. I all hovedsak er fokus her på kvalitativ forskning, fenomenologi og hermeneutikk, fokusgruppeintervju med barn og forskningsetikk samt refleksjoner knyttet til det å intervju barn.

Kapittel 5, Presentasjon av samtalematerialet, er som tittelen antyder en presentasjon og synliggjøring av samtalen med barna i fokusgruppen. Her blir det gitt konkrete utdrag av samtalen uten andre fortolkninger enn det presentasjonen selv innebærer. Barnas utsagn er gjengitt ordrett slik at deres opplevelser og uttrykk kan tre frem presist og tydelig.

Kapittel 6, Drøfting – å søke mening i barnas opplevelser. Intensjonen med dette kapitlet er å belyse noen av de aspekt som jeg finner mest sentrale og relevante ved barns opplevelse av tid sammen med voksne. Her blir et mindre utvalg av eksemplene som er presentert i kapittel 5 grepet tak i, løftet frem og drøftet i et pedagogisk lys. For å få frem viktigheten av tid som pedagogisk oppgave blir det lille utvalget, nærmere bestemt fire eksempler fra datamaterialet, drøftet og reflektert over i lys av henholdsvis fortid, nåtid og fremtid.

Kapittel 7, Avslutning – barns opplevde tid som pedagogisk oppgave. I avhandlingens siste kapittel har jeg forsøkt å samle trådene i arbeidet ved enda tydeligere å forsøke å se aktuelle pedagogiske dilemma knyttet til tiden barn og voksne har eller ikke har sammen.



## 2. DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN

### Innledning

Det litteraturvalget jeg har gjort i arbeidet med masteravhandlingen; lesing og arbeid med tekster (andres og egne tekster), innebærer verdivalg, tolkninger og refleksjoner. Det danner ikke bare et grunnlag for og et bilde av feltet og formulerer stadig tydeligere spørsmål og problemstillinger knyttet til tema, men plasserer også studiet innenfor en forskningsmessig tradisjon. Jeg plasserer dette studiet innenfor den europeiske pedagogiske tradisjon slik den er beskrevet i litteratur jeg har brukt, særlig da av Biesta, Bollnow, van Manen, Sævi, Spiecker og Mollenhauer. Hammersley (2003) peker på at hensikten med et litteratur-review er å tilegne seg en viss oversikt over det mest sentrale av forskning og litteratur omkring temaet en ønsker å utforske, samt det å knytte sitt eget forskningsspørsmål til eksisterende forskningslitteratur, og dermed blir i stand til å plassere egen forskning i en større sammenheng (s. 577). Jeg ønsker med denne avhandlingen å utforske og belyse sentrale aspekt ved barns opplevelse av tid i møte med voksne. Dette gjør jeg gjennom å se på mulige aspekt ved opplevd tid gjennom barns opplevelser av situasjoner sammen med voksne. Jeg har altså den pedagogiske relasjon som ramme og utgangspunkt for å se på hvordan tid utspiller seg i pedagogisk praksis. Ved å plassere avhandlingen innenfor en europeisk pedagogisk tradisjon, er mitt hovedanliggende å søke innsikt gjennom pedagogisk og pedagogisk-fenomenologisk litteratur innenfor denne tradisjonen. Ved å ha fokus på barns opplevelser og det levde liv (lived experience) forsøker jeg å orientere meg mot forskningsspørsmålet med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Med god hjelp av min veileders kunnskap innenfor det fenomenologiske og pedagogiske forskningsfeltet, samt ved å arbeide med å søke primærlitteratur gjennom å lese sekundærlitteratur, har jeg forsøkt å danne meg en oversikt over relevant litteratur innenfor pedagogisk filosofi og fenomenologi som kan hjelpe meg å belyse den pedagogiske relasjon og hvordan fenomenet tid kan komme til uttrykk i forholdet mellom barn og voksen. I dette arbeidet har jeg erfart det Hammersley (2003) peker på når han skriver: «[T]he emphasis is on the interpretative role of the reviewer in making sense of the findings of different studies to construct a holistic picture of the field» (s. 578).

Arbeidet med litteratur-reviewet som blir presentert her i kapittel 2 og i kapittel 3 har vært en krevende prosess. Gadamer (2010) advarer mot å forhaste seg i søken etter dypere forståelse

av et fenomen (s. 314). Jeg har forsøkt å følge hans råd, og har hatt som intensjon å forsøke å nærme meg aspekt ved fenomenet tid og hvordan disse aspekt kommer til syne i den pedagogiske relasjonen, gjennom kritisk refleksjon, valg og vurdering av litteratur, og mye undring og møysommelig lesing av tekster har vært nødvendig i dette arbeidet. Måten jeg har tilnærmet meg forskningsspørsmålet gjennom de valg og bortvalg av tekster jeg har gjort og de perspektiv jeg har tatt, sier noe om mine verdivalg, min fortolkning og min forståelse av tema og forskningsspørsmål. Tid er et komplekst og på mange måter umulig fenomen å forsøke å sette seg inn. Jeg kunne selvsagt ha gjort andre valg, og hatt fokus på andre tekster enn det jeg her har hatt. Mitt valg av litteratur er derfor *en* mulig måte å utforske fenomenet tid i den pedagogiske relasjonen på.

Forskningsfokus i dette arbeidet er barns opplevelse av tid i møte med voksne. Avhandlingens forskningsmessige plassering er i den europeiske pedagogiske tradisjon. Den pedagogiske relasjon er i den europeiske pedagogiske tradisjon sett på som grunnlaget og utgangspunktet for pedagogisk praksis. Jeg ser det derfor som nødvendig å starte med å belyse hva som kjennetegner den pedagogiske relasjon og ser nærmere på de pedagogiske kvaliteter ved relasjonen som må være til stede for at relasjonen kan kalles en pedagogisk relasjon, før jeg går nærmere inn på fenomenet tid i kapittel 3. Avhandlingen er derfor bygget opp gjennom å organisere litteratur-reviewet i to kapitler. Her i kapittel 2 vil fokus være på den pedagogiske relasjon, mens det i kapittel 3 vil bli gjort et mer grundig forsøk på å utforske fenomenet tid og mulige aspekt ved fenomenet tid.

På samme måte som tid er en eksistensial, har også den pedagogiske relasjon eksistensielle kvaliteter. Tid er sammenvevd med livene våre og omslutter de relasjoner vi er en del av. Så vi kan umulig isolere oss fra tiden på noen måte. Vi lever i tiden og tiden er i oss. I og med at forskningsfokuset i denne avhandlingen er barns opplevelse av tid i møte med voksne, vil forståelsen av levd tid gjenspeile seg i dette kapittelet om den pedagogiske relasjon. Jeg vil her i dette kapittelet likevel komme til å ha fokus på hva som kjennetegner den pedagogiske relasjon – først og fremst det at relasjonen er en relasjon som er annerledes enn andre relasjoner og relasjonens asymmetri. Jeg vil deretter se nærmere på kvaliteter ved relasjonen som godhet, tålmodighet og håp og avslutter denne delen av litteratur-reviewet ved å belyse det pedagogiske øyeblikket, altså den pedagogiske situasjonens «her og nå». Jeg utforsker godhet fordi den pedagogiske relasjon er god i seg selv dersom relasjonen i det hele tatt skal kunne eksistere som en pedagogisk relasjon. Pedagogisk tålmodighet og pedagogisk håp er sentral i denne sammenheng da begge, grunnleggende på hver sin måte, har med tid å gjøre.



Øyeblikket har betydning i og med sin avgrensning i tid og rom og befinner seg i sentrum av dagliglivets pedagogiske praksis.

## **Den pedagogiske relasjon i europeisk pedagogisk tradisjon – grunnlaget for pedagogisk praksis**

Sævi (2007) peker på at «[d]en pedagogiske relasjon er grunnlaget for pedagogisk praksis, og relasjonens intensjon og kvaliteter blir dermed forutsetningen for at forholdet mellom barnet og den voksne er en pedagogisk relasjon og ikke et annet menneskelig forhold» (s. 107). Den pedagogiske relasjon «konstituerer rammen for at pedagogisk virksomhet kan ha pedagogiske kvaliteter» (Sævi, 2013a, s. 239). Relasjonen er her meningsfull i seg selv fordi den viser seg i det situerte her og nå, samtidig som den «går dypere og har lengre varighet enn oppdragelsen og undervisningen i seg selv» (Sævi, 2007, s. 118). Sævi og Eilifsen (2008) sier det slik: «The pedagogical relation has qualities both of an immediate situated togetherness and, at the same time, of a relation with lasting qualities for the young person» (s. 4). Relasjonen mellom barnet og hans eller hennes omsorgsperson(er) kan fra barnets side sees på som «en livserfaring som har betydning i og for seg» (van Manen, 1993, s. 69), heller enn som «et middel for å nå et mål (å bli oppdradd eller voksen)» (van Manen, 1993, s. 69). Sævi (2015) viser at det ligger en utfordring i det å støtte barnet slik at han eller hun kan «møte sitt eget liv med økende innsikt i hvordan [...] [livet] kan leves» (s. 76). Hvordan livet leves lærer barnet «gjennom å oppleve voksnes måte å *være* på i situasjonen» (s. 76). Om vi liker det eller ei, kommer vi ikke unna at i vårt liv sammen med barn og unge er voksne eksempler for barnet. En kan se Sævi (2015) i sammenheng med Mollenhauer (2006) som peker på at barnet prosjekterer sin fremtid kun innenfor de rammer den eller de voksne barnet er i relasjon til gir, eller «det livsmønster som de voksne presenterer for barna» (s. 21). Mollenhauer peker videre på at «[s]elv den mest omgjengelige «antipedagog» kommer ikke utenom en slik presentasjon» (s. 21). Hvordan en lever og er i møte med barn har derfor noe å si for hvordan barnet ser på seg selv nå, så vel som inn i fremtiden.

Den europeiske pedagogiske tenkningen baserer seg på at relasjonen mellom barn og voksen er en spesiell relasjon som er annerledes enn andre relasjoner. Den forstås som en relasjon med eksistensielle kvaliteter som er meningsfull i seg selv i og med at den har fokus på både barnets og den voksne sin eksistens og sameksistens (Bollnow, 1989; Friesen og Sævi, 2010, s. 138; Sævi, 2013a, s. 239; Sævi, 2014, s. 251). Den pedagogiske relasjon kommer til uttrykk

gjennom måten barn og voksen er sammen på, og måten de er sammen på «åpner muligheten for den voksne til å være nær nok til sensitivt å se det enkelte barns unike selv, og samtidig distansert nok til at livets kompleksitet kan erkjennes og gis rom for begge» (Sævi, 2014, s. 257). Forholdet mellom den unge og den voksne må derfor ikke forstås som en pedagogisk relasjon bare begrunnet i den naturlige asymmetri en finner gjennom fysiologiske og kognitive forskjeller mellom voksne og barn. Relasjonen er ikke i seg selv nødvendigvis pedagogisk, men den har muligheten i seg, og er dermed en *mulig* pedagogisk relasjon.

I følge Spiecker (1984) er den pedagogiske relasjon autonom (s. 203) og selvregulerende, fordi den ut i fra sin natur skiller seg fra hvilken som helst annen situasjon og mellommenneskelige relasjon (Sævi, 2007, s. 109). Sævi (2007) støtter seg til Spiecker (1984) når hun peker på at den pedagogiske relasjon «ikke [er] avledet fra sosiale, politiske eller økonomiske omstendigheter» (s. 109). En slik argumentasjon finner en også hos van Manen (1993) når han hevder at «måten et menneske utøver sitt pedagogiske ansvar på, kan bare rettferdiggjøres med pedagogiske argumenter, ikke med argumenter utledet fra religion, næringsliv, politikk eller vitenskap» (s. 65). Det er slik at samtidig som den voksne hjelper frem barnets læring og endring er det også nødvendig å ivareta barnets personlige verdighet med utgangspunkt i hvordan barnet er i dag, ikke slik det kan eller bør bli. Barnets liv og verdighet har i den pedagogiske relasjonen forrang for alle mulige andre mål, og skal ikke være et redskap for «noens interesser» (Sævi, 2013a, s. 239). Den pedagogiske relasjon er ganske enkelt slik Sævi (2013a) peker på «en moralsk-praktisk enhet som muliggjør oppdragelse og undervisning» (s. 239).

### **Den pedagogiske relasjon er en relasjon «sui generis» – en relasjon i sitt eget slag**

I den pedagogiske relasjonen er den voksne sin oppgave å ivareta relasjonen, og det er den voksnes ansvar å hjelpe og støtte barn og unge å vokse opp. Ansvaret er altså ikke omvendt og relasjonen er ikke avhengig av at barnet fortjener relasjonen. Det ligger her i den voksne sin intensjon å ha barnets beste i fokus, å forsøke å gjøre det som er godt og riktig for barnet nå og for fremtiden (Sævi, 2007, s. 129).

Den pedagogiske relasjonen er altså annerledes enn andre relasjoner, og trenger å være annerledes fordi barnet trenger relasjonen mer enn den voksne. Fordi barnet er den sårbare part er det nødvendig, uavhengig hva barnet bringer med seg inn i relasjonen, at den voksne «ta[r] et ensidig og eksklusivt ansvar for makt, godhet, beskyttelse [og] omsorg» (Sævi, 2014, s. 252). Relasjonen mellom barnet, den oppvoksende slekt, og den modne voksne, er først og

fremst unik i sitt slag, eller et forhold «sui generis» (Spiecker, 1984). Sett i lys av europeisk tradisjon har relasjonen mellom voksen og barn, altså den pedagogiske relasjonen, eksistensielle kvaliteter ved seg. Det betyr at relasjonen ikke er et middel for å nå et bestemt mål, men tvert om, «har og er et mål i seg selv» (Sævi, 2014, s. 251). Relasjonen har avgjørende betydning for barnets liv og eksistens og må derfor ha eksistensielle kvaliteter dersom den skal kunne ivareta barnet. Spiecker (1984) ser på den pedagogiske relasjon som et forhold «sui generis» (s. 203), i betydning at relasjonen er et forhold av sitt eget slag. Sævi tolker det slik: «[relasjonen er] ikke [...] en effekt av noe annet, men [...] er noe eget i seg selv allerede i utgangspunktet» (Sævi, 2007, s. 109). I denne betydningen er og handler den voksne uselvvisk for å hjelpe barnet, ikke for å oppnå noe for sin egen del. Den voksne orienterer seg mot hva som er godt og riktig for akkurat dette barnet nå, og dermed også mot barnets potensielle forandring og menneskeliggjøring i fremtiden (Spiecker, 1984, s. 204; Sævi, 2007, s. 130; Sævi, 2013a, s. 237). Spiecker (1984) retter særlig oppmerksomheten vår mot at den pedagogiske relasjon er spesiell og annerledes enn andre mellommenneskelige relasjoner fordi den gradvis, og en gang i fremtiden, opphører som pedagogisk relasjon ettersom barnet eller den unge utvikler seg til selvstendighet (s. 204). Relasjonen som en gang bar preg av å være asymmetrisk får nye relasjonelle former når barnet selv ikke lenger er et barn, men en likestilt voksen med foreldre, lærere eller andre nære voksne (Sævi, 2007, s. 127). Spiecker (1984) støtter seg til Nohl som sier at «[t]he pedagogical relationship tries to make itself superfluous and to dissolve a – characteristic that no other human relationship possesses» (Nohl, 1957, s. 137 i Spiecker, 1984, s. 204). Den pedagogiske relasjon er derfor et «intensjonalt forhold» (van Manen, 1993, s. 70) mellom den unge og den voksne, nettopp fordi den voksnes mål og relasjonens intensjon ligger i at barnet en gang skal vokse opp til å bli et selvstendig modent menneske. van Manen (1993) peker på at relasjonen retter seg mot barnets utvikling. Det betyr for ham at det ligger i vårt oppdrageransvar å ha oppmerksomheten vår vendt mot barnets nåværende situasjon, men også i like stor grad «forutse det øyeblikk da barnet kan delta i kulturen det tilhører, med større egenansvar» (s. 70).

### **Den pedagogiske relasjon er asymmetrisk**

Relasjonen mellom voksen og barn har noe eget ved seg, noe som er annerledes og ulikt en hvilken som helst annen relasjon. Sævi (2014) sier om dette forholdet at «[r]elasjonen mellom barn og voksen har en helt sentral kvalitet: den er reelt asymmetrisk» (s. 253). Blar en opp i pedagogisk ordbok (Bø og Helle, 2008), leser en om en asymmetrisk relasjon at dette er «[et]

forhold mellom to personer hvor den ene vet mer enn den andre, dominerer og/eller utnytter en maktposisjon» (s. 25). Pedagogikken er god i seg selv og en kan med dette ikke være likegyldig ovenfor denne maktposisjon som finnes i en slik relasjon. Et misbruk eller en ignorering av deres sårbarhet og uvitenhet vil ødelegge og relasjonen kan dermed ikke lenger kalles en pedagogisk relasjon (Sævi, 2014, s. 253).

Det som kjennetegner den pedagogiske relasjonen er at den er grunnleggende asymmetrisk, eller slik Skjervheim (1992) peker på, er relasjonen «faktisk asymmetrisk» (s. 28). Det at den er faktisk asymmetrisk vil si at den alltid vil være asymmetrisk og kan ikke gjennom pedagogisk virksomhet gjøres symmetrisk. Skjervheim (1992) peker på at i en faktisk asymmetrisk relasjon er den voksne bevisst sitt overtak av innsikt og bruker ikke asymmetrien prinsipiell metodisk for å manipulere eller handle strategisk til sin egen fordel (s. 28). Videre sier Skjervheim at denne faktiske asymmetri ikke kan sees på «som prinsipielt fastlåst; i prinsippet skal den kunna opphevast» (s. 29). Med dette viser han at en reell eller faktisk asymmetrisk relasjon ikke er et statisk fenomen, men finner sted i en kontekst av voksen og barn som gir den sitt innhold. Den pedagogiske relasjon opphører når barnet selv vinner innsikt og evner som utjevner asymmetrien i relasjonen. I en faktisk asymmetrisk relasjon er den voksne bevisst sitt ansvar og retter sine handlinger mot barnets ve og vel. Parallelt med Skjervheim kan en her vise til van Manen (1993) som minner oss på at det er kun når den voksne ikke baserer sin autoritet på makt, at en kan ha pedagogisk innflytelse overfor barnet. Han ber oss dermed ikke forveksle det å ha autoritet med det å være autoritær (s. 65). Autoriteten blir, i motsetning til begrepet autoritær, gitt til den voksne, ved at barnets forsvarsløshet på en måte får en positiv makt over den voksne (Sævi, 2007, s. 124).

De pedagogiske kvalitetene som for eksempel den voksens ansvar og ivaretagelse av barnet er begrunnet i, at barnet er sårbart og annerledes og trenger at den voksne ser maktforholdet mellom dem og tar ansvar for sin autoritet (Sævi, 2015). Dette forhindrer ikke at barn og voksen er likeverdige og kan være sammen i konkrete situasjoner der maktforholdet mellom dem har et symmetrisk formål. Sævi (2007) peker på at «[d]en pedagogiske relasjon er rettet mot barnets liv og fremtid, ikke mot den voksnes» (s. 115), eller slik van Manen (2002) sier det «[c]hildren are not there primarily for us. We are there primarily for them» (s. 11). Den pedagogiske relasjon er derfor annerledes enn andre relasjoner, da den i utgangspunktet er ensidig og med at den «ikke [er] basert på felles gjensidighet mellom barn og voksen» (Sævi, 2007, s. 122). Det som karakteriserer relasjonen fra den voksne sin side er å «hjelp barnet til å forstå hvem han eller hun er, og hva som er meningen med livet, uten primært å ha til

hensikt å fremme sine egne eller andres formål» (Sævi, 2007, s. 115). Ut fra barnets unge alder og livssituasjon er barnet den sårbare part i relasjonen. De kvaliteter som finnes i relasjonen mellom barn og voksen har derfor større betydning for barnet og barnets fremtid enn hva den har for den voksne (Sævi, 2007, s. 120). I likhet med Sævi tar også Bollnow (1989) utgangspunkt i relasjonen voksen og barn. Den voksne/pedagogen er i relasjon til barnet, og motsatt, barnet er i relasjon med den voksne. I følge Bollnow (1989) er møtet mellom den voksne og den unge basert på en opplevelse av omsorg, åpenhet og tillit til hverandre. Han peker likevel på at relasjonen må sees fra to ulike perspektiv, hvor disse kvaliteter først og fremst er forventet av den voksne, selv om gjensidighet vil gjøre relasjonen bedre (Bollnow, 1989; Sævi, 2007, s. 129).

Bollnow (1989) sier at «[t]he child does not have the same strength as an adult, and therefore, by being so much more open, the child is much more exposed to good or bad influences than the adult» (s. 40). En kan så alt for lett ødelegge et barn ved å misbruke sin autoritet gjennom at en «tar over eller overser [...] [barnets] eget ansvar og dermed holder fast og til og med sementerer den ulikheten som er i den asymmetriske relasjonen» (Sævi, 2015, s. 78). Eller motsatt, at den voksne overlater barnet til seg selv og trekker seg helt ut av situasjonen (Sævi, 2015, s. 78). Bevissthet om relasjonen som grunnleggende og faktisk asymmetrisk blir derfor viktig i relasjonen mellom barn og voksen. Fordi uten bevissthet rundt det asymmetriske forholdet som ligger i forholdet mellom meg som voksen og den unge kan relasjonen miste sin karakter av godhet og relasjonen går over til å bli en ikke-pedagogisk relasjon.

### **Den pedagogiske relasjon vil det gode for barnet**

Det ligger implisitt i en pedagogisk handling å gjøre det gode og rette for barnet. Pedagogiske handlinger, i betydning omsorg og ivaretagelse av barnet, er derfor grunnleggende etisk og er avhengig av følsomhet og sensitivitet for ham eller henne i den konkrete situasjonen. På den andre siden er dårlig pedagogikk ingen pedagogikk og er derfor heller ikke etisk (Sævi, 2007, s. 126; Sævi, 2011, s. 458). Sævi (2007) sier at en pedagogisk handling er ikke bare etisk fordi den er pedagogisk, de to, pedagogikk og etikk, er innvevd i hverandre, og har aldri vært atskilt (s. 126). Levinas (1993) peker på at allerede *før* møtet med den andre er vi bevisst vårt etiske ansvar (for den andre). Han sier «[e]thics begins before the exteriority of the other, before other people, and [...] before the face of the other» (s. 35). Sævi (2007) argumenterer, med støtte i Levinas, for at «[i] pedagogiske situasjoner er pedagogiske handlinger etiske og

pedagogiske på en gang» (s. 126), fordi begge er «en bestemt praksis/praxis<sup>8</sup> rettet mot den andre» (s. 126). Det ligger dermed også et moralsk aspekt ved en pedagogisk handling. Bauman (1996) forklarer at «[å] følge en moralsk impuls betyr å ta ansvar for Den andre, som i sin tur fører til at en engasjerer seg i Den andres skjebne og forplikter seg overfor hans/hennes velferd» (s. 133). Den voksne må derfor ha en viss evne til å fornemme barns verden, fordi meningen bak pedagogikken er den voksne sin holdning til barnets subjektive opplevde liv. Det kan her være fruktbart å se til van Manen (1997) som fremhever viktigheten av pedagogisk undring. Han sier «[p]edagogy is this questioning, this doubting» (s. 147). Det viktige pedagogiske spørsmålet er derfor, i følge van Manen (1997), «“What is this situation or action like for the child?” “What is good and what is not good for this child?”» (s. 145). Handler jeg riktig i møte med dette barnet? Hva kan jeg gjøre for at dette barnet skal få det bedre? Refleksjon over konkrete eksempler er av pedagogisk betydning fordi det kun er gjennom refleksjon over hva en gjorde i situasjonen en kan oppdage om dette var en pedagogisk handling og dermed god, «eller om det er nødvendig å endre sin måte å handle på» (Sævi, 2013a, s. 237).

Sævi og Eilifsen (2008) belyser det pedagogiske gode og sier «[t]he pedagogical good is a necessary part of every pedagogical situation, although not in predefined or calculable ways, but rather as a sense of what is good, alongside the ability to act thoughtfully on this feeling» (s. 4). Men hvordan kan en vite at noe er pedagogisk godt og noe annet ikke? Og ikke minst, det som oppleves godt for et barn kan oppleves feil for et annet barn. Spørsmålet om en voksen (forelder, lærer eller andre omsorgspersoner) er en god voksen i møte med barnet, handler i følge van Manen (1993) ganske enkelt om den voksne har en følelse for takt. Takt er den fornemmelse en har for hva barnet trenger, og den omsorg en evner å formidle til og for ham eller henne (s. 154-155). Slik forklarer Sævi og Eilifsen (2008) hva takt er: «Pedagogical tact [...] is always directed toward the good of the child and is aware of what best serves this unique person in the concrete situation» (s. 7). van Manen (1993) vektlegger at takt i det hverdagslige møte med barn kan sees på som noe «grunnleggende ved den menneskelige samhandlingen» (s. 132). Han beskriver pedagogisk takt, som ikke har noe med etikette og

---

<sup>8</sup> Den gamle greske aristoteliske termen *praxis* betegner handling som har verdi i seg selv. Det er handlinger som ikke er orientert mot å oppnå et bestemt resultat. Det motsatte av *praxis*-handling er å se på mennesket som et produkt en kan skape noe av (Se for eksempel Skjervheim, 1996, s. 146-151; Sævi, 2007; van Manen, 1997). Ifølge Skjervheim (1996) hører pedagogiske spørsmål eller problem til den menneskelige *praxis*, slik alle mellommenneskelige spørsmål gjør, fordi disse er av etisk karakter og derfor ikke kan løses etter en mål-middel modell hvor teknikk og kalkulerende holdninger er styrende.

regelstyrte handlinger å gjøre (s. 132), som en «lydhør og årvåken utøvelse av aktpågivenhet. Takt er den virkning en har på den andre, selv om takten består i å holde seg tilbake og vente, slik tilfellet ofte er» (s. 115). Takt kan sies å være mer en holdning hos den voksne, som blant annet formidles gjennom den voksne sine personlige eksempler, tale, taushet, blikk, bevegelser og atmosfæren vi skaper i relasjon med barnet (s.154-166). Takt er for barnets skyld, og har noe å si for barnet på kort eller lengre sikt. Barn husker ofte helt andre hendelser enn det en som voksen gjerne tror eller vil at han eller hun skal huske. Hendelser som gjør eller har gjort inntrykk på barnet, underbygger derfor nødvendigheten av å møte barnet med godhet og takt.

### **Den pedagogiske relasjon venter i tålmodighet**

I utgangspunktet er den pedagogiske relasjon asymmetrisk i den grad at en ikke kan forvente like mye av et barn som en kan forvente av seg selv. Bollnow (1989) ber oss derfor vise kritisk bevissthet rundt hvilke forventninger en har til barn (s. 47) og viser oss samtidig at tålmodighet og det å «vente» på barnet eller den unge er en pedagogisk egenskap som bør være tilstede i relasjonen med barn og unge (s. 48). Han verdsetter denne kvaliteten gjennom å betegne den som en dyd, som på sett og vis forener mennesket og tid. Bollnow (1989) sier: «[g]enerally, patience is a virtue which reconciles human beings and time. It is the virtue of waiting» (s. 48). På lik linje med Bollnow ser Sævi (2015) på sammenhengen som finnes i forholdet mellom tid og det å evne å vente på at barnet skal «komme til seg selv». Hun peker på den voksne sin evne til å se både nåtid og fremtid som innvevd i hverandre i pedagogisk praksis og sier «å bli i stand til noe en person ikke er i stand til i dag krever venting – tålmodig, utålmodig venting – eller kanskje heller å kunne skynde seg langsomt» (s. 76). Barnet er i utvikling, og denne prosessen må ta den tid den tar. Det ligger i pedagogikkens og i den pedagogiske relasjon sin natur at foreldre, lærere og andre omsorgspersoner ønsker å se barnet utvikle seg, gjøre fremskritt, vokse og lære (van Manen, 1993, s. 136). På samme tid ligger det latent og naturlig hos et barn at han eller hun ønsker å lære å bli noe en gang der fremme i fremtiden. Barns forventninger er alltid fremtidsrettet. Barn er små «hemmeligheter» og voksne er ikke alltid klar over hva et barn forventer av seg selv eller hva voksne sine forventninger betyr for dem (Mollenhauer, 2006, s. 21, 73). Mollenhauer (2006) sier at «[b]arnets forhold til seg selv lar seg ikke observere, det kan vi bare få tilgang til gjennom de sporene som det legger etter seg» (s. 142). Barns forventninger til seg selv er med andre ord skjulte (kanskje også for dem selv), og voksne må se etter «spor» eller tålmodig lete seg frem, men uten å forvente fullt ut å finne. I forlengelse av Mollenhauer sin uttalelse

ovenfor, kan Weil (1990) sine tanker om oppmerksomhet si noe viktig om hvordan den voksnes tålmodige forhold til barnet kan hjelpe frem det som kanskje ennå ikke er blitt til noe i barnet, men som kan bli til noe. Hun sier at «[o]ppmerksomheten består i å slippe tanken løs, la den være tilgjengelig og åpen for objektet» (s. 74). Både Mollenhauer og Weil sier noe om den viktige posisjon vår tålmodighet mot barnet har i den pedagogiske relasjon. Den pedagogiske relasjonen, at relasjonen er en pedagogisk relasjon som er rettet mot barnets behov og ikke den voksnes, forutsetter den voksne tålmodighet. For at relasjonen skal støtte barnet slik det er og kanskje kan bli, behøver barnet å bli møtt av en ventende holdning som er åpen for at barnets unike selv en gang skal vise seg uten at vi utålmodig tvinger frem barnets potensiale eller en kvalitet barnet ennå ikke er klar for å vise. Eller enda verre, at vi tvinger frem noe vi som voksen selv har lyst til å finne. Det er slik Sævi (2015) peker på at «[r]elasjonen må være av en slik art at den kan møte ubestemtheten som ligger i å være åpen mot andre muligheter enn dem som [...] [den voksne] selv har planlagt» (s. 77). Ubestemtheten ligger i at verken barnet selv eller den voksne vet hva som egentlig «ligger» av muligheter i barnet. Barnet kan «bli» en uendelighet av muligheter som ikke verken hjem eller skole kan forutse eller forhåndsbestemme. Men voksne i hjem og skole og i andre sammenhenger og mange andre aspekter i livet har betydning for hvem barnet blir. Derfor er det viktig at den voksne tar ansvar for hvem hun eller han er i møte med barnet og verden.

### **Den pedagogiske relasjon nærer håp for barnet**

For Bollnow (1989) er håp for barnet et grunnlag for pedagogisk virksomhet og praksis på lik linje med tålmodighet. Håp og tålmodighet er beslektede fenomen som komplementerer hverandre. Han sier «[w]here hope opens itself onto future possibilities of a more deeply fulfilled life, patience keeps inner quietness when dreams are running away with themselves» (s. 52). En kan si at der pedagogisk tålmodighet hjelper den voksne å holde styr på sine forventninger, drømmer og ønsker for barnet, handler håpet om grunnleggende tillit til barnets liv og fremtid og åpenhet mot barnets mangfold av muligheter og det som enda ikke har vist seg (som realitet) i barnets liv. Før eller senere vil som regel noe og forhåpentligvis viktige aspekt av barnets muligheter og potensiale vise seg, men hva og hvem han eller hun vil komme til å bli vil kun tiden vise. Barn bærer på fantasier, drømmer og håp for seg selv, og for sitt liv og fremtid. I følge Mollenhauer (2006) er fantasiene om barnets fremtidige jeg en «fiksjon» (s. 140). Denne fiksjonen er imidlertid, slik Mollenhauer peker på, «en nødvendig betingelse for dannelsesprosessen, for det er bare gjennom den fantasiskapte identitet at danningen holdes i gang» (s. 140-141). Men det er ofte slik at det som viser seg i nået, i



virkeligheten, ikke alltid blir slik fortidens drøm så for seg at fremtiden en gang skulle bli. Sævi (2015) peker på at «[d]en nødvendige fiksjonen er uttrykk for det som er *mulig* mer enn det som faktisk er og blir aktuelt» (s. 88). Skuffelser og motløshet er en del av livet og det å vokse opp, og er et pedagogisk anliggende i relasjonen mellom barn og voksen. Barn som voksne lever i stemninger, og vi må våge å se barnets mørke og triste sider av livet. Bollnow (1989) peker på barnets opplevelse av skuffelse og håpløshet, og sier: «Hopelessness [...] chokes all free and active Life. To create hope for a person and then to reawaken it after every disappointment is the condition which must be fulfilled if one is to help a person out of a crisis» (s. 25). Bollnow (1989) peker på nødvendigheten av tillit i den pedagogiske relasjon. Det er kun gjennom tillit til barnet at en kan gjøre ham eller henne bevisst på sin egen verdighet. Barn må hele tiden få oppleve å få nye sjanser, og en ny start (Sævi, 2007, s. 121). Han eller hun trenger å oppleve at voksne har tillit og håp for ham eller henne, selv midt i skuffelsen og motløsheten. Det er nettopp gjennom den voksne sin ubegrensede tiltro og håp for barnet og hans eller hennes potensiale at barnet kan oppleve tillit til seg selv (van Manen, 1993, s. 64), oppleve seg selv som spesiell og uerstattelig, eller som Biesta (2011) peker på at «jeg er mig og ingen anden» (s. 98-99).

van Manen (2002) gjør det klart for oss at «[h]ope implies commitment and work» (s. 81). På tross av nåtidens vanskeligheter og minner fra fortidens nederlag vil håpet i den pedagogiske relasjon alltid være åpent for det som vil kunne vise seg i barnet enten dette er knyttet til det potensiale og de uforutsette muligheter som finnes i barnets fremtid (Bollnow, 1989, s. 52; van Manen, 2002, s. 81), eller det handler om at barnet ikke kan eller vil bli det den voksne håpet på. Håp i lys av den pedagogiske relasjon er derfor i følge van Manen (2002) «not just a passive kind of optimism that somehow things will work out in the end» (s. 80). Det å nære håp for et barn er slik van Manen (1993) ser det, noe mer enn en handlemåte eller et konkret ønske for barnet. Han viser tvert imot til håp som en måte å være tilstede på i tiden og i relasjonen sammen med barnet, både i privat og profesjonell sammenheng (s. 63). Han sier «[t]he most important aspect of our living hope is a way of being with children. It is not what we say and do, first of all, but a way of being present to the child» (van Manen, 2002, s. 81). En kan aldri vite med sikkerhet hva et barn tar med seg av tanker og følelser inn i fremtiden, hva han eller hun kommer til å huske eller bringe med seg som gode eller ikke gode minner. Det en imidlertid kan gjøre er å tenke på barn som håp i seg selv, slik van Manen (2002, s. 79) viser oss. Uansett hvordan dette barnet er eller blir anerkjenner vi dette barnet slik han eller hun er, og forsøker etter beste mening å være i relasjonen på en slik måte at han eller hun

kanskje bringer med seg minner som gir opplevelsen av å ha vært (og fremdeles være) uerstattelig og spesiell gjennom de voksnes håp og tillit til ham eller henne.

### **Den pedagogiske relasjon tar vare på øyeblikket**

van Manen (1993) peker på at pedagogiske situasjoner er selve «åstedet for dagliglivets pedagogiske handling, dagliglivets pedagogiske praksis» (s. 38). Det er her, i sentrum av dagliglivets pedagogiske praksis at det pedagogiske *øyeblikket* finner sted (s. 38). van Manen (1993) sier videre at «[d]et pedagogiske øyeblikk er den konkrete og praktiske reaksjonen på spørsmålet: “Hva gjør jeg nå?” Pedagogikkens kjerne er å ta seg av barnet i den konkrete situasjonen her og nå» (s. 41). Spørsmålet er imidlertid hvordan den voksne er og handler overfor barnet i situasjonen. Det er først når den voksne handler til barnets beste, gjør det rette og gode for barnet at øyeblikket mellom barn og voksen kan kalles et pedagogisk øyeblikk (van Manen, 1993, s. 38). Med andre ord, for at øyeblikket skal kalles et pedagogisk øyeblikk forventes det noe av den voksne sin måte å være og handle på i det konkrete øyeblikket i møte med det enkelte barn. I forlengelse av van Manen er det for Buber «avgjørende å være åpen og å svare i ansvarlighet på hva det er som bringes inn i situasjonen, og på hva som møter en i øyeblikket» (Kristiansen, 2003, s. 45). På lik linje med at hvert menneske er annerledes enn det andre, vil møtet med den andre alltid være en unik situasjon. Det er nettopp møte (eller øyeblikket) Buber peker på når han sier at:

*... i likhet med et nyfødt barn vil en situasjon bære et nytt ansikt som aldri har vært som før, og som aldri vil komme tilbake. Situasjonen krever av deg en reaksjon som ikke kan forberedes på forhånd. Den krever intet av det som har vært. Den krever nærvær, ansvarlighet; den krever deg!* (Buber, 1978, s. 114. i Kristiansen, 2003, s. 46)

En kan forstå av Buber, i likhet med van Manen (1993), at øyeblikket eller det konkrete møtet med barnet må tas tak i gjennom en finfølelse og en fornemmelse for hva som er godt eller riktig for dette barnet, i denne (nye) situasjonen. Pedagogikk er på denne måten «kontekst-sensitiv» (van Manen, 1993, s. 44) og hverdagshendelsen trenger derfor å bli plassert i en kontekst for at den skal gi pedagogisk mening.

Til tross for at pedagogikk som fag også dreier seg om metoder og velreflekterte filosofiske og praktiske overveielser, noe som er nyttig i seg selv, hevder van Manen (1993) at «handlingen i det pedagogiske øyeblikk ikke [er] avledet direkte fra en nærmere bestemt undervisningsmetode eller fra et visst grunnsyn på oppdragelse og undervisning» (s. 42). Han peker på at teoretisk kunnskap og diagnostisk viten ikke nødvendigvis er tilstrekkelig eller automatisk leder oss til å handle hensiktsmessig i våre pedagogiske handlinger, og minner oss

om at «pedagogikkens innerste vesen manifesterer seg i det handlende øyeblikk i en konkret situasjon» (1993, s. 44).

I vårt daglige samvær med barn og unge er det ofte slik at det barnet bringer frem i møtet med den voksne gjennom tale og handling «må tas på sparket». Vi kan som regel ikke planlegge hva som vil skje på forhånd. Hver situasjon i møte med barn krever likevel av oss at vi handler, «selv om handlingen kan bestå i ikke å handle (van Manen, 1993, s. 38). Det som skjer i øyeblikket, krever øyeblikkelig handling og det er sjelden tid til å trekke seg tilbake og reflektere over hva en skal svare eller hvordan en skal handle eller respondere på det barnet gjør eller sier. van Manen (1993) peker nettopp på dette når han sier at «[d]et vi gjør i det pedagogiske øyeblikk, er en total personlig respons eller omtenkstom handling i en konkret situasjon» (s. 100). Samværet med barn er uforutsigbart, og øyeblikkene kan verken planlegges eller kalkuleres. I vårt liv i møte med barn og unge går vi derfor umiddelbart inn i situasjoner og handler før vi egentlig er klar over hva vi har gjort. Refleksjon skjer først i etterkant av opplevelsen – i ettertid når en har distansert seg fra hendelsen. Først da har en mulighet til å se sin egen handling «i mer eller mindre objektiv forstand» (van Manen, 1993, s. 99). Refleksjon har med andre ord et element av tid i seg. Det er først i ettertid av selve møtet, det konkrete øyeblikket, at jeg kan fokusere på min handling, i møte med ham eller henne, som god eller ikke god, slik van Manen (1993) peker på når han sier at «Jeg-et avspeiler (reflekterer) seg selv i en jeg—meg-relasjon. Jeg kan for eksempel fornemme meg selv som forvirret og irritert» (s. 99). van Manen viser oss at det er i ettertid, og gjennom pedagogisk refleksjon en har mulighet til å overveie hva en heller burde ha gjort, eller ikke burde ha gjort. I forlengelse av van Manen peker Sævi (2015) på at refleksjon over handlingsmuligheter ikke er ensbetydende med å finne en bestemt generell måte å handle på i en senere tilsvarende situasjon (s. 75). Pedagogisk refleksjon er heller «oriented toward understanding the significance of pedagogical events and relations to children and their lifeworld» (Sævi & Eilifsen, 2008, s. 2). Den pedagogiske relasjon har på en måte varighet for barnet, selv om den skjer i øyeblikket. Det som sies og gjøres i relasjonen og måten en møter barnet på i øyeblikket kan ha varig betydning for ham eller henne både som et minne eller noe som kroppen husker, eller som en pedagogisk struktur som går inn og former barnets liv. Pedagogisk refleksjon gir altså ikke generelle løsninger for pedagogisk praksis, men bidrar kanskje til at en i fremtidens øyeblikk har mulighet til å være og handle mer taktfullt og omtenkstomt i møtet med det enkelte barn.



### **3. EN UTFORSKNING AV FENOMENET «TID»**

#### **Innledning**

Mitt forskningsfokus er spørsmålet om hvordan barnet opplever tid i møte med voksne. Dette er ikke et enkelt spørsmål, og opplevelsen av tid er sammensatt og kompleks, og egentlig uforståelig for vår fornuft. Men tid oppleves sammenvevd med og innfiltret i andre opplevelser i livet i konkrete situasjoner sammen med andre. I pedagogisk sammenheng opplever barn og voksne i møte med hverandre situasjoner der tid fornemmes og gis mening som del av opplevelsen selv. Det er her jeg ser muligheten for å utforske hvordan barns opplevelse av tid i møte med voksne er og kan være. Siden tid er et fenomen vi ikke kan gripe og beherske verken i livet eller i forskning, er det ikke mulig å si at jeg i dette arbeidet vet hva tid er eller hvordan tid oppleves av barn. Det jeg har valgt å gjøre er å lytte til hvordan barn forteller om det de opplever som viktige hendelser sammen med voksne som betyr noe for dem, og gjennom dette forsøker jeg å se aspekter av hva tid er og hva det kan bety i pedagogiske relasjoner. Jeg vet at tid ikke kan struktureres eller gripes i vitenskapelige ord eller i beskrivelser av forskningsresultatet, men må likevel forsøke å skape en struktur som kan gi pedagogisk innsikt i betydningen av tid for barn. Jeg har derfor i denne delen av litteratur-reviewet valgt å se på fem aspekt av tid, som jeg ut fra forskning om tid og det datamaterialet jeg har fått gjennom samtaler med en gruppe barn, ser som viktig i pedagogisk sammenheng. Jeg ser på fenomenet *tid* i møtet mellom voksen og barn i lys av fenomenene blikk, taushet, oppmerksomhet, fornemmelse, og rom. Jeg vil forsøke å utforske hva tid betyr og hvordan tid ser ut i pedagogisk praksis ved å se på hva den voksnes blikk betyr for barnet, og hva det betyr for opplevelsen av tid ikke å bruke språket, altså fravær av ord, taushet eller stillhet. Videre vil jeg se på hva den voksnes oppmerksomhet i situasjoner betyr for barnets opplevelse av tid, og jeg vil utforske fenomenet fornemmelse for å se hva tid og fornemmelse betyr for hverandre. Tilslutt vil jeg fokusere på hva det betyr hvordan vi som voksne åpner opp for (tid og) rom og hvilke pedagogiske konsekvenser dette kan ha.

#### **Hva er tid? – et forsøk på å utforske**

Det er et pedagogisk anliggende å spørre seg hvordan et barn opplever å være sammen med voksne, og siden alle relasjoner og samvær mellom mennesker nødvendigvis foregår et sted

og i en tid, er tid et aspekt ved alle møter mellom barn og voksne. Hva tid betyr for barnet og hvordan vi som voksne møter barnet i det konkrete øyeblikk kan ha pedagogiske konsekvenser i forhold til hvordan et barn ser og opplever seg selv og verden. Barns opplevelse av tid er, i likhet med alle menneskers opplevelse av tid, aldri bare knyttet til nået, men også til fremtiden og fortiden. Barnets opplevelse av tid og betydningen av tid i møte med den voksne er derfor både en opplevelse av nåtid og fortid og fremtid. Men spørsmålet er hva tid egentlig er, og på hvilken måte vi kan beskrive og forstå tid som et pedagogisk anliggende.

Every day we establish that time passes quickly or slowly, without effort, without study or trouble. Time is obvious, self-evident. But if we want to know what time is, what is flowing and how it is flowing, there is no explanation. (van den Berg, 1972, s. 74-75)

Tid er i følge van den Berg (1972) noe som både er selvfølgelig og kompleks og det er ikke uten grunn at klokketid er alt vi kan strekke det til å forsøke å forstå rasjonelt. Selv det er vanskelig om en tenker etter, og virkelig tid, tid som fenomen, er stort og ubegripelig. Det er slik Wyller (2011) peker på at «[d]et er vanskelig å plassere tiden enten som noe konkret eller som noe abstrakt; enten som noe vi sanser eller som noe vi tenker» (s. 100). van Manen (1997) peker på fire grunnleggende «eksistensialer» som er fundamentale for menneskets subjektive opplevelse av verden: rom, tid, kropp og relasjon (s. 101-102). Opplevelsen av tid er aldri ren eller isolert fra de andre eksistensialene, men er alltid oppblandet med og uskillelig fra andre opplevelser, som for eksempel opplevelsen av egen kropp, stedet en er, relasjoner med andre, følelser av behag, ubehag, glede, sorg, savn, smak, lukt eller andre fenomen en ikke kan flykte fra (Sævi, 2009, s. 208). Tid er slik sammenvevd med hele vår sansbare verden, slik Merleau-Ponty (2002) understreker når han sier at «time flows through me, whatever I do» (s. 496).

### **Tid og eksistens**

Denne avhandlingen vil ha tid som hovedfokus, men vil likevel på ulike måter og i ulik grad berøre andre grunnleggende strukturer i menneskets livsverden av den enkle grunn som Sævi (2009) peker på «[v]i kan [...] ikke berøre den ene eksistensialen uten å berøre den andre» (s. 208). Eksistensialene er, som ordet selv viser, knyttet til vår eksistens. Det som er knyttet til vår eksistens er noe vi ikke rår over slik at vi kan endre eller påvirke det slik vi vil. Det er tvert imot grunnlaget for vår eksistens – noe vi er utsatt for eller betinget av – og som vi må akseptere som et gitt utgangspunkt. Vi kan bare oppleve tid og rom for eksempel, ikke forandre det faktum at vi er født inn i en tid og ikke en annen, eller bare kan være en plass om

gangen med kroppen vår. Vi er gitt til tiden og rommet med vår kropp og til andre mennesker som må ta ansvar for våre liv om vi skal overleve som nyfødte. Ordet «eksistensial» er egentlig Heidegger sitt begrep (Heidegger, 2007) for det som er forutsetninger for det vi som mennesker er underlagt og som vi ikke kan forandre. Det er langt flere eksistensialer enn tid, rom, kropp og relasjoner, men dette er de som oftest er nevnt (for eksempel av van Manen 1997) og som jeg har valgt å ha utgangspunkt i.

I den grad en skal utforske et komplekst fenomen som tid er det også naturlig å komme inn på de tre dimensjonene av tid som vi hele tiden lever i, nemlig fortid, nåtid og fremtid. Disse tre tidsopplevelsene er i vår kropp, følelser og tanker samtidig, både hos barn og voksne, uten at en tenker på det til dagen. Wyller (2011) forklarer dette ved å si at «[f]remtiden finnes – i vår nåværende forventning. Fortiden finnes – i vår nåværende erindring. Alt finnes i vår nåtidsbevissthet» (s. 105). van Manen (1997) formulerer seg slik: «[t]he temporal dimensions of past, present, and future constitute the horizons of a person's temporal landscape» (s. 104). Mennesker, barn som voksne, lever livene våre fylt av stemninger, følelser og opplevelser, og mens noen inntrykk er varige, streifer andre bare forbi og forsvinner i glemselen like fort som de dukket opp (Wyller, 2011, s. 62). Den plutselige tanken om, eller følelsen over hva som en gang skjedde i fortiden kan få oss til å rødme, eller kjenne på irritasjon, eller den kan få oss til å føle oss glad eller trist. På en slik måte får vårt forhold til fortiden en umiddelbar konsekvens for nåtiden og kanskje også for fremtiden (Wyller, 2011, s. 12). Hva barnet bringer med seg videre i livet, hvilke opplevelser, inntrykk og øyeblikk som fester seg og fremstår som viktige i barnets bevissthet, vet vi ikke. Kanskje får vi et innblikk eller en fornemmelse av hva det betød dersom han eller hun kanskje senere forteller om det, eller eventuelt senere i handling viser for seg selv og andre i møte med andre og verden noe som kan henge sammen med noe som hendte i fortiden. I denne sammenheng kan det være viktig å se til Vetlesen (2005) som understreker at «[i] møtet med barnet påminnes den voksne om at avhengighet og sårbarhet er det gulv den menneskelige tilværelse står på – livet gjennom» (s. 128). Den pedagogiske relasjonens «gulv» er barns opplevelse av hva denne relasjonen gir av omsorg, støtte, glede og godhet. Alt som den pedagogiske relasjonen er og handler om er nødvendigvis relatert til eksistensialene, og dermed også til tid.

### **Tid er en pedagogisk apori**

Fortid og fremtid har alltid med nåtid å gjøre. En kan derfor si at tid er et av menneskelivets aporier, av den enkle grunn, slik Sævi (2015) peker på, at menneskelivet er priggitt tiden (som

en eksistensial blant flere), hun sier «[v]i kan ikke stoppe tiden for å vurdere eller endre en situasjon, men vi må forsøke å handle samtidig som tiden går mens barnet eller den unge endrer seg og mens situasjonen forandrer seg» (s. 85). Apori kan forklares som noe en havner opp i uten at en selv er klar over det eller kan forhindre det. Det er noe uunngåelig som en ikke kan rømme fra, eller som Mollenhauer (2006) sier «et håpløst utføre som vi kan akseptere som vårt eget» (s. 17). Apori kan sies å være rammen for de forhold som barnet (og alle mennesker) vokser opp i. Med andre ord er «[p]edagogisk praksis [...] i seg selv en apori, det vil si en virksomhet vi gjør på premisser som delvis allerede er lagt, og som vi ikke kan endre» (Sævi, 2015, s. 85). Det finnes en sammenheng mellom tid og pedagogikk i at vi ser at tid er en av livets aporier, slik pedagogisk praksis i seg selv også er en apori gjennom vårt «ansvar for å hjelpe barnet eller den unge mens livet pågår» (Sævi, 2015, s. 85).

Mollenhauer (2006) peker på at en som voksen ikke kan unngå å presentere et livsmønster for barn dersom vi i det hele tatt skal leve sammen med dem. Et livsmønster foregår i tiden og er en prosess som strekker seg fra nåtid tilbake til fortid og fremover i fremtiden, gjennom barnets og den voksnes liv sammen. I pedagogisk sammenheng kommer en dermed ikke utenom spørsmålet om «den livsform som leves ut, [er] til gagn for barnets danning» (Mollenhauer, 2006, s. 21). *Hvordan* vi som voksen *er* og *handler* i tiden i møte med barn og unge er et uttrykk for den livsformen vi lever og «fore-lever» for barnet. Pedagogikk har derfor en sårbarhet ved seg allerede i utgangspunktet nettopp ved at pedagogisk praksis i møte med barnet må foregå under forhold en ikke som voksen (eller barn) har kontroll over. Dette er en av pedagogikkens aporier knyttet til tid. Gjennom den voksnes måte å være og handle i tiden har han eller hun stor innvirkning på barnets liv, på godt og vondt. Pedagogikk er, og må være en risiko, noe sårbart, og møtet mellom den unge og den eldre er alltid, og må være, et vågestykke (Bollnow, 1976). Det er slik blant annet fordi vårt livsmønster, altså hvordan en lever og er i møte med barn og unge, har noe avgjørende å si for hvordan han eller hun (barnet) ser på seg selv nå, og i fremtiden (Mollenhauer, 2006), og hvordan barnet husker og gjenfortolker det som var.

## **Et forskningsmessig forsøk på å «strukturere» tid**

Tid, er som jeg før har nevnt, et fenomen som er vanskelig, og kanskje umulig å gripe i forskning så vel som i livet ellers. Men jeg ønsker likevel å forsøke å vise betydningen av fenomenet tid i møtet mellom barn og voksen ved hjelp av fenomenene blikk, taushet,



oppmerksomhet, fornemmelse og rom. Disse fem fenomen vil i det følgende bli sett nærmere på i lys av tid og hva disse kan bety i pedagogisk praksis.

### **Den voksnes blikk**

«Kan jeg også være med tante?» spør Mari med sin lille stemme. «Skal ikke du og mormor bake bolledeigen nå da» spør jeg, men uten å se på henne mens hennes lillebror henger rundt halsen på meg. «Joo», svarer hun og drar på svaret, «jeg skulle jo det». Da først møter jeg blikket hennes, men øynene hennes slipper fort tak i mine, hun ser ned mens hun snur seg.

Jeg ser på henne like etter denne lille ordvekslingen. Hun sitter inni sofakroken med beina krøllet oppunder seg og fikler med de små tynne museflettene sine. Hun ser ned i gulvet da jeg går forbi. «Sitter du her alene du da?» spør jeg og setter meg ned på gulvet foran henne. Jeg kjente jeg kunne ha bitt av meg tungen av kommentaren min da vi snakket sammen i sted, og ønsker så inderlig å gjøre det hele godt igjen da jeg så det såre blikket hennes. Jeg vil prøve om det fortsatt er mulig.

Hvorfor tror vi voksne alltid så fort at vi vet? Det er kanskje slik fordi blikket går før tanken, og tanken trenger tid til å se det som egentlig er der. Blikket er umiddelbart og det tolker lynraskt. Noen ganger er det for raskt og en må som voksen erkjenne at en ikke ved første øyekast så det som var viktig for barnet. Ved å henvise til Sartre (1956) gjør Saevi (2003) oss oppmerksom på hvordan ens måte å se på den andre kan ha konsekvenser for hvordan hun eller han opplever seg selv. Under den Andres blikk kan en få en følelse av å bli objektifisert, føle seg skamfull eller forlegen. En dømmes seg selv ut i fra hva den Andres blikk forteller oss. Saevi (2003) peker på øynenes og blikkets makt og sier at «[t]he glance has an effect that seems to be experienced even more powerfully by the person being seen, than by the person seeing». Videre sier hun: «it is how the look is experienced that is of consequence».<sup>9</sup>

Tankeløse ord kan få et barn til å føle seg uønsket og utilpass, og et fraværende og ikke-seende blikk rekker ofte ikke å se situasjonen før det er for sent. van Manen (1993) skriver at «[g]jennom blikket gjør den voksne og barnet seg umiddelbart kjent med hverandre. Når ansikt og stemme motsier hverandre, vil barn gjerne tro blikket framfor munnen» (s. 160).

Hva betyr det i denne sammenhengen at blikket taler fremfor munnen når de to er i konflikt? Hva sa blikket mitt? Sa det noe som munnen min ikke sa, eller var det egentlig bare ikke-seende?

---

<sup>9</sup>Se: <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/saevi-tone-the-experience-of-%e2%80%9cbeing-seen%e2%80%9d-for-persons-with-disability/>

van Manen (2002) sier: «How and what we see depends on who and how we are in the world. How and what we see in a child is dependent on our relationship with that child» (s. 23). Da jeg så henne igjen, alene på sofaen, kunne hun kanskje se angeren i mitt blikk. Jeg så sårheten i hennes blikk. Hvor ofte kan ikke en hendelse som denne gå upåaktet hen, uten at vi voksne så mye som ofrer den en tanke? Kanskje føyer vi det hele vekk fordi neste situasjon eller gjøremål tar over oppmerksomheten vår. Tiden trekker blikket over til noe annet, eller kanskje ikke heller blikket slår seg til ro med det det ser, men søker noe nytt. Bollnow (1989) ser den pedagogiske tendensen til å gå videre til neste øyeblikk som en form for utålmodighet. Han skriver:

Haste has its origin in the natural human desire to surpass the course of time, to try to reach the destination earlier than possible under the given circumstances. Impatience or haste is an unnatural human temptation because it finds its roots in the attitude of anticipation, in the desire to skip the present and get at the goal as fast as possible. In that sense impatience is a natural vice of man. (Bollnow, 1989, s. 48)

Jeg var travelt opptatt av å komme meg av gårde, og var ikke tålmodig nok til å møte blikket hennes. Jeg hoppet over øyeblikket der jeg hadde muligheten til å se henne, og beveget meg til det neste øyeblikket da alt var over. Spørsmålet er om jeg hadde svart annerledes på spørsmålet hennes om jeg hadde hatt tid til å være i øyeblikket. En kan se på en episode som denne som uvesentlig «føleri» og vil kanskje si at slike episoder skjer støtt og stadig i pedagogisk sammenheng. Barn må lære seg at de ikke kan være med på alt og at voksne har sin egen agenda og ikke alltid ser dem. Det er sant nok – i noen tilfeller. Men i dette tilfellet handlet det ikke om at Mari ikke skulle ombestemme seg eller få viljen sin vilkårlig. Det handlet om et ønske om å få tilbringe tid sammen med en tante hun var glad i. Hvilke fornemmelse eller følelse sto hun igjen med? Kanskje at tanten heller ville være sammen med lillebror enn med henne? Den voksne vet at slik var det ikke, men var det det hun hørte da jeg lo av «tumleriene» til broren, men var uoppmerksom på hennes egentlige spørsmål?

Senere, i bilen møtte hun til stadighet mitt søkende blikk i sladrespeilet. Kanskje kan det ses i lys av van Manens (1993) forståelse av hva oppmerksomhet på hva et barn egentlig sier med bare å være tilstede (som barn). Han skriver: «Det å være oppmerksom på hva som uttrykkes i den andres ansikt, betyr i siste instans å være i stand til å se og tolke den andres indre -- se forbi øynene, inn til det som skaper blikket i dem» (s. 161). Hva er det å se bak øynene, inn til blikket? Hva kan jeg egentlig vite om hennes innerste følelser, dem som finnes bak de smilende øynene hennes? Hva var det jeg ikke så da hun satt alene i sofakroken før vi gikk? Saevi og Husevaag (2009) sier: «We might want to be as close as possible to our children,

still our 'grown-up-ness' somehow keeps us ignorant of how the child experiences the moment» (s. 34). Barn er unike og forskjellige, og en kan som voksen ikke lenger dele barns livsverden på samme måte som da en var barn selv. Lippitz (1986) bekrefter dette ved å si at «our original childhood remains lost to us forever» (s. 56). Han forklarer at den voksnes barndom ikke kan gjenkalles slik den opprinnelig var. En formes gjennom oppveksten og den tiden det tar å vokse opp. Viten, sosiale konvensjoner, opplevelser og den verden vi har levd og fortsetter å leve i legger skygger over hvordan en som voksen kan se tilbake på sin verden som barn. Videre hevder Lippitz (1986): «That which was originally and directly familiar to us, in other words the child as we existed, becomes, in a specific way, foreign to us» (s. 56). Fordi en som voksen ikke lenger ser slik barn ser på verden og er sensitiv til situasjonen slik et barn kan være, kan en dermed heller aldri helt fullt ut forstå et barns følelser og handlinger bare ut fra den begrunnelsen at en selv en gang har vært barn.

«Øynene er sjelens speil» blir det hevdet. Det er gjennom blikket vi ser andre og blir sett. van Manen (2002) sier:

In a glance the soul mirrors or expresses itself. And so we meet the soul of the other in a glance of love or hate, trust or fear, in a warm or cold glance, in an admiring or despising glance, in a glance of caring or indifference, hope or despair, in an open glance or a deceiving one. (s. 46)

Hvordan jeg ser barn og unge, enten jeg snakker eller ikke snakker, sier noe om hvem jeg er og hvordan jeg ser på den andre. Vi kan som voksne kanskje klare å styre hva vi sier med munnen, men det er ikke like lett å styre når det gjelder øynene og blikket (van Manen, 1993, s. 160). Utfordringen er ikke å styre blikket sitt, for det kan en ikke. Blikket ser før jeg tenker på at jeg ser. Sævi (2005) forklarer dette fenomenet ved å si at «the various senses are not necessarily consciously 'playing' all the time. My senses sense without my thinking of how to 'use' them» (s. 57). Det jeg kan er å forsøke å forholde meg til hvem jeg er i møte med barn og unge, og kanskje som Levinas peker på, forsøke å være for andre før jeg er (sammen) med andre (Levinas i Biesta, 2006, s. 51).

En kan som voksen ikke alltid klare å se det som kommer og forsøke å være forutseende, og kanskje er det heller ikke det en egentlig skal. En kan nemlig også se for mye. En kan overvåke et barn, se gjennom dem, se mer enn de selv er klar for å vise. For å beskytte barnet fra å føle forlegenhet kan barn trenge å slippe unna et granskende blikk som kan føles ubehagelig og avslørende (Sævi, 2005, s. 207). Et blikk kan på mange måter være beskyttende og taust, og erstatte overflødige ord. Et blikk kan oppmuntre og gi styrke eller overse det som

ikke trenger å bli sett. Men et blick kan være kraftfull også på andre og kanskje negative måter. Blikk kan spidde, ødelegge, ironisere eller oppleves avvisende (Sævi, 2005, s. 60-61).

Det er et pedagogisk anliggende å spørre hva et blick er i pedagogisk sammenheng. Å ha et blick for barnet handler om mer enn å se det fysiske, eller det man kan ta og røre ved (Sævi, 2005, s. 52). Et pedagogisk blick handler om å ville og kanskje også etter hvert lære seg å kunne se antydning til det som ved første øyeblikk er usynlig.

### **Taushet, å tie *med* hverandre**

«Vi bare *var* der – sammen, i et fellesskap bortenfor våre egne grenser. Vi tiet *med* hverandre, ikke *mot* hverandre» (Eidsvåg, 1997, s. 229).

Om taushet oppleves ond eller god, konstruktiv eller destruktiv handler om vår subjektive opplevelse av stillheten som etterfølges av ordets fravær (Alerby, 2012, s. 21). Det å tie eller å være taus kan komme til uttrykk på flere måter. Taushet sammen med andre kan føles påtrengende, som for eksempel når det i en gruppe mennesker oppstår en pinlig pause som ingen fyller. Taushet kan være tegn på avvisning av et annet menneske, som for eksempel i en diskusjon der ens argument blir møtt med de andres taushet og bare faller til jorden uten å bli tatt opp. Taushet mellom uvenner eller konkurrenter kan være fylt av sinne eller mistro der ingen av partene ønsker eller vil rekke frem en hånd ved å bryte tausheten. Men fraværet av ord trenger ikke være ensbetydende med noe negativt. Taushet kan også være uttrykk for ettertenksomhet, beundring eller konsentrasjon, som for eksempel etter et tankevekkende foredrag eller en god film. Den stillhet som følger ved å være taus sammen kan ha noe høytidelig ved seg som når en sammen med andre overværer et viktig ritual som en vielse eller en barnedåp. Når en beundrer et kunstverk, lytter til behagelig musikk, observerer noe vakkert som en naturopplevelse eller noe annet en tiltales ved, eller når en ønsker å slappe av etter en dag med mange inntrykk, kan stillheten i en annens selskap kjennes behagelig og trygg, og langt fra truende eller vanskelig.

De to ordene *taushet* og *stillhet* brukes ofte om hverandre i mange sammenhenger. Ser vi derimot på ordenes etymologiske betydning finner vi en liten distinksjon mellom dem. *Stillhet* skildres som det motsatte av bråk, som fravær av støy, og har med fred og ro og gjøre (de Caprona, 2013, s. 127). *Taus* er derimot beslektet med å tie, som i å slutte å snakke (de Caprona, 2013, s. 1507). En får gjerne flere positive assosiasjoner til ordet *stillhet* gjennom betydningen *fred* og *ro*, enn til ordet *taus* som kan sees på med både positive og negative fortegn. Taushet og fraværet av ord i pedagogisk sammenheng, kan handle om en positiv form

for taushet hvor stillheten som følger ikke er påtvunget, tegn på makt, eller ignorering av et annet menneske, men viser seg i form av tålmodighet og en ventende holdning. van Manen (1993) hevder at «[d]enne formen for taushet er ikke bare et fravær av tale. Der er også en tålmodig venting, et nærvær i en ventende, åpen og tillitsfull atmosfære» (s. 159). Kanskje den beste måten å vise barnet anerkjennelse og toleranse på er å forholde seg taus og la situasjonen tale for seg selv, eller la noe som kanskje er tvetydig eller ikke bør kommenteres få lov å gå forbi i stillhet.

van Manen (1993) sier videre at «[i] en god samtale er tausheten like viktig som ordene som blir sagt» (s. 159). En god, innholdsrik samtale mellom to mennesker trenger ikke nødvendigvis å måtte bestå av en kontinuerlig strøm av ord, hvor den ene mer enn den andre higer etter å få komme med sine uttalelser, eller bevise for den andre hvem som har rett, eller skulle hevde seg med den beste replikken. Tausheten kan være lyttende, og bære preg av forundring (van Manen, 1997, s. 113). En kan vel til og med si at en i mange situasjoner kan vise et annet menneske respekt ved å være taus sammen med ham eller henne. En kan vise respekt ovenfor et barn ved at en som voksen er stille, tar pauser, åpner opp muligheten for at barnet kan komme til orde. Men er det ikke heller ofte slik at en i samtale med barn oftere enn i samtale med voksne, kan komme i fare for å bryte inn i barnets tankerekke for å uttrykke våre voksne meninger? Eller en kan kanskje til og med innta en autoritær holdning og se på barnet med et objektivt syn som en som skal lære noe spesielt av denne situasjonen – som en ting som vi skal forme i vårt bilde? Dette er noe Løgstrup (1997) setter spørsmålstegn ved når han sier at «[a]lt hvad vi viger tilbage for at sige til voksne, af frygt for virkningen af vore ord, siger vi til børn. Som om virkningen ikke også kunne blive frygtelig på dem [barnet]» (s. 176). En kan aldri ta tilbake sine ord og noen ord kan i verste fall legge seg på minnet og ha varig negativ virkning på et barn. Løgstrup (1997) advarer oss derfor mot at «[i] grelle tilfælde kan ord hvile som en forbandelse over et menneskes liv, een gang sagte kan deres virkning aldrig udslettes» (s. 175).

Det å vente er å gi den andre tid. Det er også å avholde eller hindre seg selv fra gå videre til neste øyeblikk, slik Bollnow (1989) peker på, å hindre seg selv fra å hoppe over nåtiden og inn i fremtiden. Den tålmodige venting og et nærvær i en ventende, tillitsfull atmosfære krever at den voksne ikke er opptatt av å haste videre til neste prosjekt eller gjøremål. Klarer vi i en hektisk hverdag å sette oss selv til side og møte barnet med denne ventende holdningen? Klarer vi å gi barnet (og oss selv) slik tid? Det er nettopp vår tålmodighet i møte med den andre Eidsvåg (1997) fremhever når han sier:

Dialogens verste fiende er ofte tidspresset. Da stivner posisjonene lett til og angsten for å bli «overkjørt» gjør en lukket og tilbakeholden. De nye tankene må gis tid til å modnes i eget sinn, slik at en kjenner og vet hva en godtar og hva en forkaster. (s. 228)

Løgstrup (1997) sitt ord «urørlighetssonen», kan være relevant som refleksjonsgrunnlag på sitatet fra Eidsvåg. Løgstrup uttaler seg ikke her om en fysisk sone liksom en person sin ytre intimsone, men barnets indre sone som en må anerkjenne og ikke invadere med kanskje nedlatende ord, og kanskje dermed gjøre vondt verre. Løgstrup (1997) peker på at «den voksne [må] beholde styret på seg selv og til det endemål tage de behørigte hensyn. Alle de omveje man går, går man for at lade ham [barnet] selv komme til facit» (s. 176).

Ta for eksempel i en undervisningssituasjon, eller i en hvilken som helst dagligdags situasjon hvor den voksne er taus og avventende. Ventende nærvær kan være mer til hjelp enn det å blande seg inn med sine ord og handlinger. Kanskje trenger barnet rom og tid til å finne frem til seg selv og sine tanker uten konstante innskytelser av voksen veltalenhet, slik Oda (referert fra Saevi & Eilifsen sin artikkel) beskriver sin opplevelse i møte mellom henne og læreren hennes. Oda sier:

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

Læreren gir seg god tid. Istedenfor å gå utålmodig videre, uttrykker han tålmodighet ved å lene seg tilbake i tankefull taushet og vente på at eleven får tid til å tenke seg om en gang til. I sin bok *Om tystnad* ser Eva Alerby (2012) på taushetens virkning i undervisningssituasjon. Hun sier blant annet «Att ge tid og rum för tystnad i en undervisningssituation kan dock underlätta själva lärandeprocessen. [...] [Barnet] i fråga ges möjlighet att i det tysta mellanrummet reflektera och fundera över ämnet eller uppgiften» (s. 22). Viktigheten i at barnet selv får mulighet og tid til å komme frem til en tanke, et svar, en erkjennelse eller en fasit finner en også hos Løgstrup (1997) når han hevder at «[b]arnet utvikles kun ved selv at komme til facit; sættes det ud af spillet, forbliver det uudviklet eller udviklingen går skævt» (s. 176).

Tausheten som oppstår gjennom den voksne sitt fravær av ord gir på en slik måte den voksne tid. Denne tiden er en mulighet til å ivareta barnet og situasjonen og se og anerkjenne hans eller hennes prøving og feiling med ord og handlinger, dersom det skulle være nødvendig. Det er jo ikke slik at en som voksen trenger å bemerke alt, men en trenger kanskje tid til å se,

fornemme og tenke over hva en skal si noe om. van Manen (1997) peker på at av og til er taushet mer fruktbart enn kanskje unødvendige ord. Han sier at «[o]ut of this space of silence a more reflective response often may ensue than if we try to fill the awkwardness of the silence with comments or questions that amount to little more than chatter» (s. 112).

Det ligger en hel del raushet og forståelse i en ventende holdning. De «riktige» ordene er ikke alltid like lett å finne fram til verken for et barn eller en voksen. Kanskje er det ikke en gang sikkert at barnet ønsker eller våger å fortelle direkte med ord, men heller viser oss sin historie med kroppsspråk, holdninger og handlinger. Kanskje må vi tillate oss noen ganger å bruke tiden på å være avventende i stillhet slik at barnet kjenner seg fri til å meddele det han eller hun har på hjertet uten å bli «overkjørt».

### **Oppmerksomhet**

Simone Weil skriver i sitt essay *Oppmerksomheten* at «Tanken må først og fremst være avventende, tom, ikke på jakt etter noen ting, men rede til å motta objektet som skal komme i dets nakne sannhet» (Weil, 1990, s. 75). Det krever noe av en å innta en avventende holdning, kunne ha en tom tanke og ta seg tid til å vente på at den andre er klar for å åpne seg. Det krever interesse og tålmodighet ovenfor barnet slik at barnet foran oss kan komme med sitt uten stadige avbrytelser. Ordet *interesse* finner en som et synonym til ordet *oppmerksomhet* (Gundersen, 2009, s. 598). Å vie hele sin oppmerksomhet til et annet menneske kan kanskje forstås som en interesse for den andre sin subjektivitet. Av interesse for barnet foran seg ønsker en å ta seg tid til at barnets opplevelser og følelser skal få slippe til. Ordet *interesse* har sin opprinnelse fra latin med betydning «være viktig, angå», som bygger på *inter* «mellom» og *esse* «være» (de Caprona, 2013, s. 939). For er det ikke slik i en pedagogisk relasjon at ved å vise barnet oppmerksomhet eller interesse, så ønsker en også å vise ham eller henne at «du angår meg» eller «du er viktig for meg»? Sævi (2007) sier: «Å bli sett pedagogisk er å bli gjenkjent av den voksne både som den en er, og som den en ennå ikke er, men kan bli» (s. 119). Et barn er annerledes enn det neste barn. Det ene barnet er aldri helt lik det andre. van Manen (2002) peker på betydningen av å bli gjenkjent og sier at «[r]ecognition is inextricably intertwined with selfhood and personal identity» (s. 38). Barn er små forskjelligheter eller små hemmeligheter, alle med sitt potensiale, som krever å bli sett slik det er, unik i betydning uerstattelig (Biesta, 2011, s. 99; Mollenhauer, 2006, s. 79). Sævi (2007, s. 110) og van Manen (2002, s. 25) ser på faren ved at velmenende pedagogers profesjonelle blikk kan komme i fare for å se barnet gjennom teoretiske og terapeutiske briller istedenfor å se barnet med pedagogiske øyne. van Manen (2002) sier «The theoretical language of child "science" so

easily makes us look past each child's uniqueness toward common characteristics that allow us to group, sort, sift, measure, manage and respond to children in preconceived ways» (s. 25). Å kun ha oppmerksomhet mot hva barnet gjør og ikke hva det er og kanskje til og med tillegge barnet en personlighet ved å ta utgangspunkt i førsteinntrykket kan få konsekvenser. Weil (1990) ber oss om at barnet må få tid fordi «[d]e mest verdifulle goder kan man ikke oppsøke eller jakte på, man må vente på dem. For menneskene er ikke i stand til å finne frem til dem ved egen hjelp» (s. 75). Ser en van Manens (2002) utsagn i lys av hva Weil (1990) sier, forteller dette oss noe om viktigheten av å vise barnet pedagogisk tålmodighet. Pedagogisk tålmodighet er å ta seg tid til å la barnet tre fram med sitt istedenfor å forhåndsbedømme eller generalisere barnet. Weil (1990) peker på at den virkelige nestekjærlighet har et spesielt blikk. «Dette blikket er først og fremst oppmerksomhetens blikk, der sjelen åpner seg og tømmes for alt eget innhold for å motta det mennesket den plutselig ser slik det virkelig er» (Weil, 1990, s. 77). I forlengelse av Weil, sier Sævi (2009) at «[o]ppmerksomhetens kraft er [...] rettet mot det som er mulig å gjøre, si, tenke, eller gi, og har dermed blikk for både situasjonens her og nå og situasjonens etiske og menneskelige muligheter i fremtiden» (s. 206).

Hva er det oppmerksomheten min mot den andre ønsker å forstå? I Martin Bubers jeg-du forhold er forståelsen av verden grunnlaget for det som finnes mellom partene. At jeget anerkjenner duets annerledeshet fra seg selv, er avgjørende hos Buber (Kristiansen, 2003, s. 44). Buber (1967) sier:

Den som står i forholdet, tar del i en virkelighet, det vil si i en væren, som ikke bare er i ham og ikke bare utenfor ham. All virkelighet er en virken, som jeg tar del i uten å kunne tilegne meg den. Hvor det ingen deltakelse er, der er ingen virkelighet. (s. 61-62)

Ut fra det Buber sier her kan en forstå at deltakelsen fordrer anerkjennelse av den andres annerledeshet; åpenhet og oppmerksomhet ovenfor den andres virkelighet uten å skulle gjøre dennes virkelighet til sin egen. Barn bærer på sine helt egne forståelser, verdensbilder og virkelighetsforståelser, og strever med sitt på sin måte. Barn lever ikke i andre virkeligheter enn voksne, men de lever i virkeligheten som de deler med alle andre mennesker på sin unike måte. Denne unike måten er knyttet både til at de er uerstattelige mennesker, som alle andre, men også til at de er barn som ser verden som et barn gjør og kan gjøre – annerledes enn når dette barnet blir voksen. I artikkelen «Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling» skriver Sævi (2014) om de alminnelige møtene i det hverdagslige, de som vi voksne kanskje ikke egentlig tenker over nettopp fordi det er hverdagslige hendelser. Sævi (2014) peker på at «selv



det mest alminnelige møtet mellom voksen og barn har eksistensielle kvaliteter og kan ha betydning for barnet» (s. 253). Disse hverdagens store og små situasjoner kan ha innvirkning på barnets fornemmelser, sansing, følelser og tanker om seg selv og de relasjonene de kjenner. De situasjoner man som voksen ofte ikke tenker over å ta seg tid til å se på som viktige, eller kanskje bare føyer vekk som trivialiteter, kan bety mer for barnet enn man først tror. Brunstad (2005) minner oss om den vonde følelsen av «skuffelse og avmakt» en avvisning gir når en har noe viktig å si, men ingen gir seg tid til å lytte. «Følelsen av å være avvist, oversett og ikke tatt på alvor virker [...] oppløsende på eget selvilde. Manglende aksept og aktelse for den vi er eller hvordan vi handler, vil fort oppleves som avvisning eller krenkelse» (s.150-151).

van Manen (1993) sier «[i] tillegg til å tilbringe tid med barna ved å vise dem oppmerksomhet, er det viktig å være til stede for dem, og gi dem en trygg følelse av at du er der, til stede og tilgjengelig» (s. 52). Følelsen av trygghet kan omhandle mye. For oss voksne kan trygghet handle om å ha en trygg og forutsigbar arbeidsplass som gir oss inntekt til livets opphold, mat på bordet, klær på kroppen, et trygt sted å bo, være frisk og å se dem en er glad i ha det bra. Men hva opplever et barn som trygghet?

Opplever et barn trygghet ved at den voksne for eksempel er tilgjengelig? Eller er det kanskje slik at barn bare lever i trygghet eller mangel på det, uavhengig av tilgjengelighet med voksne eller ikke. Ordet *trygg* har etymologisk tilknytning til det engelske ordet *true* «trofast, rett, sann, riktig, ekte». Ordet *trygg* er også beslektet med det norske ordet *traust* som er synonym for *pålitelig* og *stø* (de Caprona, 2013, s. 165-166). Betydningen av ordet *tilgjengelig* kan også gi oss bedre forståelse ved å gå til synonymer som *ledig*, *mottakelig*, *parat*, *åpen* (Gundersen, 1991, s. 236).

Mennesket er sårbare vesener, og kanskje spesielt barn. Barnet er avhengig av å være beskyttet av voksne for å kjenne seg trygg. Denne sårbarheten og avhengigheten appellerer til den voksne, men voksen tilstedeværelse betyr ikke nødvendigvis alltid det samme som trygghet for barnet. Langeveld (1975) peker på dette ved å vise at en voksens tilstedeværelse også kan fremstå som en trussel for barnet. Han skriver:

It may suffice that we are there: our presence may be a guarantee of security. It may also be a threat: the child calls on the adult for help, the adult fails to respond and give the child the security he needs thus leaving him isolated with his own resources. (Langeveld, 1975, s. 7)

En kan sette mat på bordet, gi klær på kroppen, gi barnet penger, og et sted å bo. Men uten at en eller flere voksne viser barnet omsorg og trygghet, vil kanskje ikke dette materielle gi barnet tilstrekkelig trygghet. Den trygge tilgjengelige voksne tar seg tid, gir barnet omsorg og varme, lytter til dem, oppmuntrer og trøster og har tro på dem (van Manen, 1993, s. 52). Den form for trygghet som voksne kun kan vise gjennom ekte og åpen oppmerksomhet mot barnet er noe barnet selv ikke tenker på, men rett og slett bare tar imot. Det er vi voksne som har forutsetningen for å tenke over fenomener som trygghet og tilgjengelighet, og forsøke å se om disse kvalitetene er en tilstrekkelig del av vår måte å være sammen med barna på. Barnet selv merker kanskje at tryggheten og tilgjengeligheten er der, men da som noe som er trygt og godt heller enn noe de tematiserer som trygt og godt. Barn lever vanligvis livet slik det er, og tar for gitt de goder eller mangel på goder som finnes i deres liv. «Barn er konkrete» hevder van Manen (1993, s. 52), og han sier videre at enten er vi voksne der, eller så er vi der ikke (s. 52). Hvordan reagerer et barn på en barndom uten tilstrekkelig voksenkontakt fra trygge, forutsigbare voksne? Hva betyr det for barn ikke å bli lyttet til, ikke å få forståelsesfull oppmerksomhet? Barn reagerer antakelig på forskjellige måter, men vanligvis ikke ved å tematisere det som et problem de opplever, eller en rett de har (men ikke får). De simpelthen er i livet sitt og lever det slik det er. Eventuelle reaksjoner av mer reflekterende og kritisk art er det som regel voksne som ser (og kanskje forteller barnet), og som barnet selv får senere når livet det levde er mer på avstand, hun eller han er voksen og eventuelt får problemer av en eller annen art.

Det er den voksne som har et ansvar for å se barns liv i sammenheng med seg selv og sin egen påvirkning og innvirkning her og nå og selvfølgelig i et lengre perspektiv, i sammenheng og helhet. Barns måte er å leve ut livet sitt, de tester livets grenser, prøver ut hva det er å leve og handle. De tester den verden de lever i. En ikke ukjent prosess for voksne som på en eller annen måte lever og omgås med barn og unge. Når barnets barnlige forsvarsløshet som appellerer til den voksnes beskyttelsesinstinkt, etter hvert går over til at barnet stiller krav til sine omgivelser med sine egne meninger og reaksjoner, er vi da like bevisst på viktigheten av å være tilgjengelig? Ser vi fremdeles barnets sårbarhet gjennom barnets selvhevdelser og klarer vi å sette vårt eget til side og være den tilgjengelige, oppmerksomme voksne som ser barnet bak fasaden (van Manen, 1993, s. 127)? Evner vi å være den forutsigbare tilgjengelige i en uforutsigbar verden? Voksen og barn er begge i verden og i relasjon til hverandre og andre. I følge Sævi (2013a) «er [det] ikke slik at den voksne er i kontakt med verden og formidler verden til barn. Barn og voksen lever i samme verden, men på ulike måter, og med

ulike forståelser og fortolkninger av den» (s. 242). Det at voksen og barn lever i den samme verden, men tolker den på ulike måter gjør en hvilken som helst pedagogisk relasjon i seg selv til noe uforutsigbart og ukalkulerbart. Det er ikke bare den voksne eller bare barnet som former relasjonen og innholdet i den. Begge bringer seg og sin verden inn i relasjonen og slik må det være. Det som blir den trygge voksne sitt ansvar i denne relasjonen, er i første rekke å gi barnet hjelp og støtte gjennom barnets oppvekst til «å strukturere situasjoner og gi livet kontinuitet, og på denne måten bidra til mening og sammenheng» (Sævi, 2013a, s. 240). Den pedagogiske relasjonen beskrives av Sævi (2013a) som noe som finner sted i møtet mellom voksen og barn, men som har sitt fokus i disse to (barn og voksen) sine forskjellige opplevelser av «virkeligheten». Møtet mellom oss kommer til syne mellom den pedagogiske «sammenhet» (Sævi, 2007, s. 120) og det vi har vår felles oppmerksomhet rettet mot (Sævi, 2013a, s. 243).

### **Fornemmelsen**

Som menneske er vi alle sårbar, barn mer enn voksne (van Manen, 1993, s. 127). Barn er sårbare, voksne potensielt sårbare. Det forsvarsløse barnet kaller på den voksnes omsorg og forsvar. Det lille barnet gir oss som voksen en fornemmelse av deres sårbarhet, en fornemmelse av forsvarsløshet som gir oss et ønske om å ta vare på dette unge mennesket (van Manen, 1993, s. 127). Den voksne ser at barnet trenger omsorg, omtanke, beskyttelse, og hjelper fordi det er nødvendig. Barnet trenger den voksnes hjelp. Langeveld (1975) viser i artikkelen «Personal help for children growing up» den helt konkrete betydningen av at en voksen tar ansvar for et barn fordi barnets situasjon fordrer det. Om dette asymmetriske møtet mellom voksen og barn sier van Manen (1993) at «[d]en voksne, som er orientert mot barnets sårbarhet eller nød, kan oppleve en merkelig følelse – den at den virkelige autoritet i denne situasjonen hviler hos barnet, ikke hos den voksne» (s. 66). Men hvordan «vet» den voksne at barnet har en form for autoritet som indirekte påvirker den voksnes fornemmelse av hva hun eller han skal gjøre for å ivareta barnet? Hva er egentlig en fornemmelse, denne merkelige følelsen en kan få, men som en ikke alltid kan sette ord på? Undersøker en ordet *fornemmelse* ved å se på ordets betydning og opprinnelse, finner en synonymer som *føle* og *oppfatte* (de Caprona, 2013, s. 936). Ordet *fornemmelse* har sin opprinnelse fra det middellavtyske ordet *vorneme* som bygger på *vor* «for», og *nemen* som på norsk oversettes med «ta» eller «gripe». *Vorneme* har gitt låneordene *fornem* og *fornuft* (de Caprona, 2013, s. 936). Kanskje kan en forstå ordet *fornemme* som det å gripe noe før det egentlig er helt tydelig og «begripelig»? Løgstrup (1993) skriver: «At have noget på fornemmelsen er begyndende indsigt. Man

bevæges, og bevægelsen er fuld af uudfoldet erkendelse» (s. 114). Slik jeg forstår Løgstrup her, er fornemmelsen en begynnelse. En begynnelse som gir oss et ønske om å ville vite noe mer, skjønne noe mer. Når jeg fornemmer en type stemning, god eller ikke god, kan fornemmelsen min føre til nysgjerrighet og ønske om å vite litt mer. Sævi (2009) forklarer oss at stemninger, «[d]enne implisitte forståelsen av verden og oss selv er altså ikke kognitiv i vanlig forstand, men er følt og fornemmet av oss, selv om det ofte ikke er bevisst oppmerksomt» (s. 210). En fornemmelse gir ofte et ønske om å vite mer dersom vi tar oss tid til å «lytte» til fornemmelsen. Altfor ofte er dessverre en fornemmelse noe som blir borte, går upåaktet hen, eller ignoreres fordi vi ikke lytter til den og gir den oppmerksomhet. Men vi kan lære å bli oppmerksom på den og dermed gi oss selv muligheten til å forstå noe vi ikke før forsto. Løgstrup (1993) bruker ordet «bevegelse» om det å ha en fornemmelse. Når andre mennesker, og da spesielt barn og unge som vi er i relasjon med beveger oss, rører de ved noe i oss. Vi blir var på «noe», fornemmer «noe». Kanskje er det den andres sårbarhet vi fornemmer, kanskje en stemning som oppstår, eller noe som ligger der usagt og enda ikke er kommet fram i lyset. Sævi (2009) sier det slik: «[v]i er ikke nødvendigvis oppmerksom på hva denne fornemmende forståelsen består i, eller at den er der i det hele tatt, men stemningen [...] rommer alltid en forståelse av vår væren, eller vår måte å være i verden på» (s. 210). Fornemmelsen griper tak i dette «noe» som vi ikke helt med vår tanke eller rasjonale kan fatte. En fornemmelse kan gi grobunn for å vise den andre oppmerksomhet, eller et ønske om å komme dypere og få et svar på hva denne fornemmelsen egentlig handler om. Kanskje er det slik at den menneskelige evne til å fornemme noe, kan være det som hjelper oss videre til å finne innsikt i noe, for eksempel i det andre menneskes livsverden? Løgstrup (1993) sier videre: «Skal alt, hvad der er gemt af erkendelse i fornemmelsen og bevægelsen, hentes frem, må koncentrationen fastholdes af en uophørlig vilje til at få det adækvate udtryk til at melde sig» (s. 114). En kan fornemme så mangt, men om vi klarer å forholde oss til det at vi fornemmer noe og evner å «gjenkjenne» denne menneskelige evne i oss selv, kreves det noe av oss, noe som orienterer seg mot den eller det andre som fornemmelsen forteller oss. Kanskje særlig om fornemmelsen gjelder et annet menneske og i vår pedagogiske sammenheng et barn. Weil (1990) sier: «Hvis vi forsøker å finne frem til [...] godene på egen hånd, vil vi i stedet finne falske goder, og vi vil være ute av stand til å se deres falskhet» (s. 75). For å kunne tre inn i den andres verden trenger en å ta seg tid til å la det andre vise seg selv, og ikke forhaste seg gjennom å søke for kjappe løsninger. Først da kan en kanskje klare å finne innsikt og forståelse for den andres tanker og opplevelser.

## Å gi den andre rom

Hva er det å *gi* et barn tid og rom til å oppleve livet, seg selv og andre? Er det riktig at den voksne skal *gi* barnet rom, eller tar den voksne for mye pedagogisk plass når det er nødvendig å *gi* rom til barnet? Det ligger en makt i det å «gi» noen rom. Er det slik jeg er som voksen at det er min oppgave å *gi* barnet rom? Eller kan jeg være og handle slik at den andre selv *finner* rom? Sævi (2005) peker på at «[w]aiting, is necessary in order to let the student come to his or her own understanding of things in the world, him or her self, in fact of life as such» (s. 233). Å vente på at den andre skal finne sin plass har noe annet over seg enn det å skulle *gi* den andre rom. Ordet *vente* har sitt etymologiske opphav fra det norrøne *vænta*, *vætta* i betydning «håpe (på), formode; vente (seg)». En finner også betydningen «forventning og håp» fra det germanske språk (de Caprona, 2013, s. 857). Det å vente, kan kanskje forstås som å lage en åpning, en pause, der den andre kan komme frem og finne sin plass i relasjonen.

Sævi (2007) trekker frem venting som en kjent aktivitet i pedagogiske praksis. Å vente på at barnet skal bli seg selv er en form for tålmodighet og en tiltro og håp til barnets potensiale. Hun påpeker at «[v]i kan ikke *ikke* vente i pedagogisk praksis» (s. 121). En slik «passiv tålmodighet» (s. 121) som det å vente er, kan åpne opp for muligheter som ligger åpne for barnet i dannelsen av seg selv. «Hvordan vi venter på at barnets potensial viser seg, har betydning for retningen på barnets liv og kommer direkte eller indirekte til uttrykk i måten vi er til stede i den pedagogiske relasjonen» (s. 122). Vi har i pedagogisk sammenheng lett for å tillegge den voksne definisjonsmakt i forhold til når noe skal sies eller gjøres. Men dette er ikke nødvendigvis uproblematisk.

van Manen (1993) minner oss om at barnet er i en dannelsingsprosess hvor han eller hun i utgangspunktet er åpen og har et mangfold av muligheter. Han sier at «[b]arnet er et menneske som er i ferd med å bli “seg selv”» (s. 32). Han eller hun er et lite menneske, som er i relasjoner og erfarer verden rundt seg. I møte med det livet vi som voksen presenterer for barnet (Mollenhauer, 2006, s. 21) sier van Manen (2002) at barn trenger å finne «their own uniqueness and identity through personal exploration, choice and commitment» (s. 12). Han sier videre at «[c]hildren cannot just be expected to discover a life. They must also be allowed to act, experiment and create» (s. 12). Kanskje er det slik at den voksne må våge å slippe kontrollen for å skape rom og tid for barnets undring og virksomhet. Vente, og se hva som skjer, slik som van Manen (2002) peker på når han sier «[a] thoughtful parent or an effective teacher is not necessarily one who can construct or control a child’s every possible experience. But a thoughtful educator might be one who can catch a question and deepen it

with a quiet gesture» (s. 21). van Manen (2002) hjelper oss å se at barn og unge, i likhet med alle mennesker, trenger tid og rom for å utfolde seg. De trenger å engasjere seg ut fra sine egne behov og på sine egne premisser, og på denne måten ha mulighet til å påvirke sin egen hverdag og sitt eget liv innenfor trygge relasjonelle rammer. Men hva er egentlig rom og tid? Sævi (2009) forklarer at «[p]edagogisk rom er knyttet til pedagogisk tid ved at de begge er forutsetninger for måten vi opplever oss selv i situasjoner på» (s. 210). I pedagogisk fenomenologisk sammenheng har rom og tid først og fremst med opplevelsen av rom og tid å gjøre. En kan si at rom og tid står i et gjensidig forhold til hverandre liksom mennesker opplever seg i et forhold til hverandre, der vi både skapes av, og selv er med på å skape de relasjoner vi deler. Det er i møte med den andre og i relasjonen med andre at det enkelte mennesket viser seg som annerledes enn den andre. Hvem en er kan best forstås gjennom møtet med den andre. Det er først da, i møtet, at ulikheten fremstår som noe enestående og unikt (Biesta, 2009, s. 55).

I en verden av mangfold og forskjellighet, der det vi deler er at vi er unike mennesker, har pedagogisk virksomhet sitt spillerom. Gjennom språket og våre handlinger gjør vi oss gjeldende i verden som originaler som så å si gir gjensvar til livet ved å begynne noe nytt på eget initiativ. (Sævi, 2009, s. 216)

Sitatet fra Sævi (2009) kan føre oss til Arendt sine tanker om handling og frihet som kun kan eksistere i fellesskapet, forskjellighetens og pluralitetens rom. Hos Arendt er det å være fri og det å handle to sider av samme sak (Arendt, 2004, s. 167). Arendt (1996) ser også på «det å handle og det å begynne på nytt [som] det samme» (s. 178). Av den grunn at mennesket er et handlende vesen, er derfor også hvert menneske en begynnelse eller en initiativtaker, og gjennom å være en «begynnelse» bringer hvert menneske noe nytt med seg til verden (Arendt, 2004, s. 180). Arendt (1996) viser oss også at det er gjennom menneskets handling og tale den enkeltes karakter kommer til uttrykk (s. 177). I pedagogisk praksis kan Arendt sin tenking rundt frihet og handling kanskje fortelle oss noe om den åpenhet som må finne sted i relasjonen for at den andre sin stemme (her barnet) skal få gjøre seg gjeldende. Dette er nødvendig for at hun eller han, slik som jeg, skal få mulighet og frihet til å begynne på nytt og på nytt. Biesta (2009) minner oss om «at det er selve pædagogikkens rolle og ansvar at opretholde et sådant rum, hvori frihet kan opstå, et rum hvori unike individer kan bli til i verden» (s. 94).

Som voksen har vi et ansvar for at barnet skal kunne lære seg og ikke minst våge å uttrykke seg. Klarer vi i pedagogisk sammenheng å se hvert barns unikheter og åpne opp for at «alle

variasjoner» av barn finner tid og rom for utfoldelse? Dette kan kjennes som en utopi, men er, slik jeg ser det, likevel en viktig ledestjerne å følge. Det heter seg at alle barn skal ha mulighet til å utvikle seg ut i fra sine egne evner og behov i skolesammenheng. Men dette er både empirisk umulig å finne ut av og pedagogisk vanskelig å vurdere. Sævi (2009) peker på at

[p]edagogisk praksis er grunnleggende kompleks og vanskelig fordi vårt fellesskap med barn og unge alltid er et fellesskap i forskjellighet, der det alltid er nye initiativ og innspill, eller det Arendt altså kaller nye «begynnelser», som vi må respondere på uten forenkling eller forhåndskalkulering. (s. 217)

Derfor må vi i pedagogisk sammenheng stole på den vurderingen vi gjennom vår beste vilje og evne kan klare, og samtidig være villig og ha evne til å erkjenne vår svakhet og tilkortkommenhet. Det er særlig viktig dersom ikke målet for pedagogisk virksomhet skal bli tilpassing til det som er pedagogisk mest passende, og dermed lettere og ikke så tidkrevende, eller vi strever mot det perfekte som vi aldri vil nå dersom vi ikke reduserer det perfekte til det mulige i relasjonen med barnet i tiden og rommet.

Mollenhauer (2006) hevder at vår «[p]edagogisk[e] handling har form som et eksperiment som er ledet av en hypotese, men likevel alltid med åpenhet overfor barnets fremtid» (s. 94). Som pedagog har vi forventninger til barnet og tro på barnets muligheter og evner, men barnet er grunnleggende åpent og mer enn det som er synlig for oss til enhver tid. Vår intensjon i pedagogiske handlinger bør derfor være slik at «relasjonen også [må] ha rom for at barnet kan være annerledes enn antatt, og sørge for at situasjonen ikke forventer at barnet umiddelbart skal sosialiseres ut i fra eventuelle konvensjoner» (Sævi, 2013a, s. 245). Hypotesen, eller risset (bildet), en lager seg av barnets «danningsberedskap» (Mollenhauer, 2006) er ifølge Mollenhauer en nødvendighet og noe den voksne gjør i all pedagogisk virksomhet, ofte uten å være klar over det. Samtidig minner han oss om at der finnes en risiko for at barnets danningsberedskap vil bli svekket dersom «hypotesen blir fastlåst på en slik måte at den ikke tillater at en gjør nye erfaringer med barnet – da er det åpne eksperimentet gått over til å bli et lukket ritual» (Mollenhauer, 2006, s. 94-95). En kan velge å se Mollenhauer sitt utsagn i sammenheng med Sævi (2013a) når hun skriver at «[e]n pedagogisk praksis som sosialiserer, tilpasser og konformerer er nødvendig i pedagogisk praksis, men ikke tilstrekkelig dersom barnets personlige og unike kvaliteter også skal få rom» (s. 245).





## 4. METODOLOGI OG METODE

### Innledning

Metodologi henger sammen med menneskesyn, verdenssyn og kunnskapssyn (Ryen, 2002, s. 11; Widerberg, 2001, s. 26) og er «the philosophic framework, the fundamental assumptions and characteristics of a human science perspective» (van Manen, 1997, s. 27). Metodologi kan forstås som teorien bak metoden, samt studiet av hvilken metode en kan følge og hvorfor (van Manen, 1997, s. 27-28). Som nevnt tidligere plasserer dette arbeidet seg under den europeiske pedagogiske tradisjon. Hvilken forskningstradisjon en plasserer seg under gir konsekvenser for forskningsprosessens mange valg. Det gjelder både metodiske valg og fremgangsmåter og den litteratur en velger å fordype seg i. Den europeiske pedagogiske tradisjonen har nær tilknytning til eksistensielle og fenomenologiske bevegelser med fokus på mennesket og det opplevde liv. På tross av at jeg ikke har forutsetning for å kunne gå inn i hermeneutisk fenomenologi som metode, er min intensjon i dette arbeidet likevel å kunne utforske barns opplevelser gjennom å ha en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming i arbeidet.

Ordet *metode* blir av Kvale og Brinkman (2009) forklart som «veien til målet» (s. 99). Formålet med mitt prosjekt er å kunne utforske barns opplevelse av tid i møte med voksne. Jeg vil her i det følgende forsøke på best mulig måte å redegjøre for min «vei til målet» gjennom å presentere og drøfte de metodiske valg og fremgangsmåter jeg har gjort for å få svar på forskningsspørsmålet mitt. I denne masteravhandlingen er barnets stemme i hovedfokus. Jeg vil derfor, først kort redegjøre for kvalitativ forskning som metode, samt kort om litteratur-review og arbeidet med litteratur, og deretter hermeneutikk og fenomenologi. Så vil jeg vektlegge de metodiske valg som er direkte knyttet til det praktiske arbeidet med å samle inn mitt empiriske materiale. Jeg begynner med presentasjon av og mine refleksjoner rundt fokusgruppeintervju, forskningsetikk og en åpen og ærlig redegjørelse fra mitt møte med barna, før jeg avslutter kapittelet med å diskutere forskningskvalitet.

### Kvalitativ forskning. Å søke dypere forståelse

Hvert menneske har sitt eget syn på verden og sine egne unike livshistorier å fortelle. Mitt ønske er å kunne gripe tak i barns egne opplevelser og erfaringer, og trenger derfor hjelp fra en metode som kan fange opp menneskets unikheter og kompleksitet på best mulig måte.

Opplevelser kan beskrives som subjektive fortolkninger av den virkelighet som omgir oss. Hvordan virkeligheten oppleves er derimot avhengig av øyet som ser, og hvilket perspektiv en ser verden fra (Østrem, 2012, s. 86).

Her er ingen intensjon om å skulle tallfeste eller bevise noe, eller komme frem til en felles «sannhet», slik en gjerne ønsker ved hjelp av kvantitative metoder (Creswell, 2012, s. 19). Mitt fokus er en nysgjerrighet for det unike, det å kunne komme nærmere forståelsen av og utforske menneskets, her barnets, egne hverdagsopplevelser slik sannheten og verden ser ut gjennom deres øyne. I mitt søk etter en metode hvor barnets stemme kan komme frem, ønsker jeg å tilnærme meg forskningsfeltet kvalitativt og finner støtte hos Creswell (2012) når han understreker at «the intent of qualitative research is to understand and explore» (s. 130). Creswell (2012) hevder videre at hensikten med kvalitativ studie er å oppnå en dypere forståelse når en utforsker et bestemt fenomen (s. 130).

Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at det å søke en kvalitativ orientering i forskning innebærer at min oppmerksomhet som forsker er rettet mot blant annet dagligdagse aspekt ved menneskelig tenking (s. 31). I forlengelse av denne påminnelsen kan en videre finne støtte gjennom Denzin og Lincoln (2011) sin definisjon av kvalitativ forskning. De forklarer kvalitativ forskning som en

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

Det finnes derimot et mangfold av tilnærminger når det gjelder kvalitativ forskning (Ryen, 2002, s. 18). Ved hjelp av min problemstilling vil det være opp til meg som forsker å kunne vurdere hvilken tilnærming innen kvalitativ forskning som er best egnet når jeg nå ønsker å utforske og forstå det barna uttrykker gjennom å fortelle om sine opplevelser og erfaringer rundt temaet.

## **Litteratur-review og studiet av forskningslitteratur**

For å kunne plassere prosjektet inn i en forskningsmessig sammenheng er det nødvendig å danne seg en oversikt over litteratur som allerede finnes på området en ønsker å studere. Hammersley (2003) sier at «[a] literature review is a summary of what is currently known about some issue or field on the basis of research evidence, and/or of what lines of argument

there are in relation to that issue or field» (s. 577). Litteratur-reviewet som er presentert i kapittel 2 og kapittel 3 har som hensikt å vise hvordan tema og forskningsspørsmål i denne avhandlingen er knyttet opp mot allerede eksisterende litteratur og forskning, noe som også kan bidra til å gi arbeidet større pålitelighet. Intensjonen bak litteratur-reviewet (kapittel 2 og 3) er å presentere et aktuelt og relevant utvalg forskningslitteratur for mitt forskningsfokus innenfor europeisk pedagogisk tradisjon. Jeg opplever at det å holde meg innenfor en og samme tradisjon gir arbeidet en bedre koherens og dermed også et mer stødig grunnlag i den videre prosessen med å utforske temaet mitt. Det å kunne sette seg inn i tidligere forskningslitteratur, både nyere og eldre fra ulike pedagoger og filosofer har bidratt til å åpne min egen forståelseshorisont slik Gadamer (2010) peker på. Gadamer (2010) peker på at en forsker ikke kan forholde seg rent objektivt til en sak eller spørsmål. Vi bærer alltid med oss vår egen forforståelse gjennom levd liv, erfaringer, meninger og holdninger, dette gjelder selvfølgelig også i forskningssammenheng. Et arbeid som dette vil vanskelig kunne være fri for fortolkninger, noe som for eksempel viser seg i at en som forsker foretar valg og bortvalg av litteratur. I et forskningsarbeid må en likevel etterstrebe å utforske sitt fokus uten intensjon om å stadfeste bare det en selv mener og tenker. Det å gjøre seg kjent med, og sette seg inn i tidligere arbeid som er gjort på området en selv ønsker å utforske, både det som er i tråd med det en selv står for og det som er kritisk. Arbeidet med litteratur er et viktig bidrag til forståelse, og spesielt relevant i forskningssammenheng av den grunn Eisenhart (1998) peker på når hun sier at «how would educational research get better if people didn't produce or read reviews of previous work?» (s. 391).

Det å ha et godt litterært forskningsgrunnlag for det jeg ønsker å utforske har vært viktig i forarbeidet med fokusgruppeintervjuet og ikke minst for å kunne belyse og utforske hvordan fenomenet tid kommer til uttrykk i den pedagogiske relasjonen. I tillegg til å tilnærme meg forskningsspørsmål gjennom fokusgruppe som kvalitativ metode, og med hermeneutisk fenomenologi som orientering, er derfor også litteraturstudium en av metodene jeg har brukt i arbeidet med denne avhandlingen. Som nevnt i innledningen til kapittel 2 har det i dette arbeidet vært nødvendig med møysommelig lesing og utforsking av tekster. Dette gjør seg gjeldende både i avhandlingens litteratur-review (kapittel 2 og 3) og gjennom alle tekstene jeg har forsøkt å se i forhold til forskningsspørsmålet og samtalematerialet fra fokusgruppen. Et litteraturstudium er en utforsking av allerede eksisterende litteratur, og gir i seg selv i og for seg ingen ny kunnskap. I dette arbeidet er det de fem barna i fokusgruppeintervjuet (presentert i kapittel 5) som har bidratt til avhandlingens datamateriale. Mitt litteraturstudium i møte med

barnas uttrykk og forskningsspørsmål har dermed bidratt til å sette allerede etablert litteratur i et noe nytt lys og dermed kanskje kunnet «fornye» noen aspekter gjennom nye spørsmål om pedagogisk praksis. Å utforske forskningsspørsmålet gjennom eldre og nyere pedagogiske og fenomenologisk tekster kombinert med nytt datamateriale fra pedagogisk praksis har på denne måten forhåpentligvis bidratt til ny innsikt i pedagogiske dilemma knyttet til tid.

## **Hermeneutisk fenomenologi. Å (be)skrive og fortolke**

Skrijving og hermeneutisk fenomenologi henger uløselig sammen (Sævi, 2005, s. 80), på samme måte som «lived experience» er begynnelse og slutt, selve hjertet i hermeneutisk fenomenologisk forskning (Sævi, 2005, s. 80; van Manen, 1997, s. 36). Den skrevne tekst har kvaliteter over seg som er annerledes enn den rene informative teksten som informerer, stadfester og er konkluderende. Sævi (2013b) forklarer det slik:

In the writing of hermeneutic phenomenology, language is not primarily a means to an end. Instead, linguistic engagement is an end in itself, in which a world is created, challenged, and confirmed – although it is always open-ended. [...] This world, as it is the object of both sensation and thought, evokes questions rather than answers. (s. 8)

En god fenomenologisk tekst snakker til oss og berører noe i oss, det skrevne er gjenkjennbart og åpenheten ved teksten evner å frembringe nye spørsmål og refleksjoner over lignende erfaringer i eget liv. Teksten taler til oss, utfordrer oss og viser oss flere aspekt ved et fenomen en gjerne ikke før har «sett». van Manen (1997) sier at «Hermeneutic phenomenological human science is interested in the human world *as we find it* in all its variegated aspects» (s. 18).

Ifølge Merleau-Ponty (2002) er fenomenologi «the study of essences» (s. vii). van Manen (1997) forklarer at «the essence of a phenomenon is a universal which can be described through a study of the structure that governs the instances or particular manifestations of the essence of that phenomenon» (s. 10). Fenomenologi spør derfor: «[W]hat is the nature or meaning of something» (van Manen, 1997, s. 184). Beskrivelsen av fenomenet er dermed noe grunnleggende i hermeneutisk fenomenologi. Beskrivelsen søker å gripe essensen, eller kvaliteter ved fenomenet på en slik måte at «the lived experience» åpenbarer seg for oss slik at opplevelsen og betydningen av fenomenet kommer til syne (van Manen, 1997, s. 39). Slik er skrijving og språket vårt uløselig sammenvevd i hermeneutisk fenomenologi. Sævi (2005) forklarer sammenhengen slik: «The inseparability of research and writing is characteristic to hermeneutic phenomenology, as well as it is the attempt to capture the meaning and

significance of daily life experience in pedagogical research» (s. 80). Studier innenfor hermeneutisk fenomenologi er derfor en utforskning av et fenomen og samtidig det å kunne beskrive fenomenet ved å forsøke å se hva som karakteriserer fenomenet og skiller det fra andre fenomen, slik det viser seg i en persons subjektive opplevelse. Sævi (2013b) sier at «[t]he good phenomenological text does not write *about* the experience of a phenomenon, but rather *writes the experience* from the perspective of an ‘insider’, a subjective being that exists along with the experience» (s. 4)[min kursivering]. På denne måten presenterer teksten en subjektiv opplevelse av et fenomen; en tydeliggjøring av det en gjerne tar for gitt. En hermeneutisk fenomenologisk tekst kan gi leseren mulighet til å oppdage verdifulle aspekt ved det konkrete levde liv som ved første øyekast kanskje kan oppfattes som «usigelige og usynlige aspekter ved livet» (Sævi, 2009, s. 205).

En hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til forskning gjør ingen forsøk på å finne det ensartede og kalkulerbare for å forstå de fenomen som skildres. Men har sin interesse i det enkelte menneskets levde liv og i de variasjoner som finnes av opplevelser, tanker og følelser. van Manen (2014) forklarer oss at «[h]ermeneutic phenomenology is a method of abstemious reflection on the basic structures of the lived experience of human existence» (s. 26). Denne metoden kan beskrives mer som en holdning i måten en tilnærmer seg et bestemt fenomen på. En nøysom og måteholden refleksjon, fri fra synsinger, emosjonalitet eller objektive metoder (Sævi, 2005, s. 79, 82; van Manen, 2014, s. 26). Sævi (2005) forklarer tilnærmingen slik:

The hermeneutical phenomenological approach implies a rejection of all techniques and objective methods, but implies rather an affirmation of the human lifeworld. The human lifeworld is essentially to be understood as intentional and as such can be best investigated through the lived experience of human beings. (s. 79-80)

Ettersom jeg i mitt arbeid søker barns unike opplevelser, fordrer en slik tilnærming at jeg som forsker søker «the human lifeworld» for å kunne utforske og forstå. Ved å lytte til barns egne historier og fortellinger er målet med min empiriske undersøkelse å søke etter barns opplevelser av tid i møte med voksne. I følge Mollenhauer (2006) er «[p]edagogikkens elementære erfaringsmateriale [...] i bunn og grunn [...] fortellinger» (s. 93). Mollenhauers utsagn kan si oss noe om det fellesskap en finner mellom fenomenologi og pedagogikk. Sævi (2007) hjelper oss å se sammenhengen når hun minner oss om at både fenomenologi og pedagogikk er «avhengige av konkrete beskrivelser av praksis, av hva som skjer i relasjonen mellom voksen og barn, for å forstå barnet og meningen med pedagogisk praksis, og for at den voksne skal kunne reflektere over sine egne handlinger og seg selv» (s. 108). Begge

(pedagogikk og fenomenologi) har en orientering mot noe grunnleggende eksistensielt og er bygget på menneskets beretninger fra eget liv slik det fremstår for mennesket selv (Sævi, 2007, s. 108). Vi eksisterer i våre egne og andres liv på måter vi ikke alltid reflekterer over til dagen, vi tar kanskje mye for gitt og lar øyeblikkene gå upåaktet hen. Det er derimot disse opplevelsene (lived experiences) som er det grunnleggende innenfor hermeneutisk fenomenologiske studier, eller som van Manen (1997) sier: «From a phenomenological point of view, to do research is always to question the way we experience the world, to want to know the world in which we live as human beings» (s. 5).

Der ligger tre fundamentale faktorer til grunn når en har intensjon om å nærme seg et forskningsfelt gjennom en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming: Språk (semiotikk), hermeneutikk og fenomenologi. van Manen (1997) forklarer: «Phenomenology describes how one orients to lived experience, hermeneutics describes how one interprets the “texts” of life, and semiotics is used [...] to develop a practical writing or linguistic approach to the method of phenomenology and hermeneutics» (s. 4).

## Hermeneutikk

Den fenomenologiske retningen ‘hermeneutisk fenomenologi’ har som betegnelsen peker på, to aspekt ved seg, hermeneutikk og fenomenologi<sup>10</sup>. Sævi (2005) sier at «the inherent act of interpretation of human intention, is the hermeneutical aspect» (s. 79). I forlengelse av Sævi (2005) sitt utsagn forklarer van Manen (2014) at «[h]ermeneutic means that reflecting on experience must aim for discursive language and sensitive interpretive devices that make phenomenological analysis, explication, and description possible and intelligible» (s. 26). Det hermeneutiske aspekt ved hermeneutisk fenomenologi er en vesentlig side ved en slik tilnærming til forskningsfeltet. Det er knyttet til de fenomen eller opplevelser en som forsker

---

<sup>10</sup> Hermeneutisk fenomenologi som er det Max van Manen (1997) kaller den metodiske fenomenologiske retning er knyttet til Utrechtskolen, ble i 2013 endret til Phenomenology of Practice (se [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)). Grunnen til navneendringer er at det etter hvert ble utydelig hvilken fenomenologisk retning denne betegnelsen refererte til fordi flere retninger inkluderte hermeneutikk eller fortolkning (interpretive) i navnet sitt. Eksempler på dette er den såkalte ‘Heideggerskolen’ knyttet til professor Patricia Benner ved University of California, San Fransisco, og ‘Interpretive Phenomenological Analysis’ (IPA) knyttet til professorene Jonathan Smith and Mark Osborn, University of London, UK. Professor Max van Manen valgte da å sette sterkere fokus på orienteringen mot profesjoner og profesjonelle praksiser og valgte navnet ‘Phenomenology of Practice’ på denne metodiske fenomenologien. Retningen arbeider imidlertid fortsatt utfra en forståelse av fenomenologi som grunnleggende hermeneutisk og har derfor både fokus på fenomenologi: «det som viser seg» (se [www.etymonline.com](http://www.etymonline.com) phenomenon) og på hermeneutikk eller fortolkning (-slære).

ønsker å beskrive og synliggjøre gjennom åpen og sensitiv fortolkning. En slik fortolkning bidrar til å gjøre fenomenet forståelig.

Ordet *hermeneutikk* er kjent som fortolkningslære, eller «vitenskapen om skrifttolkingens teori» (De Caprona, 2013, s. 937). Fra gresk finner vi ordet *hermeneutikós*, som er avledet av ordet *hermeneúein* som betyr «å fortolke» eller «forklare» (De Caprona, 2013, s. 937).

Hermeneutikk eller fortolkningslære er knyttet til at vi som mennesker søker etter meninger i tekster og i livet slik det leves, uten forventninger om nødvendigvis å finne den ene sannhet. Denne fortolkningsprosessen ønsker heller å åpne synsfeltet vårt og finne flere meninger (Noddings, 2007, s. 94-96), der vi som forskere forsøker å begrunne og argumentere for den eller de meninger vi finner mest relevante, aktuelle og «sanne». Vi har alle et behov for å finne meninger med det vi erfarer og vi fortolker hele tiden, selv når vi bare forsøker å forstå, å se betydningen av de fenomen verden møter oss med og som vi møter i verden.

Filosofen Hans-Georg Gadamer (1986) peker på at «[i]nterpretation seems to be a genuine determination of existence rather than an activity or an intention» (s. 71). Mennesket er et forstående og fortolkende vesen. Vi søker etter mening i alt vi ser, sanser og gjør. Det ligger en vilje i menneskets eksistens til stadig å fortolke det vi sanser og opplever. Gadamer stiller derfor spørsmål ved objektiv forståelse eller det å gjøre mennesket til objekt for vår forskning. Dermed kritiserer han de forskere innenfor human- og samfunnsvitenskapene som, etter naturvitenskapelige metoder, *forklarer* mennesket fremfor å *forstå* mennesket som selvstendig handlende og tenkende vesen (Gadamer, 2010, s. 10-11). En viktig betingelse i Gadamers hermeneutiske filosofi er forforståelsen. Sherrat (2006) henviser til Gadamer når hun sier at «there had to be something in your mind for it to understand anything at all» (s. 90). Ifølge Gadamer (2010) er et av hermeneutikkens prinsipp basert på spenningen mellom det som er fortrolig og det som er fremmed (s. 333). Prosessen eller sirkelbevegelsen mellom det kjente og det ukjente, vandringsen mellom deler og helhet blir hos Gadamer omtalt som «den hermeneutiske sirkel», og denne sirkelen «ligger til grunn for all forståelse» (Gadamer, 2010, s. 332; Sherrat, 2006, s. 91). For å kunne forstå en tekst (eller et fenomen) kreves det at teksten blir mottatt som en autoritet, hvor den fortolkende personen på en måte underkaster seg tekstens overlegne kunnskap, og erkjenner det budskap og den sannhet som teksten meddeler (Sherrat, 2006, s. 87). Det er i møtet mellom dette fremmede og nye, og ens egen forforståelse, at horisontsammensmeltingen kan skje; «a *fusion of past and present horizons*» (Sherrat, 2006, s. 93). Det er i følge Gadamer først gjennom denne horisontsammensmeltingen en kan vinne dypere forståelse av et fenomen, eller som

Gadamer (2010) peker på «[d]et er tilstrekkelig å si at man forstår *annerledes når man overhodet forstår*» (s. 335).

Gadamer (2010) ser på viktigheten av å kunne veksle mellom å bruke sin fornuft og forforståelse, og det å underkaste seg budskapets autoritet. Han sier:

Forhastelse er den egentlige feilkilden, ettersom den leder til feiltagelser når man bruker [utelukkende] sin egen fornuft. Autoritet er derimot skyld i at man overhodet ikke bruker sin fornuft. Inndelingen er altså basert på en gjensidig utelukkende motsetning mellom autoritet og fornuft. (Gadamer, 2010, s. 314)

Gadamer advarer oss bl.a. mot å forhaste oss i vårt søk etter dypere (eller annerledes) forståelse. I forlengelse av Gadamer sin advarsel sier Sævi (2013b) at det kreves av «the writer to ‘dwell’ with the phenomenon, to be open and to stay open to the uniqueness of the experience» (s. 5). Det er når en dweller ved (*to dwell*) teksten eller et fenomen at det (den) andre får tre frem i sitt eget lys. Gjennom å holde seg selv og sitt eget tilbake åpnes et rom for annerledesheten og det unike, slik at dette nye kan stige inn i min verden. Sævi (2013b) sier videre at «dwelling includes an attentiveness to self-withdrawal that prevents the writer from standing in the light of the experience» (s. 5).

Det å være oppmerksom på den andre, og forsøke å ha en (av)ventende holdning er noe vi ser og kjenner igjen i god pedagogiske praksis. I møte med barn og unge ønsker en som voksen å forstå barnets opplevelser og erfaringer, både for å lære barnet å kjenne og for å kunne handle til det en mener er det beste for og mot barnet. van Manen (1993) sier at skal en kunne forstå barnet, trenger en først å forstå sin egen barndom (s. 21). Men en må også erkjenne at dersom en kan forstå sin egen barndom eller om en i det hele tatt evner å gjenkalle sin egen barndom slik den faktisk var, er ikke dette nok for å kunne forstå hvordan situasjonen og livet er akkurat *nå* for dette barnet (Lippitz, 1986). En kan se dette i lys av van Manen når han sier at:

[W]e [are] willingly [to] open ourselves to children. This means that we do our utmost to understand what it is like to be in the world as a child. More concretely, I do my very best to understand the situation of *this* child. (2002, s. 11)

Mine egne (tidligere) erfaringer fra den tiden som en gang var, eller min forforståelse av en situasjon må ikke komme til å overskygge eller ta overhånd for nye erfaringer og for dette barnets og situasjonens annerledeshet. Derimot kan mine egne erfaringer og (for)forståelser være en hjelp i møte med barnet og situasjonen. Langeveld (1975) sier: «It is clearly our [...] responsibility to integrate our experiences in a way which will enrich our possibilities of helping the child to become of as high a human quality as he [or she] and we together can



achieve» (s. 13). Vi har alle en forforståelse som preger vår fortolkning. En kan dermed si at enhver fortolkning vil være uttrykk for hvilke briller jeg (fortolkeren), ser verden igjennom. Dette er noe jeg forsøker å være bevisst på i arbeidet mitt.

## **Fenomenologi**

Mens hermeneutisk tilnærming er opptatt av å fortolke meninger, har fenomenologien i sin interesse å kunne illustrere menneskers opplevelser av hverdagslige fenomen i sin verden (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 33).

Merleau-Ponty (2002) sier om fenomenologi at «[i]t tries to give a direct description of our experience as it is, without taking account of its psychological origin and the causal explanations which the scientist, the historian or the sociologist may be able to provide» (s. vii). Fenomenologisk tilnærming til forskning innebærer presise beskrivelser fremfor forklaringer og analyser slik som en finner innenfor andre forskningstradisjoner. Dette er også noe van Manen (1997) presiserer når han sier at fenomenologisk tilnærming til forskning «differs from almost every other science in that it attempts to gain insightful descriptions of the way we experience the world pre-reflectively, without taxonomizing, classifying, or abstracting it» (s. 9).

Innen kvalitativ forskning er det altså i fenomenologien sin interesse å fokusere på en person sin subjektive opplevelse av et fenomen, og ikke en generell oppfatning av et sosialt fenomen. Den virkelige verden er slik det enkelte mennesket oppfatter den (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 45), men i fenomenologien vil en forsøke å gripe tak i opplevelsen, ikke oppfatningen til enkeltmennesket. Eller som Merleau-Ponty forklarer at «all its efforts are concentrated upon re-achieving a direct and primitive contact with the world» (s.vii). Fenomenologi orienterer seg på denne måten mot å forsøke å tydeliggjøre både sansingen, fornemmelsen og forståelsen av de fenomen en til daglig opplever (Martinsen, 2003, s. 50). Bevisstheten vår er kompleks, og for å kunne forstå menneskets bevissthet er den rettferdighet en yter overfor førstehåndsperspektivet avgjørende for forskningen. Førstehåndsperspektiv kan gi oss tilgang til opplevelsen slik den artet seg da personen opplevde fenomenet (Thagaard, 2009, s. 38), altså i fortid eller retrospekt.

### «Lived experience»

Fenomenologien har som mål å orientere seg mot menneskets livsverden, «as the world of lived experience» (van Manen, 1997, s. 182). Det ligger i fenomenologiens oppgave å belyse og utforske de fenomen som allerede finnes i vår livsverden, eller som van Manen (1997) sier «reflecting on it [the lifeworld] phenomenologically, we may be presented with possibilities of individual and collective self-understanding and thoughtful praxis» (s. xi). Fenomenene «livsverden» og «lived experience» er anerkjent innen de fleste former for fenomenologi. Men i hermeneutisk fenomenologi, eller «phenomenology of practice» (van Manen, 2014) har disse fenomenene metodologisk og metodisk betydning. Menneskets livsverden er den konkrete levde verden hver av oss lever i. Det er utgangspunktet for menneskets subjektive opplevelse av seg selv, andre og verden omkring. Livsverden er den konkrete verden der menneskets opplevelse «lived experience» finner sted og kan gjenkjennes.

van Manen (2014) peker på viktige kvaliteter som ligger i uttrykket «lived experience» og skiller uttrykket «lived experience» fra det enkle ordet *experience* (s. 39). Innenfor tradisjonell kvalitativ forskning har en som hovedinteresse å samle inn og utforske menneskets subjektive opplevelser. Men i motsetning til den fenomenologiske intensjonen<sup>11</sup> snakker en her om en opplevelse slik den fremstår eller oppfattes for personen *etter* at opplevelsen er gjennomtenkt og reflektert over (van Manen, 1997, s. 62, 66). En kan si at den opprinnelige opplevelsen er blitt en erfaring, eller noe objektivt (kanskje tekstualisert) en snakker og reflekterer rundt (van Manen, 1997, s. 184; van Manen, 2014, s. 39). Når en derimot i fenomenologisk sammenheng snakker om opplevelse, som i 'gjennomlevd opplevelse' (lived experience), er en i følge van Manen (1997) ikke «interested in the subjective experiences [...], for the sake of being able to report on how something is seen from [...] [a] particular view, perspective or vintage point» (s. 62). Fenomenologien har et dypere mål og leter etter den opprinnelige opplevelsen før tanken har rukket å omgjøre den til en erfaring, eller som van Manen (1997) sier: «Phenomenology demands of us re-learning to look at the world as we meet it in immediate experience» (s. 184).

For å forklare skillet nærmere, peker van Manen (2014) på den engelske og tyske etymologiske betydningen av ordet *experience*. Det engelske ordet *experience* har sitt opphav fra det latinske «*experientia*, [som betyr] “trial, proof, experiment, experience”» (van Manen,

---

<sup>11</sup> Ordet *intensjon* i fenomenologi betyr noe umiddelbart. Vår bevissthet er alltid bevisst om noe. For eksempel har alt en intensjon (mening) og denne intensjonen kommer til uttrykk i vår opplevelse (lived experience) av noen eller noe. I vanlig hverdagspråk betyr derimot intensjon noe vi bestemmer oss for å gjøre, noe planlagt.

2014, s. 39). Den tyske betydningen av ordet *experience* er «*Erlebnis*» som allerede inneholder ordet «*Leben*, “Life” or “to live”» (van Manen, 2014, s. 39). van Manen (2014) sier at

The verb *erleben* literally means “living through something,” so lived experience is this active and passive living experience. Lived experience names the ordinary and the extraordinary, the quotidian and the exotic, the routine and the surprising, the dull and the ecstatic moments and aspects of experience as we live through them in our human existence. (s. 39)

Ut fra van Manens beskrivelse kan en forstå «lived experience» som de opplevelser en møter i hverdagen simpelthen gjennom bare det å være, mens det enkle ordet *experience* kan en oversette med det norske ordet *erfaring*, som betyr en opplevelse en har reflektert over og som på den måten er blitt bevisst.

### **Moment of «now» – å gripe det pre-reflektive**

Merleau-Ponty (2002) peker på det umiddelbare ved det å oppleve når han sier at «the world is always ‘already there’ before reflection begins» (s.vii). Opplevelsen kommer før tanken. Før vi rekker å tenke på det svinner et øyeblikk hen, og går over i neste øyeblikk. Kanskje ubemerket for en, men fullt synlig for en annen – særlig dersom øyeblikket er følt sterkt som i glede eller sorg. Man kan for eksempel oppleve et blick på seg, eller det motsatte, føle mangelen på en annens oppmerksomhet. Som voksen kan en spørre seg hvordan barn opplever øyeblikk og tid i møte med min oppmerksomhet eller mitt interesserte blick? De små hendelsene som kanskje bare flyter gjennom tiden som ubeviste «handlinger» ender kanskje noen ganger bare opp som en del av det å være, mens de andre ganger blir følt og sanset. van Manen (2014) sier «[t]he focus on “lived experience” means that phenomenology is interested in recovering somehow the living moment of “now” or existence – even before we put language to it or describe it in words» (s. 57). Det er dette pre-reflektive (moment of “now”) en forsøker å se og gripe innenfor fenomenologien. En er interessert i den konkrete hendelsen slik den framstår eller viser seg før den reflekteres over. Først når det blir reflektert blir den til en erfaring (eller noe en kan tenke på og undre seg over). van Manen (1997) peker på at en ikke både kan oppleve og tenke på opplevelsen samtidig. Han skriver: «A person cannot reflect on lived experience while living through the experience» (s. 10). En kan altså ikke reflektere parallelt med å gjøre eller være i en umiddelbar handling. Da vil den umiddelbare handlingen på en eller annen måte endres, og gå over til å være en reflektert handling. Tiden ville også ved å føre det ene øyeblikket over i det andre ofte forvandlet den pre-refleksive og umiddelbare opplevelsen til en reflektert erfaring. van Manen (1997) sier at «[r]eflection on

lived experience is always recollective; it is reflection on experience that is already passed or lived through» (s. 10). På denne måten er fenomenologien retrospektiv i sin tilnærming. En kan bare se tilbake på og på en måte tilbakekalle opplevelsen slik den så ut før den ble reflektert over (van Manen, 1997, s. 10). Fenomenologi må være retrospektiv, nettopp fordi opplevelsen av fenomenet ikke er en bevisst handling, men en gjennomlevd opplevelse som bare kan huskes når en tenker på den i ettertid. I øyeblikket er opplevelsen i fokus og en rekker ikke å tenke på den på en helhetlig og systematisk måte.

## **Fokusgruppeintervju. Rom for barnets stemme**

Med bakgrunn i prosjektets tema og forskningsspørsmål, baserer denne studien seg på kvalitativ metode med hermeneutisk fenomenologisk metodologi som tilnærming. Innenfor kvalitativ forskning finnes det flere tilnærminger eller prosedyrer til hvordan en på best mulig måte kan innhente informasjon (van Manen, 1997, s. 28). Intervju er en vanlig metode å benytte seg av når en i kvalitativ forskning samler inn materiale, det finnes derimot flere former innenfor intervjufeltet som kan være hensiktsmessig for forskningsformålet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 159). Utgangspunktet i dette prosjektet er å få tak i barns hverdagsopplevelser av tid i møte med voksne, hvor barnet med sin egen stemme kan fortelle om sine opplevelser. Intervju er derfor valgt framfor et rent litteraturstudie. Thagaard (2009) peker på at «[f]ormålet med intervju er å få fyldig og omfattende informasjon hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon» (s. 87). Ved å skulle intervju barn ble det naturlig å velge en form for gruppeintervju fremfor en-til-en intervju. Det å sitte flere (barn) sammen kan i seg selv føles tryggere, og mer komfortabelt fremfor å sitte alene ansikt til ansikt med en fremmed (voksen) (Greig et.al., 2013, s. 238; Kamberelis & Dimitriadis, 2011, s. 557).

Fokusgruppeintervju blir i dette prosjektet valgt til fordel for det tradisjonelle gruppeintervjuet hvor dialogen mellom forsker og deltakere er mer vektlagt enn i fokusgruppeintervjuet. Fokusgruppen skiller seg fra det ordinære gruppeintervjuet ved at deltakerne i større grad samtaler med hverandre mens forsker holder seg på sidelinjen (Halkier, 2010; Silverman, 2006, s. 110). Fokusgruppen har derfor, slik Kamberelis og Dimitriadis (2011) ser det, en desentrerende funksjon på forskerens rolle (s. 560). Dette samsvarer med Kvale og Brinkmann (2009) som sier at fokusgruppeintervju «kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen» (s. 162). En slik praksis og tilnærming kan derfor gi god

«dybde i analysen av menneskers forståelse, meninger og erfaringer» (Wibeck, 2011, s. 16). Det vil oppstå et større rom for spontanitet, og deltakernes opplevelser og refleksjoner av sin egen livsverden kan i større grad gi nyanserte bilder av fenomenet enn ved et fast strukturert intervju (Ryen, 2002, s. 15).

Kamberelis og Dimitriadis (2011) peker på at fokusgrupper har tre primære funksjoner: pedagogisk, politisk og utforskende (inquiry). Alle tre funksjoner er hele tiden mer eller mindre synlig, og står i et komplekst forhold til hverandre (s. 545-546). Ved å bruke prismet som metafor, forklarer Kamberelis og Dimitriadis (2011) hvordan fokusgruppens funksjoner kan bidra til å kaste lys over et fenomen gjennom forskjellige synspunkter (s. 545-555). De sier at «[h]ow we choose to “hold” this imaginary prism at any moment in time has important consequences both for what we see and what we do with what we see» (s. 559). Fokusgrupper gir på denne måten muligheter til å se forskjellige nyanser av et fenomen og fra ulike vinkler. For å eksemplifisere den pedagogiske funksjonen ved fokusgrupper viser Kamberelis og Dimitriadis (2011) til Paulo Freire som understreker at vi alle er subjekter i vårt eget liv og i våre egne historier og ikke «“objects” in the stories of others» (s. 548). «Den frigjørende samtale» står sentral hos Freire (1999), han sier det er «bare gjennom kommunisering at menneskets liv kan få mening» (s. 60), og det er bare gjennom «utøvelsen av frihet» (s. 65) at sann refleksjon og kritisk tenking finner sted (s. 64-67). Freires filosofi står dermed i samsvar med fokusgruppens premisser, hvor deltakerne skal føle seg fri til å gripe temaet og uttale seg med egne ord om sine egne opplevelser uten påvirkning fra den som undersøker fenomenet.

Formålet med fokusgruppeintervju er altså å få fram de enkelte deltakeres ulike opplevelser rundt et gitt tema. En er på ingen måte på jakt etter harde fakta, homogene svar eller nødvendigvis enighet blant deltakerne, motivet er heller ikke å gi forskeren en ensrettet løsning på et spørsmål eller tema. van Manen (1997) peker på at det kan være mot sin hensikt og spørre for mange spørsmål, han sier derfor at «[p]atience or silence may be a more tactful way of prompting the other to gather recollections and proceed with a story» (s. 68). Det er mer en oppmerksomhet og interesse for de forskjellige deltakernes unike opplevelser som er drivkraften bak et fokusgruppeintervju (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162). Derimot er det heller ikke slik at en er på jakt etter generelle opplevelser om hva som helst. Henriksson & Saevi (2009) hevder at vi «want them to share with us, in speech [...] a memory of a specific moment when they experienced something that something being a subject singled out by the researcher» (s. 47). Så vel som å presentere et fenomen eller tema er det også i forskerens anliggende å skape en åpen og velvillig atmosfære slik at deltakerne i fri samtale våger å åpne

seg på en slik måte at unike perspektiv av et bestemt fenomen får tre frem (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162). Målet med fokusgruppen er derfor slik Kamberelis og Dimitriadis (2011) antyder: «The primary goal of inquiry within this view is to achieve richer, thicker, and more complex levels of understanding» (s. 546). Kamberelis og Dimitriadis sitt utsagn gjør at fokusgruppesamtalen harmonerer med hermeneutisk fenomenologisk forskning ved at en fenomenolog vil, som van Manen (1997) sier, ha utgangspunkt i «lived experience» som alltid er i fenomenologiens fokus, og poenget er derfor i forskningssammenheng

to “borrow” other people’s experiences and their reflections on their experiences in order to better be able to come to an understanding of the deeper meaning or significance of an aspect of human experience, in the context of the whole of human experience. (van Manen, 1997, s. 62)

I hermeneutisk fenomenologi så vel som i fokusgruppesamtalen ønsker en å søke dypere meninger ved et fenomen ved å stille seg åpen for dets kompleksitet. En er derfor ute etter flere synspunkter og ulike aspekt gjennom å lytte til personers opplevelser og erfaringer, mer enn at en ønsker ensrettede svar.

### **Med fokus på barnets perspektiv**

Begrepet «perspektiv» er ifølge Orwehag (2013) et flertydig begrep og kan defineres som «*en måte å se noe på*» eller «*teori*», men også som «*posisjon*» eller «*utsiktspunkt*» (s. 160). Ved å se til ordets etymologiske betydning finner en at ordet *perspektiv* stammer fra det latinske *perspicere* som på norsk har betydningen «*se igjennom*» (de Caprona, 2013, s. 602). Ved å se «perspektiv» som posisjon eller utsiktspunkt parallelt med den etymologiske betydning, kan en oversette ordet *perspektiv* til å *se* eller betrakte noe *igjennom en posisjon eller utsiktspunkt*. Fra hvilket, eller fra hvem sitt *utsiktspunkt* eller *posisjon* en velger å *se igjennom* har konsekvenser for forskningen. Velger en å se et fenomen eller tema fra forskerens perspektiv og samtidig legge fokus på barnet og barnets virkelighet, eller ønsker en derimot å låne barnets stemme slik at forskerens oppgave blir å formidle hva barnet ser igjennom sitt eget utsiktspunkt (Hartman og Torstenson-Ed, 2007, s. 23)? Hartman og Torstenson-Ed (2007) peker på at i det første tilfellet gjør en barnet til et objekt i forskningssituasjonen, mens i det andre tilfellet er barnet subjekt og «en medagerande, [...] medforskare, då barnet får möjlighet att göra sin egen röst hörd, ett barnperspektiv »inifrån« » (s. 23). Med fokus på barnets perspektiv gis forsker og leser adgang til betydningsfull førstehåndsinformasjon om barns opplevelser og deres egne verdensoppfatninger (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 157). Greig et.al (2013) støtter den viktige betydningen barnets medvirkning har i forskning og

peker på at: «[s]ometimes a single comment from a child's perspective will convey much more meaning about the impact of research than a whole array of figures» (s. 174).

Barn er, i likhet med informanter ellers, eksperter på sine egne opplevelser og «*the closeness of them which they allow us, the participation in their life, makes our understanding possible*» (Lippitz, 1986, s. 64). I likhet med Lippitz (1986) vektlegger Tiller (2000) at barnet er barndommens nærmeste vitne og dermed kan gi innsikter og perspektiver en ikke får tilgang til på andre måter (s. 17, 37). Barnets perspektiv på verden slik verden viser seg for barnet gir derfor forskning et utgangspunkt og en plattform for ønsket om å gi bidrag til et bilde av hvordan et fenomen oppleves for et barn.

Hartman og Torstenson-Ed (2007) ser på et rendyrket barneperspektiv i forskningen som vanskelig i og med at forskning nødvendigvis gjennomføres av en eller flere voksne. De peker likevel på at det å lytte til barnestemmen og skrive ned barnets perspektiv er en mulig vei å gå for å inkludere barn i forskning. Forskning *med* barn må derfor alltid etterstrebe å formidle barnets opplevelse av et fenomen slik barnet selv uttrykker det med egne ord (s. 23).

### **Fokusgruppens muligheter og utfordringer**

For å finne mangfoldet av opplevelser og fenomeners kompleksitet er fokusgruppe som metode velegnet gjennom den gruppedynamikken som oppstår i gruppen (Halkier, 2010, s. 14). Gruppedynamikken gir fokusgruppen sin egenart og gjør det mulig for meg som forsker å oppdage flere sider av et fenomen (Kamberelis & Dimitriadis, 2011).

Samtale i gruppe gir muligheter for deltagerne til å «sette hverandre på» minner og episoder de kanskje ikke ville kommet på alene. Det er dette Kamberelis og Dimitriadis (2011) kaller for synergieffekten. De peker på at «a contingent and unpredictable potential for synergy exists within focus group work. This synergy often constitutes “breakdowns” (Heidegger, 1927/1962) that disclose complexities, nuances, and contradictions imbodyed in “lived experience”» (Kamberelis & Dimitriadis, 2011, s. 559). Gjennom en god synergieffekt er det dermed mulig at deltagerne minner hverandre på momenter og dermed også kanskje i større grad videreutvikler og fordyper egne hverdagsopplevelser. Kamberelis og Dimitriadis (2011) opplyser at «these dynamics help us to avoid premature closure on our understandings of the particular issues and topics we explore» (s. 559). På denne måten kan det dukke opp nye aspekt og spørsmål som forsker ikke har tenkt på og som utfordrer hans eller hennes forforståelse eller «fordom» (Gadamer, 2010) og dermed hjelper forsker å se hans eller

hennes «empirical material in new and more rigorous ways» (Kamberelis & Dimitriadis, 2011, s. 560).

En utfordring er likevel her å skulle få alle til å delta uten for mye innblanding fra forskerens side. Vi er alle forskjellige, mens noen er glade i å prate og tar lett til ordet, kan andre være mer tilbakeholden.

Kvale og Brinkmann (2009) gjør oss oppmerksom på at et godt gruppesamspill kan gjøre det lettere å uttrykke seg for den enkelte deltager, men ivrige og livlige samtaler kan også gi et mer kaotisk preg (s. 162), noe som igjen kan gjøre transkripsjonsprosessen mer utfordrende. I mitt prosjekt støtter jeg meg derfor til Wibeck (2011) som henviser til empiriske studier hvor det viser seg at små grupper oppleves tryggere å delta i enn større grupper. Diskusjonen blir for det første mer fokusert på temaet og alle deltakerne får bedre mulighet til å komme til orde. Det blir likevel forskers oppgave og løfte frem den eller de av deltakerne som sjeldent kommer til ordet. Jeg velger derfor å følge Creswell (2012) og Wibeck (2011) sine anbefalinger når de antyder at det ideelle antallet deltakere i en fokusgruppe er mellom fire og seks deltakere. Det finnes imidlertid innenfor forskningslitteraturen varierende anbefalinger angående størrelsen på fokusgruppen (Halkier, 2010, s. 38; Kvale og Brinkmann, 2009; Silverman, 2006). I forhold til mitt prosjekt og tema vurderer jeg det dithen at en liten barnegruppe kan være en fordel når et komplekst fenomen som tid skal samtales om, hvorpå det kan øke muligheten for at det kan bli større rom for alle barnestemmene i gruppen.

## **Forskningsetikk**

Forskningsetikk har som sitt anliggende å hjelpe og bevisstgjøre den enkelte forsker med å reflektere rundt egne holdninger og etiske oppfatninger i forbindelse med forskning (NESH, 2006, s. 5). NESH har utarbeidet retningslinjer for hvordan en på best mulig måte skal forholde seg og fremtre på en etisk og hensynsfull måte gjennom forskningsprosessen, spesielt innenfor forskning som inkluderer personopplysninger hvor der kreves særskilte etiske forholdsregler (NESH, 2006; Thagaard, 2009, s. 24). I henhold til Thagaard (2009) kan en knytte de etiske retningslinjene til tre prinsipper: «informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter» (s. 25). Informert samtykke innebærer at deltakeren informeres om prosjektets formål og prosedyrer, slik at deltakeren ut i fra denne informasjon selv kan vurdere fordeler og ulemper ved å være med (Thagaard, 2009, s. 26).



Det skal komme tydelig frem at deltagelse i forskningsprosjektet er frivillig hvorpå deltakeren er i sin fulle rett til å trekke seg når som helst dersom dette er ønskelig. Det skal også informeres om hvem som har adgang til det transkriberte materialet. Tilstrekkelig informasjon skal forhindre at deltakeren villedes til å være med på noe han eller hun kanskje senere vil angre på (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 88-89). Forskningsprosjekt som involverer informanter skal kun settes i gang etter å ha mottatt personens samtykke (NESH, 2006). Ettersom dette prosjektet har barn som aktive deltakere må barna bli gitt aldersadekvat informasjon, både skriftlig og muntlig, slik at de i så stor grad som mulig forstår hva de er med på. Det er derfor nødvendig at det blir hentet informert samtykke fra barnet selv så vel som fra foreldre. Barnet skal selv ønske å delta og må kunne ha mulighet til eventuelt å trekke seg fra å delta når som helst i forskningsprosessen uten å måtte begrunne hvorfor.

Det er i alle deler av forskningsprosessen forskerens oppgave å anonymisere deltageren og behandle all informasjon konfidensielt. Prinsippet dreier seg om at deltakeren, (i dette tilfellet barnet) skal anonymiseres slik at deres identitet ikke kan gjenkjennes. Prinsippet om konfidensialitet har respekten for individet i fokus (Thagaard, 2009, s. 27). Anonymisering gjelder også for den eller de personer deltakeren (barnet) omtaler under samtalen, samt stedsnavn osv. som kan føre til gjenkjenning av personer som deltar i forskningen eller noen disse omtaler. Kvale og Brinkmann (2009) peker på at «[k]onfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres» (s. 90). Konfidensialitet handler dermed også om å behandle lydopptakene som blir gjort under samtalen med stor varsomhet. Lydopptak skal etter transkripsjon slettes og det opprinnelige transkriberingsmaterialet skal kun være tilgjengelig for tilstedeværende forsker.

Det tredje grunnprinsippet hos Thagaard (2009) omhandler respekt for menneskeverdet (s. 28-29). Dette gjelder både i valg av tema, i forhold til deltagerne (informantene) og i forhold til hvordan det ferdige forskningsprosjektet blir formidlet (NESH, 2006, s. 11). Etske problemstillinger begrenser seg dermed ikke til kun å gjelde selve møtet med informantene, men er til stede gjennom hele forskningsprosessen (Ryen, 2002, s. 207).

Det har de senere årene vært en økning av forskningsprosjekt hvor barn er deltagende som informanter (Skoglund, 1998, s. 78). Med barn som deltakere i forskningen krever dette særskilte krav til forskningsetikk (NESH, 2006, s. 16), men også etisk varsomhet utover dette (Skoglund, 1998). I dette prosjektet hadde jeg barn som deltakere i en fokusgruppe og

prosjektet førte dermed til at jeg må ta særlige etiske hensyn gjennom hele forskningsprosessen. Jeg vil redegjøre for hvordan jeg gjorde dette.

### **Å møte barnet med etisk varsomhet**

What memories and emotions do we awake in the informants when we ask them to recall a specific moment? Neither the informant nor the researcher could know the forces that might be let loose when we ask for a lived-experience description; embodied memories could be dormant or suppressed but the body has its own way of dealing with memories. (Henriksson & Sævi, 2009, s. 46)

Forskning med barn er viktig fordi en slik måte å forske på kan være med på å synliggjøre barnet og barnets opplevelse av forhold som vedrører ham eller henne. Ved å få innsikt i hvordan barn opplever en situasjon kan voksne som lever med barn og for barn bevisstgjøres i sine handlinger og væremåter. En kan derimot aldri med sikkerhet vite hvilke konsekvenser vår forskning har for det enkelte barn. Barn er særlig sårbare og er derfor avhengig av at den voksne (forskeren) ser sin rolle i lys av etisk varsomhet (Skoglund, 1998, s. 79, 81). En vet aldri «hvordan verden fortøner seg for dette barnet» (Tiller, 2000, s. 9), noe som krever en spesiell lydhørhet i samtaler med barn. Samtalen kan komme til å ha effekt på deltakerne, og van Manen (1997) minner oss derfor om at «if done badly, these methods may [...] lead to feelings of anger, disgust, defeat, intolerance, insensitivity, etc» (s. 163). En kan se van Manens påminnelse i sammenheng med Jette Fog (2007) som peker på at intervju er «som alle mellemmenneskelige forhold, et forhold, der er regulert av riktig og forkert, av altruisme og egoisme, av afmagt og magt. Kort sagt, det er *også* et moralsk forhold» (s. 26). Fog sitt utsagn minner oss om den asymmetri som finnes i relasjonen mellom voksen og barn, og hvordan den voksne alltid er den ansvarlige i relasjonen. Dette er også noe som må tas hensyn til i forskningssituasjoner hvor barn er aktive deltakere (Skoglund, 1998). Sævi (2007) peker på at etikk aldri kan være adskilt fra pedagogikk, fordi en pedagogisk handling er i seg selv en etisk handling som «først og fremst [er] avhengig av en form for følsomhet mot den andres unike situasjon og deretter basert på en vurdering av denne situasjonen» (s. 126).

Med barn som deltager i forskningsprosjekt er det nødvendig å gi plass til refleksjon over sin egen rolle som voksen og forsker. En voksen står alltid i en asymmetrisk relasjon til et barn og den voksne må alltid være bevisst den makt en besitter ovenfor barnet. Barnet er alltid den sårbare parten, og er avhengig av at den voksne tar hensyn og viser ansvar. Et taktisk misbruk av makt kaller Skjervheim (1992, s. 30) metodisk opprettholdt asymmetri. Metodisk opprettholdt asymmetri handler om å bedrive manipulasjon av barnet for å nå sitt eget mål (Sævi, 2007, s. 123). Barn som deltakere er kanskje mer åpne og ukritiske til hva de deler av

personlig informasjon enn hva voksne deltakere er. Det må derfor være forskerens plikt og ansvar og ikke misbruke barnets frivillige deltagelse og utnytte deres sårbarhet til fordel for forskningen, men opptre ansvarlig og sensitivt ovenfor barnet og verne om barnets integritet (Skoglund, 1998, s. 93).

## **Metodiske valg**

### **Møte med barna**

Min begrunnelse for å ha fokusgruppe som metode for dette prosjektet er som tidligere nevnt å få frem barnestemmen. Tanken med å samle en gruppe barn i samtalegruppe istedenfor å ha et strukturert en-til-en intervju var at det kunne føles trygt for barnet å sitte i fellesskap med jevnaldrende. Jeg finner støtte hos Kamberelis og Dimitriadis (2011) som sier at «participants often feel more comfortable in groups, thereby diminishing the possibility of personal vulnerability and risk» (s. 557). En annen grunn er som Halkier (2010) peker på er at dersom samspillet i gruppen er bra, kan deltakerne få i gang gode samtaler rundt emnet gjennom å dele historier og opplevelser med hverandre (s. 14).

Når det gjelder å bestemme meg for deltagerens alder var dette en vurdering jeg tok stilling til tidlig i prosessen med avhandlingen. Jeg hadde lenge vurdert, og så det som interessant, å kunne få utforske temaet mitt sammen med barn fra tidlig barneskoletrinn. Yngre barn har ofte en egen evne til å filosofere over tema som vi voksne kanskje tar for gitt. På den andre siden var jeg redd for at barn helt ned i første og andreklassetrinn kunne komme til å svare noe de tror den voksne, i dette tilfellet meg, ønsket å høre. De kan også kanskje komme til å dele mer enn de egentlig ønsker (Skoglund, 1998). Et tredje alternativ var å be ungdom til fokusgruppesamtale. Men av egen erfaring har gruppedynamikken særdeles mye å si om en person midt i tenårene våger å snakke åpent og direkte. Dette er også noe Ryen (2002) og Øvreeide (2009) peker på. Ungdom befinner seg midt i et «identitetsprosjekt» (Øvreeide, 2009, s. 131), noe som kan gjøre dem sårbare med tanke på deres sosiale status. Ryen (2002) peker på at deltakere i en ungdomsgruppe kan komme til å legge bånd på seg når det gjelder å meddele sine opplevelser i gruppesammenheng (s. 103). Ut i fra disse vurderingene valgte jeg å invitere barn i 10-12 årsalder. I dette valget støtter jeg meg til Evenshaug og Hallen (1997) som peker på at barn i denne alderen begynner å vise en gjensidig åpenhet og vise forståelse for hverandre i vennegruppen (s. 262).

Arbeidet med å kontakte skoler for å kunne få mulighet til å intervju barn ble startet først etter at prosjektet mitt ble godkjent av NSD (Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste) (Se vedlegg 5.). Prosessen med å kontakte skoler og finne rektorer som var positiv til at en masterstudent skulle komme til deres skole og intervju deres elever var en tidkrevende prosess. Etter flere forsøk og avslag fikk jeg kontakt med en skole hvor rektor var svært samarbeidsvillig og stilte seg positiv til at jeg kunne få «låne» en gruppe elever fra «hans» skole. Med god hjelp fra skolens rektor og inspektør inviterte jeg seks barn fra denne barneskolen til samtalegruppe. Barna hadde tydelig god kjennskap til hverandre og så ut til å trives sammen. Av disse var det fem som møtte opp. To av barna var fra sjette klassetrinn og tre fra femte klasse. De var henholdsvis 10, 11 og 12 år da samtalen fant sted.

Når barn under 15 år skal delta i forskning kreves det samtykke fra foreldre. Men uavhengig av foreldres samtykke er det viktig at barnet selv får bestemme om han eller hun ønsker å være med som informant i et forskningsprosjekt (NESH, 2006, s. 16-17). Samtykke fra barnet selv blir derfor en viktig del av det å skulle finne deltagere til prosjektet. Barna skulle selv ønske å være med uten at det opplevdes som et press fra voksne. Jeg hadde derfor skrevet to informasjonsskriv, et til foreldre og et til barnet, samt en samtykkeerklæring hvor både barn og foreldre skulle underskrive dersom barnet ønsket, og fikk tillatelse til å være deltagende i fokusgruppeintervjuet (se vedlegg 1, 2 og 3).

### **Gruppen**

Barna i gruppen virket trygge på hverandre da de kom sammen. Utenom noe sjenanse i begynnelsen ovenfor meg som fremmed voksen, var ingen av barna «redde» for å ta ordet. Det var mye god humor i gruppen helt fra starten av, og vi fant fort en fin tone sammen. Barna pratet godt sammen og det utviklet seg en positiv gruppedynamikk. Det var fint å se hvordan barna våget å være uenige og at de aksepterte hverandres forskjelligheter. De var nysgjerrige på hverandres historier, tok hverandre i forsvar eller ga hjelp til hverandre dersom én hadde glemte hva han eller hun skulle si.

Fokusgruppesamtalene ble gjennomført to ganger med fem dagers mellomrom. Å ha samtalene på barnas skole var et bevist valg først og fremst for at barna skulle føle seg trygge og være i kjente omgivelser. Det var også mest og best praktisk at det var jeg som kom på besøk til dem, da skolen jeg fikk besøke ligger i en annen kommune enn Bergen.

Jeg fikk disponere et grupperom med vinduer som viste ut mot en gang hvor barna innimellom så noen av skolens ansatte gå forbi. Rommet kjentes åpent og lyst, uten interiør

som kunne virke forstyrrende. Jeg så det som en fordel å få disponere et slikt rom fremfor et større rom, som for eksempel et klasserom, som kanskje kunne ha bragt med seg forstyrrende elementer. Det kan også tenkes at det å se kjente voksne gå forbi utenfor kunne oppleves som en trygghet for barna. På den andre siden kunne plasseringen ha ført til at barna ble mer oppmerksom på dem som gikk utenfor og at samtalen kunne blitt avbrutt ved at de fikk et annet fokus. Men det var rolig i korridoren og dersom det gikk noen forbi var ikke dette mer forstyrrende for samtalen enn at de som satt mot vinduet bare vinket fort til den eller dem som gikk forbi. På tross av at jeg er godt vant til å omgås barn og unge både privat og profesjonelt, og finner stor glede i å omgås dem, opplevde jeg det som en trygghet at andre voksne som har kjennskap til barna var lett tilgjengelig dersom noe uforutsett skulle komme til å skje. Med tanke på at jeg hadde planlagt å gjennomføre samtalen med lydopptaker var plasseringen god da det ikke fantes bakgrunnsstøy, noe som gjerne kunne ha gjort transkriberingen vanskelig.

Jeg hadde på forhånd, før begge samtalene, dekket bordet med fargerike plastkopper og flere små skåler med oppskåret frukt og bær, servietter og en mugge med saft slik at de fem barna kunne forsyne seg med dette under samtalen. Ved vårt første møte la jeg opp til en kort presentasjonsrunde. Halkier (2010) peker på den viktige betydningen det har å begynne samtalen med en presentasjonsrunde. Det gir blant annet en god anledning til å lære seg navnene til hverandre, alder osv. (s. 61). Barna kjente hverandre ganske godt fra før. Men siden de ikke kjente meg utover det som sto i informasjonsskrivet og siden jeg ikke kjente dem så jeg det som nødvendig med en slik begynnelse for at de skulle bli så trygg som mulig på meg og situasjonen.

Den første stunden før begge samtalene ble brukt til uformell prat uten at lydopptakeren var aktivert. For at barna skulle være trygge i situasjonen oppfordret jeg dem til å føle seg fri til å spørre meg om det de lurte på om prosjektet de skulle være med på. De startet forsiktig. Men etter hvert som jeg svarte kom spørsmålene som perler på snor, om alt fra alderen min, hvor jeg kommer fra, hva det innebærer å skrive en masteravhandling til de mer humoristiske undringer som å lure på om det var vanlig at voksne kom i førtiårskriser. Halkier (2010) peker på at introduksjonen er kanskje det viktigste i fokusgrupper. Hun sier at «det er litt som på en fest. Det dreier seg om å løse opp stemningen» (s. 60). På en måte kan en si at jeg som forsker gjør meg avhengig av barnets stemme, og kvaliteten på mitt materiale avhenger av barnets åpenhet og tiltro til meg som forsker. Det vil derfor på den andre siden si at den gode kontakten jeg opplevde å få med barna førte med seg etiske utfordringer i forhold til at barna kunne komme til å si mer eller åpne seg mer enn de kanskje egentlig ønsket slik Thagaard

(2009) påpeker når hun sier at «god kontakt kan virke forførende slik at informanten ledes til å være mer åpen enn hun eller han egentlig vil» (s. 110)

### **Informasjon**

Jeg brukte deretter tid på å gi dem informasjon om prosjektet de nå hadde valgt å være med på. Informasjonen jeg ga var en repetisjon av det skriftlige informasjonsbrevet jeg hadde sendt dem på forhånd om deres rettigheter, anonymisering og min taushetsplikt ovenfor dem. Da jeg gjentok informasjonen før den andre samtalen, snakket et par av barna meg nesten etter munnen, noe som sa meg at de hadde fulgt godt med første gang jeg informerte dem. Før begge samtalene la jeg vekt på, i tråd med NESH (2006, s. 17) sine forskningsetiske retningslinjer, at det å være deltaker i et forskningsprosjekt er frivillig og dersom noen av dem skulle komme til å føle ubehag, eller av en eller annen grunn ikke lenger ønsket å delta i samtalen, måtte han eller hun ikke kvi seg for å trekke seg. Det var viktig for meg å få frem at det å trekke seg ikke førte med seg noen negative konsekvenser for barnet i skolesammenheng. Dessuten at ingen av barna måtte føle noen som helst forpliktelse ovenfor meg dersom det å trekke seg skulle bli aktuelt. Det å trekke seg fra å være med i et forskningsprosjekt var fullt legitimt og helt i orden, sa jeg til dem.

Barna fulgte godt med på den informasjon jeg ga dem og spurte gode spørsmål. Da jeg tok opp med dem min taushetsplikt, poengterte et av barna at de også gjerne ville «ha litt taushetsplikt» slik at ingen skulle være redd for at noen av de andre i gruppen «sladret» på hverandre i ettertid. Dette viste seg å være en god gjeng. Barna uttrykte stolthet over å få være med i prosjektet, og de var engasjerte og ivrige. Jeg hadde derfor allerede fra begynnelsen av et godt utgangspunkt. Samtalene ble utført de første timene av skoledagen og det viste seg at morgentimene var et bra tidspunkt for samtalene. Barna virket godt uthvilt, var pratsomme, hadde god humor og var upåklagelig utholdende, og tiden mot lunsj gikk fort. Å takke for nå og sende dem til lunsj ble en god og naturlig måte å avslutte samtalene på. Det var en glad og fornøyd gjeng som gikk ut av grupperommet etter begge samtalene. Dette var også noe barnas rektor bemerket i etterkant da jeg takket ham for hjelpen.

### **Opptak av samtalene**

I informasjonsskrivet (se vedlegg 1 og 2) jeg hadde sendt ut til barna og foreldrene deres informerte jeg om bruk av lydopptaker. Under den første informasjonssamtalen forklarte jeg barna grunnen til at jeg hadde med denne og gjorde dem oppmerksom på at det kun var jeg som hadde tillatelse til å lytte til innholdet. Det er begrenset hvilke detaljer en klarer å huske

av en lang samtale, noe også Silvermann (2006) peker på når han sier at det er «impossible to remember (or even to note at the time) such matters as pauses, overlaps, inbreaths and the like» (s. 204). Det var en forståelsesfull liten gjeng som mente at lydopptaker var lurt, for som en av dem sa: «Vi snakker så mye og da kan du jo ikke huske alt». Jeg forklarte dem at den tok ikke kun opp hva vi sa, men også alle andre lyder som kunne komme til å overdøve stemmene deres. Vi avtalte at dersom det ble mye støy som skraping med stoler, kopper e.l. skulle jeg gi dem et lite tegn. Det virket som de var bevisst dette gjennom samtalene. Jeg merket meg at dersom det ble for mye eller høyt støy og jeg blunket eller smilte til dem i den sammenheng, forsto de med en gang hvorfor. Jeg erfarte ved flere anledninger at barna hysjet på hverandre dersom en annen laget mye lyd når noen pratet. Lydopptakeren ble lagt midt på bordet mellom oss, men den tok tilsynelatende ikke noe av barnas oppmerksomhet under samtalen. Jeg lovet dem at de skulle få høre litt på sine egne stemmer etter samtalen var ferdig, noe vi også gjorde. Det er alltid rart å lytte til sin egen stemme på opptak, så dette vekket mye latter.

### **Siste samtale**

Det andre møtet jeg hadde med barna falt på siste skoledag før sommerferien. Jeg var noe spent i forhold til å ha samtale med dem denne siste dagen før sommerferien og hadde forberedt meg på at de muligens ville være mer opptatt over å glede seg til kosetime og sommerferie, noe jeg så på som helt naturlig. Samtalen gikk likevel over all forventning. Det var kun ved et par anledninger et av barna ytret fram på med spørsmål om når vi var ferdig, men ble raskt motivert av de andre barna til å fortsette. Jeg hadde besluttet at vi skulle holde på maksimalt en time denne siste dagen, men da jeg ville avslutte og ga dem ros over å ha vært tålmodig og at de hadde fortalt interessante historier, ytret de fram på at de gjerne ville sitte litt til om de fikk lov og snakke videre om et par av temaene som var blitt tatt opp. Jeg hadde avtalt med rektor at jeg kunne få disponere tiden sammen med dem frem til lunsj og siden det var en halv time igjen av denne tiden lot jeg med glede barna få prate videre.

### **Samtaletema**

I god tid før fokusgruppeintervjuene hadde jeg utarbeidet en temaliste (vedlegg 4.) med åpne spørsmål som var ment som starthjelp for samtalen med barna. Målet var likevel at barnas spontane fortellinger skulle få dominere samtalen. Etter hvert som vi var innom de forskjellige tema og barna fortalte med sin spontanitet om egne opplevelser, tanker og følelser de hadde rundt de forskjellige temaene, dukket det opp interessante utsagn som jeg kunne

gripe tak i og få dem til å utdype mer. Jeg så her betydningen av å kunne få ha to samtaler med barna med noen dagers mellomrom da det i den første samtalen dukket opp tema som gjorde meg nysgjerrig og som jeg dermed kunne få utdypet i den andre samtalerunden. Jeg forsøkte bevisst å styre unna ja og nei spørsmål, og ba dem heller om å fortelle mer om *hvordan* de opplevde de konkrete situasjoner eller *hva* de følte eller tenkte. Vi var innom alle tema i temalisten, noen mer enn andre. I neste kapittel, kapittel 5, som gir en presentasjon av det innsamlede materiale, vil jeg gi en oversikt over de mest sentrale tema barna snakket om. Her gir jeg også konkrete eksempler fra samtalen for å synliggjøre barnas stemme og vise hvordan de uttrykte seg.

### **Transkribering av samtale**

Av hensyn til anonymisering av barna valgte jeg i det transkriberte materialet å omgjøre barnas dialekt til bokmål. Barna ble først og fremst anonymisert ved at jeg umiddelbart ga dem pseudonym. Dette ble også gjort med tredjepersoner som barna navnga. De fem fokusgruppedeltakerne har jeg kalt Lasse, Jonas, Hanna, Nora og Oliver. Navnene har ingen sammenheng med deres virkelige navn, noe som også gjelder for eventuelle navngitte tredjepersoner. Der barna for eksempel nevner en lærers navn har jeg ikke gitt vedkommende navn, men skrevet «lærer». Mine spørsmål eller utsagn er markert med en W for Wenke. Jeg har beholdt muntlige uttrykk som «atte» og «åsså» «eeeh», «høøø», dette er for å beholde mest mulig av den barnlige uttrykksmåten. Pauser eller uferdige setninger har jeg markert med tre punktum etter hverandre. Dersom barna har lagt tungt trykk på et ord har jeg markert dette ved å streke under ordet. Utropsord som ble sagt høylytt er transkribert med store bokstaver, som for eksempel der en eller flere var enig med en annen og ropte «JA» eller i forskrekkelse over en annen sin beretning svarte med et «HVA?». Dersom der er ord eller setninger jeg ikke klarte å gripe tak i, har jeg skrevet «utydelig» i parentes. Når noen avbryter eller blir avbrutt blir dette også notert i parentes. Når et eller flere av barna ler, sukker, eller forsøker å poengtere historien sin ved å vise med hender/ armer har jeg også notert dette i parentes ved utsagnet

Transkribering av fokusgruppeintervjuene ble gjort fortløpende etter hvert intervju. Jeg møtte barna to ganger med få dagers mellomrom, og samtaleene varte henholdsvis en time og femten minutter, og en og en halv time. Arbeidet med å gjøre det muntlige om til skriftlig materiale var en tidkrevende og omfattende prosess. Dette var noe jeg var forberedt på gjennom samtale med veileder og gjennom litteratur jeg har lest. Da det ferdigtranskriberte materialet forelå,



inneholdt det bortimot 60 sider. Barna var glad i å prate. To av barna hadde veldig lik stemme, noe som ga meg en utfordring under transkripsjonsprosessen av den første samtalen. Dette var jeg forøvrig forberedt på da jeg møtte dem for andre gang og noterte derfor stikkord for å huske bedre hvem av de to barna som sa hva. Transkribering av det andre intervjuet gikk fortere fordi jeg ved hjelp av stikkordene mine lettere klarte å skille stemmene deres fra hverandre. Som barn ofte er, var også disse fem barna spontane og i noen tilfeller overdøvet de hverandres stemme med latter eller kommentarer. Dette var også noe som gjorde det utfordrende i forhold til å holde stemmene fra hverandre under transkribering av samtalen. Alt i alt gikk det likevel greit å få tak i hva alle sa da de jevnt over var tålmodige og lyttende til hverandres utsagn. Jeg valgte å transkribere alt barna sa, ord for ord, samt pauser, latter, eksterne forstyrrelser hvor oppmerksomheten deres ble dratt ifra samtalen, og hvor et eller flere barn avbrøt den som prater. Det å fange alle detaljer i samtalen er også noe Creswell (2012, s. 239) peker på som viktig. Også det som jeg umiddelbart ikke så som relevant for temaet ble først transkribert. Dette fordi jeg nødvendig ville overse noe som kanskje likevel kunne vise seg å være interessant for det videre arbeidet mitt. Noen av barnas fortellinger så jeg likevel på som såpass privat og lett gjenkjennelig at jeg valgte i det endelige transkriberte materialet kun å referere kort til historien uten å vise til en fullstendig gjengivelse av det som ble sagt. Jeg kan heller ikke se at disse få historiene har relevans for prosjektet mitt, og jeg ønsker minst av alt å sette noens integritet i fare ved å gjengi disse utsagnene fullstendig. Barna var særdeles åpen og ærlig, noe jeg nødvendig ønsker å misbruke.

## **Forskningskvalitet**

For at forskning og dens resultat skal ha de nødvendige kvaliteter er det visse kvalitetskriterier en bør forholde seg til gjennom forskningsprosessen. De mest kjente kriterier for å bedømme forskningskvalitet er innenfor metodelitteraturen omtalt som *validitet* og *reliabilitet*.

Begrepene validitet og reliabilitet har sine røtter innenfor kvantitativ forskning og er dermed mye omtalt og omdiskutert innenfor metodelitteratur i forhold til hvilken relevans termene har innenfor kvalitative studier (Bl.a. i Fog, 2007; Johannessen, et.al., 2006; Kvale og Brinkmann, 2009; Ryen, 2002; Thagaard, 2009). Begrepene validitet og reliabilitet er kritisert innenfor kvalitativ forskning for å være lite tilfredsstillende da begrepene baserer seg på en kvantitativ tankegang og viser dermed til en positivistisk forståelse om å finne en felles sannhet (Ryen, 2002, s. 176). I følge Guba og Lincoln (1985; 1989, referert i Johannessen et.al., 2006)

trenger kvalitative undersøkelser å vurderes annerledes enn kvantitative undersøkelser i forhold til hva som er valid og reliabel kunnskap. Mange kvalitative forskere velger dermed å markere dette skillet ved å bruke begrep som pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse (s. 198).

Uansett hvilke begrep en velger å operere med, er det likevel innenfor kvalitativ metode viktig å være kritisk og underkaste seg nødvendige krav om forskningskvalitet. Jeg vil her vise nærmere hvordan jeg har forsøkt å ivareta kvaliteten i min studie om barns opplevelse av tid i møte med voksne. Jeg velger i det følgende selvfølgelig ikke å avvise begrepene reliabilitet og validitet, fordi meningen i disse begrepene må gjelde for all forskning dersom det skal kunne kalles forskning. Jeg vil heller støtte meg til Jette Fog (2007) i hennes ordvalg når hun bruker tradisjonelle ord som *pålitelighet* og *gyldighet* istedenfor de rent tekniske termene reliabilitet og validitet (s. 182).

### **Pålitelighet**

Pålitelighet (eller reliabilitet) sier noe om hvor troverdig forskningsresultatet er. Pålitelighet handler i tradisjonell forskning om etterprøvbarehet, altså hvorvidt en forsker kan reproducere samme resultat som en annen kvalitativ forsker gjennom å intervjuer de samme informantene (Johannessen et. al., 2006, s. 198; Kvale og Brinkmann, 2009, s. 251). Et slikt krav er nærmest umulig å oppfylle innenfor kvalitativ forskning, spesielt når en arbeider innenfor en intervjuemetode (Fog, 2007, s. 185) og med hermeneutisk fenomenologi som tilnærming. van Manen (2014) sier at «phenomenological studies of the same “phenomenon” or “event” can be very different in their results» (s. 351). En samtale kan forandre seg ettersom hvem en samtaler med, tiden mellom samtaler og det at både forsker og informant kan komme til å se og forstå noe de ikke har sett eller forstått før. Dette handler om personene som utfører samtalen sammen og hva som oppstår i relasjonen mellom personene. Nettopp av den grunn kan det være vanskelig for en annen å etterprøve min forskning og jeg må derfor finne andre måter som kan tydeliggjøre og styrke avhandlingens pålitelighet. Tatt i betraktning av at dette studiet har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming, er det heller ikke aktuelt å skulle generalisere eller finne målbare resultat. Her handler det om å skulle belyse et fenomen gjennom å «låne» barns opplevelser for slik å komme litt nærmere hvordan barn opplever, formulerer seg og tenker.

Johannessen et.al. (2006) peker på at ingen har helt identisk erfaringsbakgrunn som forskeren selv, noe som gjør det vanskelig for en forsker å sette seg inn i en annen sin

fortolkningsprosess (s. 199). Utdragene fra de to samtaleene jeg hadde med fokusgruppen har derfor fått plass i et eget kapittel i denne avhandlingen, slik at du som leser skal kunne få direkte innsyn i hva som faktisk ble sagt så deskriptivt og direkte som mulig uten at mine fortolkninger skal stå i veien for leserens (din) forståelse. Mine fortolkninger kommer først i kapittelet etterpå.

Ved å være så åpen og detaljert som mulig i beskrivelsene av samtalen og samtalsituasjonen, både når det gjelder valg av deltakere, hvordan samtalen forgikk og transkripsjonsarbeidet i etterkant av samtaleene, håper jeg at leseren skal finne arbeidet pålitelig. Jeg har forsøkt å gjøre mitt ytterste for at produksjon og bearbeidelsen av materialet skal være så gjennomskuelig for leseren som mulig, slik Halkier (2010, s. 128) anbefaler. Dette er for at leseren på denne måten selv kan vurdere studiens pålitelighet.

Halkier (2010) peker på at det ikke er ønskelig å omgjøre talespråket til noe «penere» eller mer korrekt i transkripsjonsmaterialet eller å redusere muntlige uttrykk som latter, pause o.l. (s. 82-83). Dette er noe jeg bevisst har fulgt gjennom transkripsjonsprosessen. Ved at samtaleene ble tatt opp på lydbånd, kunne jeg derfor presentere barnas uttalelser og muntlige uttrykk ordrett. Kvale (2001) peker på at dersom to personer skulle transkribere samme samtale skal det nedskrevne materiale være tilnærmet identisk (s. 102). Gjennom nøye transkripsjon og uten forvrengninger er det skriftlige materialet fra samtalen derfor så identisk som mulig med det som faktisk ble sagt i fokusgruppen.

Jeg har også med hensyn til studiens pålitelighet vært bevisst på å gi barna åpne spørsmål og på denne måten styre unna å lede dem inn i bestemte svar. Jeg ønsket at barna selv skulle snakke om sine opplevelser med egne ord. Det lå en utfordring her i at denne måten å føre samtalen på til tider kunne føre til en del «utenomstakk» i forhold til tema som ble tatt opp, men jeg så det likevel som nødvendig ikke å blande meg inn i samtalen mer enn nødvendig med tanke på resultatets pålitelighet.

### **Gyldighet**

En vanlig måte å forklare gyldighet (eller validitet) er å spørre om en måler det en tror en har målt (Fog, 2007, s. 193; Kvale, 2001, s. 165). Etersom en i kvalitativ metode ikke er på jakt etter målbare resultat slik som i kvantitative metoder, gir Kvale (2001) en bredere tolkning av *gyldighet* ved å spørre «[i] hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (s. 165). Spørsmålet handler om hvorvidt prosjektet klarer å besvare spørsmålet i problemstillingen.

Under fokusgruppeintervjuet hadde jeg hele tiden problemstillingen i bakhodet, og prøvde derfor på best mulig måte, uten å være for styrende, å forholde meg til den gjennomtenkte temalisten jeg hadde laget før intervjuet. Jeg forsøkte å gripe tak i noen av barnas uttrykk etterhvert som de pratet og ba dem gjerne om å fortelle mer om de opplevelser som jeg der og da så som relevant for problemstillingen. Det er subjektive beskrivelser av barns livsverden, deres tanker og opplevelser av sin tid i møte med voksne jeg søker. Det er derfor lite hensiktsmessig å snakke om en objektiv sannhet i et hermeneutisk fenomenologisk orientert studie. Ingen andre enn barnet selv kan bedømme om opplevelsen han eller hun beskriver er sann eller riktig. van Manen (2014) sier, «a phenomenological study [...] does not focus on a particular culture or specific social group. Instead, phenomenology studies the existential meaning structures of [a] phenomenon» (s. 348). Spørsmål som gjelder forskningens gyldighet har derfor en annen mening i fenomenologiske studier ved at en løfter frem opplevelser og mulige meninger om et fenomen, istedenfor forklarende og overførbare fakta.

## 5. PRESENTASJON AV SAMTALEMATERIALET

### Innledning

I dette kapitlet vil jeg presentere materialet fra fokusgruppeintervjuene. Presentasjonen skal senere tjene som et grunnlag for kapittel 6, hvor noen av barnas perspektiv og uttrykk vil bli trukket fram og satt inn i en pedagogisk-fenomenologisk sammenheng. For å ivareta forskningsprosessens pålitelighet vil jeg med dette kapitlet forsøke å gi deg som leser en ramme for samtalene som fant sted gjennom å gi en oversikt over sentrale tema. Hvert tema starter med en kort innledning som sier noe om utgangspunktet for det som blir sagt, deretter konkrete eksempler fra samtalen for å synliggjøre barnas stemme. Tilslutt følger en kort oppsummering over temaet barna snakket om. Det transkriberte intervjumaterialet vil bli presentert på en så tydelig og korrekt måte som mulig, men på grunn av materialets omfang og masteravhandlingens gitte begrensninger blir det her nødvendig for meg å gi et utvalg av hvilke tema som skal presenteres. Hele det transkriberte materialet er tilgjengelig for sensor ved behov. Å peke på eller å fremheve noe, slik jeg gjør ved å velge ut deler av materialet, er også en form for fortolkning. Gadamer (1986) forklarer dette ved å si at «interpretation implies pointing in a particular direction. [...] all interpretation points in a direction rather than to some final endpoint, in the sense that it points toward an open realm that can be filled in a variety of ways» (s. 68). Presentasjonen vil bli gjort uten noen mer fortolkning enn hva en slik utvelgelse av intervjumaterialet nødvendigvis fører med seg.

### Vanskelige valg

Jeg vil som nevnt med dette kapittel gi en oversikt over hvordan samtalene med barna foregikk. Eksemplene utgjør en del av det ferdigtranskriberte materialet som inneholder nærmere seksti sider. Det er derfor klart at mine valg av barnas uttrykk kunne ha vært annerledes enn de jeg her viser til. De utgangspunkt jeg har valgt er knyttet til det jeg finner særlig relevant og interessant for forskningsspørsmål. Valgene kunne ha vært gjort annerledes og dermed også gitt et annet utgangspunkt. Ønsket mitt med samtalene var at barna skulle få rom til å få prate om det de opplevde var viktig. Utgangspunktet var derfor åpne spørsmål, noe som resulterte i at materialet kan inneholde mange svar og refleksjoner rundt andre viktige pedagogiske spørsmål enn de jeg intenderte å sette søkelys på. Eksempler på tema barna var engasjerte i, men som jeg har valgt ikke å inkludere i den videre teksten og

drøftingen er hvordan barna opplever urettferdighet (i skolen), opplevelsen av å få kjeft, tanker om ensomhet, og det å vise ansvar for andre, for eksempel i forhold til yngre søsken. Barna hadde også en lang samtale rundt det å vokse opp på et lite sted kontra i en stor by, hvor i følge dem selv «ingen kjenner hverandre». Mye interessant kom frem også i disse samtale. Men jeg har valgt å la dem ligge til fordel for det utvalget jeg har gjort som jeg mener er mer relevant og aktuell for mitt fokusspørsmål. Det ligger begrensninger i å utforske et tema på denne måten som jeg har valgt. Samtalene gjenspeiler fem barns opplevelser og tanker knyttet til det å ha tid sammen med voksne. Andre barn ville ha svart annerledes. Det finnes ingen riktige svar på et slikt tema. Det er selvfølgelig heller ikke min intensjon. Disse barnas utsagn gir viktige innspill til pedagogisk refleksjon over fokuset mitt: barns opplevelse av tid i møte med voksne.

## **Barnas levde opplevelser**

De fem barna i fokusgruppen er i alderen 10-12 år. Barna er gitt pseudonyme navn som på ingen måte har sammenheng med deres virkelige navn. Jeg har kalt barna for Lasse, Jonas, Hanna, Nora og Oliver. Mine kommentarer eller spørsmål er markert med W for Wenke. Jeg har beholdt barnas uttrykk som «atte», «åsså», «eeeh», «høøø», «mmm», «ehm». Når de poengterer noe med høy stemme har jeg skrevet ordene eller utropene med store bokstaver. Ord de legger trykk på inni en setning er markert med understrekning. Dersom noe er utydelig, snakk i munnen på hverandre, latter, sukk, har jeg skrevet dette i parentes. Pauser eller uferdige setninger er markert med tre punktum etter hverandre.

Det vil her bli gitt en så presis fremstilling av materiale som mulig ved å gi konkrete utdrag, og sitere barnas stemme ordrett slik at deres opplevelser og uttrykk får tre frem på en tydelig måte.

## **Tid til å være sammen**

Dette utdraget er tatt i fra første del av samtalen jeg hadde med barna. Barna snakker her om når det er godt å være barn sammen med en voksen, og hva de synes er kjekt å bruke tid på sammen. Barnas uttrykk er hentet fra to forskjellige steder i samtalen. Emnet ble snakket om

helt i begynnelsen av den første fokusgruppesamtalen og ble tatt opp igjen som emne da jeg møtte barna igjen uken etterpå.

Jeg startet med å fortelle barna en historie fra en samtale jeg hadde med et barn som står meg nær. Denne historien handler om hva hun så på som den viktigste «oppgaven» en voksen har i forhold til et barn. Hun svarte meg den gang at «Det aller viktigste er at de voksne som kjenner barna har god tid til å være sammen og gi kos til barna». Jenta fortalte meg at når det var slik, da hadde hun det bra. Jeg forklarte dem at dette barnet var noen år yngre enn dem og at kanskje de hadde andre tanker og opplevelser de så på som viktig og ville fortelle om. Historien ga barna et utgangspunkt og var starten på en god samtale rundt det å være sammen med en nær voksen. Barna trekker frem alt fra dagligdagse fellesaktiviteter til de litt mer sjeldne, som for eksempel å dra på ferietur med besteforeldre. Nedenfor viser jeg et lite utdrag av barnas fortellinger og uttrykk som omhandler temaet om når det er godt eller bra å være sammen med voksne.

Oliver: Eeh... Når det er bra å være med foreldrene sine eller voksne når du er barn?

Jonas: Åhh... Jeg vet...

Oliver: (Oliver avbryter Jonas) På dagen, om... om morgningen for å si det sånn. ehm... eeh... Sikkert ... når vi gjør noe kjekt i lag, når vi er i byen eller et eller annet, da er det gøy å være med foreldrene hvis de er i godt humør... mmm... ja.

W: Kan du si noe mer om hva som kjennes bra når du sier de er i godt humør?

Oliver: Mmm... da mener jeg atte, ja, at de ikke kjefter og atte, ja, atte de er, ja... de er hyggelig. Og på en måte at de er i ja-humør for å si det sånn. Ja at de er i ja-humør også kan de være litt forskjellig utenom, ååå at de ikke sier at «det gidd jeg ikke høre mer om» å sanneling, men atte de... «ja om du vil, kan vi gjøre det» ...

Lasse: Gå på kino...

Jonas: Nei! Det var ikke kino. Nei, det var ikke det. Jo... hvis de er for eksempel sånn som pappa som er ute i uteboden og reparerer noe eller noe sånt, da kan jeg gå ut å hjelpe. Det er gøy.

W: Hva er det som gjør at du synes det er gøy?

Jonas: Veeeeeel, jeg er med pappa, og vi jobber sammen, vi jobber på noe begge to. Vi samarbeider på noe.

Lasse: Atte du kjenner de (ler litt brydd). For da har vi noe å snakke om og sånt. Oooooog... ja... Det er litt trygt.

Jonas: Også når jeg er hjemme hos onkel og tante for da har vi laget masse... vi har laget god lunsj... frokost... fest og masse sånt.

Hanna: Når vi går tur. Da er det alltid noe godt å snakke om.

Jonas: Vi gjør noe som begge er interessert i.

Hanna: Jeg pleier alltid å være med når de spør om jeg vil være med å lage middag, så pleier vi alltid snakke og jeg skjærer opp og masse sånn.

Det kommer frem fra barnas samtale at de voksnes humør er viktig og at det er kjekt når voksne og barn kan gjøre noe begge eller alle liker, eller er interessert i. Det kommer også frem fra samtalen at det å kjenne den voksne godt er spesielt fint for da har barn og voksen alltid noe felles å snakke om. Barna trekker her frem eksempler som turgåing, å reparere noe sammen, dra på bytur sammen. Andre steder i samtalen trekker barna frem det å sitte sammen ved middagsbordet, gjøre hagearbeid. Barna opplever de stundene barn og voksen er sammen om noe som gode. I disse stundene finner de alltid noe å prate om, noe barna opplever som godt og trygt.

### **Tid til de gode historiene**

Barna forteller historier der de minnes gode opplevelser sammen foreldre, tanter, onkler, besteforeldre, lærere, foreldres venner og venners foreldre. Historier om foreldre og lærere kan til tider handle om urettferdighet og det ikke å bli sett eller hørt. Men om sine besteforeldre er det utelukkende positive historier fylt av latter og glede. Barna forteller gode opplevelser sammen med besteforeldre, historier om besteforeldre og til og med historier fortalt *av* besteforeldre, dukket opp nesten uansett hvilket tema vi snakket om i gruppen. Så pass mye at jeg syns noen av utsagnene fortjener plass under sin egen overskrift. Utdragene er hentet fra forskjellige steder i samtalen og uttrykker barnas opplevelse av tid sammen med sine besteforeldre.



Jonas: Hun har en gedigen hage eller... ja også bestefar (Jonas forteller her om bestefarens arbeid, hva han gjør i jobben sin og hvordan Jonas noen ganger får være med og hjelpe bestefar) oooog så når vi er med bestemor så er hun kanskje inne på... vi sitte på terrassen når det er fint vær, så er vi kanskje nedi hagen. Hun har en stor hage med mange trær.

Nora: Asså jeg syns det er veldig gøy å være med besteforeldre for da kan du hjelpe de med å sette ut hagemøbler eller plante blomster, åsså er det veldig gøy å... viss det er regnvær og at de passer oss eller noe så da er det veldig gøy atte... og da pleier bestemor fortelle hva de gjorde når hun var liten og viser oss bilder fra når hun var liten. Det er veldig gøy å se på.

W: Nå forteller dere om mennesker dere er glad i. Hvordan oppleves det da, å være sammen med mennesker man er glad i?

Oliver: Det føles bra egentlig.

W: Kan dere si noe mer om det? Hva er det som gjør at det kjennes så bra?

Nora: Man har masse minner i lag for eksempel og at vi... For eksempel kusinen min Nina, hun... hun går i niende nå da, men da vi var liten da... eller før jeg ble født så, sååå fikk jo hun all oppmerksomheten fra bestemor og bestefar da, men da jeg ble født så fikk jo jeg veldig mye oppmerksomhet da, og det syns jeg var et godt minne å huske fordi det var sånn så for eksempel bestefar hadde en sånn rød liten lastebil før, og den... kjørte han meg, jeg var sånn bitteliten så satt han og kjørte meg ogsåååå også satt jeg bak i også kjørte vi. Meg og han... så hadde vi veldig mange minner i lag. Jeg var med bestefar og bestemor i lag og det var veldig kjekt og da... og det kommer jeg til å huske resten av livet. Det er veldig gøy.

W: Alle dere snakker om besteforeldrene deres. Og når dere snakker om besteforeldrene deres er...

Lasse: (Bryter inn) Så er det positivt.

Jonas: De hjelper oss.

W: Oppleves det annerledes å være med besteforeldre enn andre voksne?

Hanna: Ja masse. De forteller hva som var før.

Jonas: For de forteller så mange historier...

Lasse: (Bryter inn) Så vi har hørt tusen ganger før. Og det er veldig morsomt.

Jonas: For eksempel når vi har spist middag så forteller han den samme historien om og om og om og om igjen. Men det gøye med å være hos han er at en gang det var jeg og Lars... da viser han oss forskjellige ting.

Hanna: Men vi bor sånn... de bor rett ned forbi oss... så pleier de å hjelpe oss så pleier vi å være hos de veldig ofte.

Det kommer frem fra samtaleene at det å være sammen med besteforeldre betyr mye for disse fem barna. Besteforeldrene er uten tvil viktige voksne i barnas liv, og barna liker å tilbringe tiden sin sammen med dem. De gir fargerike og detaljerte beskrivelser av for eksempel hagen med trær, blomster og busker og hverdagsopplevelser de har sammen som å sitte ute i hagen å prate, middager de spiser sammen. De forteller om hvordan de hjelper sine besteforeldre med hagearbeid eller turer de har hatt sammen og de gjenforteller gode historier fra gamle dager som besteforeldrene har fortalt dem. De sier selv at det er annerledes å være med besteforeldre enn andre voksne, og flere steder i samtalen gir barna uttrykk for at de føler seg spesiell og har det godt når de er sammen med besteforeldrene sine. Dette kan kanskje forklare barnas rike og levende historier og beskrivelser.

### **Tid til å le sammen**

Gruppen med barn var en livlig liten gjeng. Der var mye latter og mange gode historier. Det var flere ganger vi alle lo godt sammen. Første del av denne sekvensen er ikke et resultat av tema jeg brakte på banen, men et resultat av barnas spontane uttrykk. En ser her hvordan synergieffekten i fokusgruppen kan føre til gode samtaler ved at «det ene tar det andre» dersom gruppen får åpent spillerom. I forkant av denne sekvensen har barna snakket om urettferdighet. Jonas har her nettopp fortalt hvor irriterende og urettferdig det er når småsøskene hans kommer og «blander» seg i hans saker. Jonas sin fortelling om innblandinger minner Oliver på opplevelser han har med sin mor. Men til forskjell fra Jonas har Oliver sin historie om «innblanding» et positivt utfall:

Oliver: Atte... eller det ikke akkurat sånn irriterende, men veldig morsomt da. Men når meg og vennene mine ser på sånn derre skummel film da, så kommer mamma rett inn i døren og skriker så vi blir livredd og skremmer oss sykt (ler).

(De andre barna ler med.)

W: Hvordan er det når voksne tøyser?

(Alle barna ler høyt.)

Lasse: Det er gøy!

Oliver: Jaaa, det er gøy. Det er så morsomt (Ler). Også kommer hun midt i den skumle scenen, så bare kommer hun og bare UÆÆÆÆÆÆÆ (Ler) rett utenfor glassdøren...

Jonas: Fy flate!

(Alle ler.)

Oliver: Ja... da bare (ler) «tror du jeg skal holde på å daue nå?» heee (ler) ja... Ja altså jeg blir glad åsså det blir sånn «åhhheeee maaammmmmaaaaa» (ler) ja, men det er jo kjekt faktisk samtidig som det er morsom og irriterende på samme tid liksom. Ja... men det er sånn som jeg liker.

Jonas: Det er så morsomt når de (snakker om besteforeldrene sine) forteller en historie hver gang og plutselig så sier vi bare... «Nei den har vi ikke hørt før». Og da begynner jo alle å le og da ler vi og.

(Alle barna ler og nikker.)

Lasse: (Ler og humrer mens han snakker.) Så var det veldig morsomt da når bestefar var med oss på... eeh... på fjellet, så skulle vi gå på en kafé åsså sa... kom å bli med meg, det er bare rett bak svingen der. Åsså var det ikke bak der, åsså sa... da er det neste sving da, NEI for det var det ikke, da er det neste... og neste og neste og neste og neste OG NESTE! Åsså... var vi ikke framme, åsså neste åsså var vi framme.

Nora: Jeg liker når folk har god humor og folk som tør å være seg selv.

Det å ta seg tid til de gode stundene og ha det hyggelig og le sammen om noe kjennes godt. Barna syns det er viktig at voksne har god humoristisk sans og de liker når voksne tuller og spøker med dem. Nora syns for eksempel god humor er viktig hos både voksne og barn, og at folk våger å være seg selv.

## Tid til å lytte

Denne sekvensen av samtalen er hentet fra der barna snakker om når det er godt å være sammen med voksne. Nora har akkurat fortalt at hun synes det er viktig at voksne støtter barn dersom noe vanskelig har skjedd. Jeg spør i den forbindelse barna hvordan det oppleves når voksne lytter til dem og det barna har og si. Det blir stille i rommet, foruten noe mumling og det går en stund før noen tar ordet. Oliver bryter stillheten og sier:

Oliver: Ja... når de lytter til deg ja, det er ikke alltid de gjør det for å si det sånn da men, ja... Men når de gidd da så er det ganske gøy. Bare de gidder å lytte... høre på meg for å si det sånn. Det ikke ofte de gjør det.

W: Men hvordan opplever du det når de ikke lytter til deg da?

Oliver: Nei... jeg blir sur... sitter i sofaen og er sint. Men av og til er jo mamma kanskje litt stresset. Og hun er i telefonen og jeg har lyst å spørre om noe... da kan jeg liksom ikke det... da er hun opptatt av sånne ting.

Jonas: Hos mormor og de... Hele tiden pleier jeg å få skylden, eeeh... hjemme. Men når vi er hos mormor så er det for eksempel hvis Christiane, storesøsteren min sier «Jonas da... det der var veldig unødvendig». Så hører du bare mormor «Christiane, du må ikke hele tiden legge skylden på Jonas» (ler). Hun hører... jo, hun hører når navnet mitt blir brukt for å si det sånn.

Nora: Jeg vil at det skal være rettferdig. At begge kan få like mye kjeft hvis vi har gjort noe, for å si det sånn.

W: Hvordan kan voksne finne ut av det da... slik at det blir mer rettferdig?

Jonas: Vi kan lage en løgndetektor! Sette opp kamera i hele huset.

Nora: Neheei det får ikke de lov til.

(De andre barna rister på hodet, og viser at de er enig med Nora.) Barna utbryter samtidig og i munnen på hverandre: Neeei!

Nora: Da er det bedre å fortelle hva som har skjedd.

Oliver: Jeg vil ha privatliv.

Nora: Bedre å fortelle hva som har skjedd så kan de få høre det.

W: Men hvordan kjennes det ut når du opplever at de voksne ikke hører etter hva du sier da?  
Kan dere si noe om det?

Lasse: Det er veldig irriterende.

Jonas: Frustrerende. Du føler deg litt sånn... kan de ikke bare forstå da?

Lasse: Å høre på oss.

Oliver: Ja, altså det her handler om at foreldre skal høre, eller voksne som hører på unger liksom og det er mange som ikke gjør... eller, de hører liksom ikke etter. De tror bare på de minste og de største lyger. Det er litt sånn ...

Lasse: Det har skjedd med meg og. Da skal jeg liksom si at det var ikke meg, det var noen andre som gjorde det. Det var det egentlig. Men da har de så klart en annen unnskyldning... da vet jeg at de har en annen unnskyldning for at jeg skal få kjeft. Da tør jeg liksom ikke på en måte å si det nettopp hvem det egentlig var. Det er litt irriterende, jeg blir lei meg. Da har du ikke lyst å si det som egentlig var.

Nora: Men en gang så gjorde jeg noe galt da åsså ordnet vi opp med en lærer, men så fikk jeg kjeft. Men samtidig som jeg hadde gjort noe galt så var det hun og, så da fikk hun og kjeft. Så gikk hun videre og sa det til en annen lærer og det endte med at jeg fikk mer kjeft og da ble jeg lei meg for da hadde hun sagt det videre til en annen lærer og da fikk jeg mere kjeft av den læreren og prøvde jeg... og da forklarte jeg at... og da fikk liksom hun kjeft igjen fordi at hun hadde sagt det videre og at jeg bare fikk kjeft. Da hadde jo jeg liksom fått kjeft for ingenting.

W: Hvordan er det når vi voksne misforstår dere av og til?

Lasse: At de får ikke vite sannheten.

Barna er opptatt av at de voksne lytter ordentlig til det de har å fortelle slik at det ikke oppstår misforståelser. Barna prater om situasjoner hjemme og på skolen hvor de har opplevd at de selv eller klassekamerater har fått urettmessig kjeft fordi den voksne ikke har tatt seg tid til å lytte til dem. Dette er et tema som ofte blir tatt opp av barna gjennom samtalen. Ut i fra det de forteller opplever de at den kjeften og irettesettelsen de får av voksne ofte kan være urettferdig. De gir utrykk for at voksne av og til ikke har tid til å høre godt nok etter når de forsøker å forklare hvem som har gjort hva. De sier at de føler seg utenfor når de får urettmessig skjenn framfor den andre.

## Travle tider

Barna har mye å fylle dagene sine med og et par av barna forteller at de av og til ligger i sengene på kvelden og planlegger morgendagen ved å tenke på hva de skal gjøre og når de skal gjøre det de skal gjøre. Noen ganger blir ikke dagen slik de hadde tenkt. Da sier de selv at de har hatt en dårlig dag. Mens noen ser på det å ha det travelt som stressende, sier Oliver at det hjelper å ha rutine. Utsagnene nedenfor er hentet fra forskjellige steder i samtalen hvor barna snakker om de voksne sin travelhet, samt utsagn hvordan barna opplever situasjoner hvor de vil komme seg videre uten at de voksne «henger med». De to siste utsagnene fra Hanna og Jonas er hentet fra et sted i samtalen hvor barna snakker om hvordan de synes vi voksne burde være.

W: Jeg lurer på noe... hvordan oppleves det å ha det travelt?

Nora: Veldig stressende.

Oliver, Lasse og Jonas: (i kor) Stressende!

Nora: For eksempel i dag tidlig så glemte jeg når jeg skulle på skolen, eller jeg glemte å se på klokken, da var det skikkelig stress for søsteren min... for hun er sånn skikkelig, sånn eeeh så ikke er lett å få kontakt med på en måte sånn ehmm... hvis hun ser på tv så er det liksom sånn at hun er helt inni tv verden (de andre barna ler sammen med Nora) og da... (ler)og da blir jeg litt stresset når jeg ikke vet... så da måtte jeg bare rope titusen ganger før... (ler) ikke titusen ganger akkurat, men veldig mange ganger for å få kontakt. Så blir hun sur på meg bare fordi at jeg ropte mange ganger på hun.

Lasse: Hva sier foreldrene dine da?

Nora: Nei altså de blir jo det samme altså.

(Jonas ler)

Nora: Nei, mamma og pappa går jo før vi går på skolen.

Oliver: Da er du mer stresset på morgningen enn meg for at jeg... jeg pusser tenner, jeg begynner å gjøre meg klar, steller meg. Også er klokken åtte også, og da er det sånn at... jeg pleier å gå kvart over åtte da også pleier jeg å... (utydelig) så må jeg begynne å pusse tennene også må jeg gjøre ditten og datten også når jeg kommer inn... så begynner jeg å synge (ler)

jeg synger i en hel sang... også går det fem minutter som jeg bruker på å pusse tenner... og da må jeg i hvert fall skynde meg (utydelig), jaaa... da går jo tiden veldig fort (ler).

Jonas: Det er fint når mamma og pappa er hjemme for da blir vi kjørt til barnehagen så kan vi gå derifra.

Nora: For eksempel hvis pappa går på kontoret og han har mye og gjøre og sånt og da sitter han lenge på jobb og skriver på brev og sånne ting, så når mamma er så sein hjemme og når det er lekser som jeg ikke forstår helt, så kommer de hjem åsså er det å sende en på trening eller... og da, da er det veldig stress og sånn. Da er det veldig vanskelig å få kontakt med de.

W: Er det forskjell når barn har det travelt og voksne har det travelt?

Oliver: Det er jo samme konseptet, men det er jo forskjell på hvordan de har det travelt.

Jonas: Da når du skal bli hentet ifra besøk til noen for eksempel når en venn av moren er venn med mamma da pleier jeg av å til å... Da sier hun at jeg må komme... Da sitter jeg nede og fortsetter helt til hun kommer ned og hente meg for det... ellers så vil hun ikke gå. Ellers så kommer hun bare til å stå der og snakke.

Lasse: De må jo få lov å snakke litt med andre folk, men det er litt irriterende og da når vi skal på butikken så kommer vi aldri videre fordi at de alltid stopper og snakker med noen.

Jonas: At noe som er stress... Når pappa er ute på (utydelig) og når mamma jobber da har hun stress og vi stress fordi at hun kommer sent hjem... så husker vi ikke når vi skal på trening for det skifter av og til også sånn der. Åsså er Oscar hos bestemor og bestefar også kommer de med Oscar hjem og da må vi passe på de mens vi gjør oss klar til trening og det blir litt stress.

Hanna: Noen som kan hjelpe deg til å ta det med ro. Ja... noen som... du kan bare ja liksom, ja liksom hvis vi ikke får til en ting liksom... så blir de ikke sint liksom sånn, så får du mere hjelp... liksom «det skal vi ordne»... Jaaa

Jonas: Tar det med ro... «just chill out». Vi skal ordne dette...

Gjennom samtalen kommer det frem på ulike måter hvordan barna opplever det å ha det travelt. Barna bruker ofte ordet «stress» til fordel for ordet «travelt». De forteller om dager som er fylt opp av forskjellige fritidsaktiviteter og lekser, travle morgener og pass av småsøsken. Dersom de opplever de voksne som sure og i dårlig humør forklarer de det ofte med at den voksne er stresset.

## Tid til å se meg

Et tema som ble tatt opp i samtalen var det å føle seg utenfor eller oversett. Dette handler noen ganger om de voksnes bruk av telefon og facebook, eller at småsøsken tar mye av de voksnes oppmerksomhet, noe som gjør at de av og til opplever seg selv som litt oversett. Noen av barna synes da at kveldene er gode. Da er de små lagt og de store har alenetid med foreldrene. Det samme gjelder på skolen når noen av barnas medelever trenger mye hjelp slik at det går lang tid før læreren har tid til dem. Men de forteller gledesstrålende om de gangene en medelev spør læreren om noe, og istedenfor at læreren selv svarer på spørsmålet får for eksempel Oliver svare fordi læreren vet at han kan svaret. Oliver sier at når dette skjer da føler han seg spesiell. Men det å bli oversett er frustrerende og irriterende.

W: Har dere noen ganger opplevd å føle dere litt oversett?

Jonas: JA!

W: Husker noen av dere en slik episode og kan fortelle noe om det?

Lasse: Det er veldig irriterende når vi er på skolen og trenger hjelp, så er det noen andre som trenger masse hjelp så bruker de så lang tid, så sitter vi sånn lenge også til slutt så bare ligger vi sånn (viser hvordan han legger seg på pulten) og da merker de oss ikke, for da har vi ikke hånden sånn opp (viser med armen), da bare ligger vi sånn og da ligger vi sånn hele timen.

Jonas: Så da får vi ikke noe hjelp.

Nora: Av og til skulle jeg ønske jeg var enebarn.

Alle barna: Jaaaa (Ler og nikker med hode).

Hanna: Men da når... jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, men liksom da når... nå som vi har Tiril... hun trenger mye mere hjelp og da får ikke vi gjøre så mye i lag. De bruker masse tid med Tiril, sånn at vi ikke får gjort så masse.

W: Hvordan oppleves det å ikke få kontakt med en voksen ?

Lasse: Veldig irriterende, frustrerende og alt det andre.

Oliver: Da tenker jeg bare dumme tanker og begynner å banne innvendig.



Hanna: Det er sånn... og ikke få sagt... liksom det å ikke få sagt liksom det en skal si. Jaaa, neeei jeg vet ikke...

Det å skulle vente på å få kontakt, eller det å ikke i det hele tatt få kontakt med den voksne og det å ikke få sagt det en vil si oppleves frustrerende for barna. De gir uttrykk for å få «dumme tanker» og til og med kanskje bli irritert på det eller den som drar den voksnes oppmerksomhet fra dem.

### **Barnas opplevelser av den stille tiden**

Barna opplever stillhet på forskjellige måter. Utdragene nedenfor er hentet fra to forskjellige steder i samtalen. Barna snakker henholdsvis om når stillhet oppleves godt og når stillheten oppleves som ubehagelig. Det siste er knyttet til den stillheten som oppstår når barna har gjort noe galt eller når de får kjeft.

W: Må man alltid snakke sammen for å ha det fint sammen?

Oliver: Ja.

Jonas: eeeh... neeei... Sånn når jeg og pappa jobber i uteboden så... Han sier kanskje bare «kan du ta skrujernet til meg, så nå må vi prøve vi å finne ut... Ja så trenger vi ikke å kjøpe ny sånn, så kan vi heller bare prøve å fikse han».

W: Hvordan merker man at man har lyst å være sammen med noen selv om man ikke snakker så mye?

Jonas: Akkurat sånn som når man ser på film sammen, da er det godt å være med de selv om vi ikke snakker.

Lasse: Som når mamma er med når vi spiller fotball eller sånt, selv om det ikke er så ofte hun er med så er det godt.

Jonas: For eksempel når vi spiller kortspill eller noe sånt, da snakker vi nesten ikke.

Lasse: Av og til er det sånn at de ser på oss at det er noe dumt. Liksom om man har gjort noe dumt. Så er det liksom så... ja... det er liksom ikke helt vanlig stemning i rommet på en måte.

W: Åh ja, du kjenner det? Det er litt interessant det du sier der. Hvordan kan du kjenne at det er noe?

Lasse: Altså du ser det at de sitter ikke akkurat å smiler. Eller snakker noe særlig.

Jonas: (Ler) Jaaa. Det er for eksempel hvis vi sitter nede i kjellerstuen så hører vi mamma roper Jonas, Lars, Christiane... da har det skjedd noe.

Lasse: Vi kjenner det på stemningen...

Jonas: De snakker ikke så masse og de ser litt skuffet ut...

Lasse: Ja...

Oliver: (Lager stemmen sin til) «Jeg er kjempeskuffet».

Lasse: Nei, de sier ikke sånn nei...

Nora: Man kan høre det på stemmen.

Stillhet kan føles både godt og ubehagelig for barna. Stillhet kan for eksempel være en måte å være sammen på som kan oppleves god slik som Jonas og Lasse snakker om når de er sammen med foreldrene sine og ikke nødvendigvis trenger å si så mye. Men stillhet kan også handle om noe annet som ikke oppleves godt. I denne stillheten fornemmer barna at noe er dumt selv om de voksne er stille og ikke sier så mye. Da vet de bare ved å se på de voksnes ansiktsuttrykk at de skal få kjeft.

### **Når tiden blir avbrutt**

Gjennom samtalene med barna kommer det frem at de liker å gå på skolen. De vet det er viktig å gå på skolen. Men lek er gøy. I følge Jonas er det for lite tid til lek og for få lekedager på skolen. Han ønsker seg flere lekedager, uten skole. Han ønsker seg mere tid til å gjøre det som er gøy. Et av temaene som ble tatt opp i samtalen var det å bli avbrutt. I denne sekvensen av samtalen spør jeg barna hvordan det oppleves å bli avbrutt av voksne når barna holder på med noe som de synes selv er kjekt eller viktig:

Lasse: Irriterende!

Oliver: Teit!

W: Husker dere en sånn gang da dette skjedde? Kan dere fortelle noe om det?

Jonas: (Med iver i stemmen) ÅÅÅÅHHHHHH... det er irriterende. Sånn om vi leker noe sånt som varulven nedi veien eller noe sånt, så må du gå inn, så må vi hjem...

Lasse: Eller så blir det så seint.

Hanna: At jeg ikke får gjort ferdig leksene mine for vi skal på besøk eller noe sånt.

Lasse: Så truer de oss med (utydelig) hvis vi ikke blir ferdig.

Jonas: Ja, men det har skjedd mange ganger. Får ikke lov å gå på fotballtrening hvis vi ikke er sånn der...

(Barna snakker om lekser. Snakker i munnen på hverandre. Utydelig)

W: Men om dere for eksempel holder på med noe ute i friminuttet da?

Jonas: Ååååhja, ja da ja, ja det skjer jo hver dag!

Lasse: Det er veldig irriterende.

Jonas: Når vi spiller fotball for eksempel... at en og en ryker eller noe sånt... og da er det sånn at eehhh friminuttet er slutt så blåser lærerne.

Lasse: Så da sier de at vi skal fortsette i neste time, men da er det alltid noe annet vi kan gjøre på.

Jonas: Åsså stikker bare lærerne, de kommer aldri...

Jonas: Men det irriterende er at vi aldri... Det er ofte sånn at vi ikke hører hva de... når de blåser... vi er et stykke unna og det blåser mot de, vinden... sånn at lyden kommer vekk. Og da, så da får vi kjeft selv om vi sier at... vi hørte ikke at de blåste.

Lasse: En gang så sa de, så kjeftet de på oss veldig fordi at en lærer hadde stått nede ut forbi døren og blåst sånn 20 ganger for vi hørte det ikke og vi var oppe på fotballbanen... det var sikkert hundre meter vekke... så klaget de på oss fordi ...

Oliver: (Avbryter) De er sikkert for lat til å gidde å gå de hundre meterne.

Barna snakker her om hvordan det oppleves å bli avbrutt av voksne når de holder på med noe de synes er kjekt eller viktig. Barna gir uttrykk for at det er dumt når de voksne ikke har tid til at de får gjøre seg ferdig med det de holder på med, som for eksempel leketid så vel som

leksetid. Men dersom de må bryte av gir de uttrykk for at de ønsker ordentlig beskjed, slik som for eksempel når de i skolesammenheng har det gøy i friminuttet. Når de har det gøy hører de ikke alltid fløyteleyen og de syns det er urettferdig å få skjenn fordi læreren kun har brukt fløyten som de ikke hører istedenfor at læreren tar seg tid til å hente dem inn til ny skoletime.

### **Tid til å bare være der**

Barna snakker mye om hva som er kjekt å gjøre sammen med en eller flere voksne. Men de snakker også om den tiden av dagen da de er alene. Hanna og Oliver forteller at de ofte etter skoletid ringer til foreldrene sine som er på arbeid. Jonas sykler ofte til foreldrenes arbeidsplass etter skoletid. Noen av barna har besteforeldre i nærheten. Noe de selv sier er bra, for da kan de gå dit. Barna gir uttrykk for at alenetid etter skolen kan ofte være kjedelig dersom det heller ikke er venner i nærheten som er hjemme eller er ferdig på skolen samtidig som dem. Utgangspunktet for den første sekvensen nedenfor var at barna snakket om de dagene som var travle med lekser og trening til at barna begynte å snakke om kjedsomhet. Barna gir uttrykk for at tiden alene etter skolen ofte kan være kjedelig og det å se tv alene eller spille dataspill alene etter skoletid er ofte forbundet med når de kjeder seg. Nora tar ordet og sier:

Nora: Det som er litt kjedelig er når det er helt tomt i huset og mamma er på jobb til klokken halv fem om kvelden, det er litt kjedelig.

Oliver: Ja, det er litt seint ja, da er det sent på dagen, på ettermiddagen liksom.

W: Hvordan oppleves det når en voksen er opptatt med noe annet enn dere?

Oliver: Irriterende.

Lasse: Jaaa det er litt irriterende når de snakker i telefonen hele tiden. Selv om de må jo det.

Oliver: Men jeg tror ikke voksne bryr seg om det akkurat. Mamma gjør sine ting og jeg gjør min ting. Det går egentlig ganske enkelt sånn. Mamma sa en gang til meg, hvorfor sitter du aldri med meg og ser på tv på kvelden? Så sier jeg at det er fordi du ser på ting jeg ikke liker og jeg ser på ting du ikke liker. Så da er det like greit at du ser på det du vil og jeg ser på det jeg vil. Så er hun enig med det.

(Barna snakker så en stund om forskjellige filmer de har sett.)

Lasse: Det er gøy å se sammen.

Oliver: Det er gøyere å se med Håvard, og eller søsken, det er gøyere å se film eller det er ... eller det er forresten egentlig gøyest å se i lag på en måte med meg, mamma, Thea og Håvard i lag.

W: Hva er det som gjør at det av og til er kjekt å se film sammen med voksen også?

Lasse: Jo, det er vel fordi... at hvis vi sitter og ser en film alene... så kan det godt være at vi ser på en film, så sitter kanskje mamma bare med telefonen eller noe sånt, men hun er der, og da er vi i lag.

Jonas: Og det er jo litt gøyere da når vi er i lag.

Lasse: Det er fortsatt gøy. Bare de er der. De sier liksom «åh, sånn og sånn og sånn» (Lasse lager grimaser for å etterligne mor). Vi kan se på sånne barnslige filmer, jeg og broren min sitter og ler oss i hjel. Så sitter hun der... «Oi-oi-oi, ha-ha-ha». (Lasse hermer etter sin mors stemme.) Bare de er der er det gøy selv om vi ikke snakker i lag.

Nora: Med mormor er det gøy å reise på shopping. Men vi kan jo ikke reise på shopping hele tiden da. Men meg og mormor pleier å kose med marsvinet vårt og rydde buret hans av og til og sånn, så pleier jeg å hjelpe henne å ordne i hagen og sånne ting. Klippe plenen og sånne ting mens hun gjør noe annet.

Det å bare være sammen med venner er kjekt, men barna gir likevel uttrykk for at voksnes tilstedeværelse er positivt. De trenger ikke alltid gjøre noe spesielt for å ha det hyggelig, men bare de er der, innenfor rekkevidde er det fint. Det å gjøre aktiviteter sammen med venner som å spille spill eller se på film er forbundet med latter, hygge og gøy. Men noen ganger er det ekstra hyggelig når de voksne setter seg ned sammen med dem.



## 6. DRØFTING – Å SØKE MENING I BARNAS OPPLEVELSER

### Innledning

I dette kapitlet griper jeg tak i noen av barnas utsagn som jeg finner mest relevante og sentrale i forhold til å kunne svare på forskningsspørsmålet mitt. Samtalen med barna ga meg et omfattende materiale<sup>12</sup>, og jeg har behøvd å være selektiv i prosessen med å velge ut de konkrete uttrykk som presenteres og drøftes i dette kapitlet. Jeg har forsøkt å lete etter «spor» (Mollenhauer, 2006) i barnas uttrykk som jeg kunne løfte frem og se i sammenheng med den pedagogiske relasjon og fenomenet tid og aspekt ved tid som jeg har redegjort for i review-kapitlene<sup>13</sup>. Hensikten med dette kapitlet er å løfte frem og drøfte barnas opplevelsesfortellinger fra sin hverdag i møte med nære voksne i et pedagogisk lys ved hjelp av pedagogisk-fenomenologiske kilder. Intensjonen er å kunne belyse barnas uttrykk og noen aspekt ved barns livsverden gjennom refleksjon og fortolkning, ikke å gi svar eller konkludere med hvordan noe er eller ikke er. Det levde liv og barns livsverden er mer komplekst enn at en fortolkning eller forklaring kan avdekke eller avsløre et meningsuttrykk. Det er heller slik Henriksson og Sævi (2009) peker på at «[t]here will always be another, alternative interpretation» (s. 39). Tekstene og mine fortolkninger av barnas uttrykk er nettopp mine fortolkninger og refleksjoner og stiller seg derfor åpen for at du som leser kan gå i dialog med teksten.

Wyller (2011) sier at «[t]iden har ingen bestemt sansekvalitet. Derimot kan den gjennomsyre alle sansinger, om det så er lukter, farger, berøringer, smaker eller lyder, med en uåndsrikelig form for *utstrekning*» (s. 101). Det har i denne delen av arbeidet vært viktig for meg å dvele ved og reflektere rundt barnas mange uttrykk for tilslutt å oppdage og peke på alle stedene de snakker om tid – uten å nevne tid med ord. Jeg har forsøkt å følge Sævi (2013b) når hun sier at «[p]henomenological writers learn to dwell comfortably in the space of hesitation. By going to the source of the experience and searching for the origin of the phenomenon» (s. 5). Tid oppleves i nået, tid oppleves gjennom minner fra fortiden og om tanker om framtiden, og «[p]edagogikk handler mye om forholdet til tid og om [...] [den voksne sin] evne til å [kunne] se [...] nåtid og fremtid i ett» (Sævi, 2015, s. 76). For å få frem

---

<sup>12</sup> Materialet som er presentert i kapittel 5 (det foregående kapittel) er grunnlaget for drøftingen i dette kapittel, og er kun et utvalg av det opprinnelige og omfattende transkripsjonsmaterialet på nærmere 60 sider. Det transkriberte materialet er tilgjengelig for sensor.

<sup>13</sup> Kapittel 2 og 3.

viktigheten av akkurat dette har jeg valgt å se barnas uttrykk, når de snakker om forskjellige opplevelser av tid i møte med voksne, i lys av de tre dimensjonene av tid, fortid – nåtid – fremtid.

### «Så hadde vi veldig mange minner i lag». **Fortid** blir nåtid gjennom historier og minner

Et av temaene barna snakket om i gruppesamtalen var opplevelsen av det å føle seg spesiell. Barna beskriver med egne ord den gode oppmerksomheten de husker å ha fått fra forskjellige voksne når de tilbringer tid sammen. Barna trekker blant annet frem episoder hvor de husker oppmerksomme lærere som har gitt dem opplevelser av å føle seg spesiell ved at lærer griper tak i det barnet selv opplever at han eller hun er god på og lar ham eller henne få svare på medelever sine spørsmål istedenfor at læreren selv svarer. De minnes også gode stunder som når de for eksempel er sammen med besteforeldre og får høre historier fra gamle dager eller ser på bilder sammen. Dette handler om når voksne tar seg god tid til å vise eller lære vekk noe. Barna forteller om minner de har fra forskjellige voksne sin oppmerksomme væremåte, og det kommer frem at når barna opplever at den voksen tar seg tid til å gi dem en slik type oppmerksomhet får de en opplevelse av å føle seg spesiell. Nora forteller om et minne hun har fra hun var liten. Hun sier:

**Man har masse minner i lag for eksempel [...] da jeg ble født så fikk jo jeg veldig mye oppmerksomhet da, og det synes jeg var et godt minne å huske fordi det var sånn så for eksempel bestefar hadde en sånn rød liten lastebil før, og den ... kjørte han meg [...]. Meg og han ... så hadde vi veldig mange minner i lag. Jeg var med bestemor og bestefar i lag og det var veldig kjekt og da ... og det kommer jeg til å huske resten av livet. Det er veldig gøy.** (Nora, se side 89)

Nora kjenner seg spesiell i en opplevelse hvor hun tilbringer tid, og får oppmerksomhet fra bestefar som hun er i nær relasjon til. Hennes historie handler om noe som hendte for en tid tilbake, men det er likevel en god opplevelse som hun bærer med seg som et godt minne. En del av historien har hun nok blitt fortalt, som når hun sier «da jeg ble født så fikk jo jeg veldig mye oppmerksomhet». Den oppmerksomheten hun fikk som baby er ikke noe hun selv kan huske, men noe som er blitt henne fortalt. Likevel er andres fortellinger om henne, for eksempel historier fra da hun var liten, knyttet til den hun er som person i dag.

Gjennom minnene våre oppstår det en slags kontakt med vår egen fortid. Fortiden blir nåtid gjennom historier og minner fortolket av oss og det blir slik Henriksson & Sævi (2009)



forklarer, at «[t]he past [is] no longer the past that [has] been but a past alive in the now» (s. 46). Nora har yngre søsken og hun har mest sannsynlig lagt merke til all den oppmerksomhet den lille babyen har fått fra de voksne. Og når hun ser hvilken oppmerksomhet disse små får kjenner hun nok (ved å utrykke seg slik hun her gjør) en god følelse over at også hun en gang har fått tilsvarende god oppmerksomhet. Hun forstår at bestefar og bestemor en gang hadde all sin oppmerksomhet og tid rettet mot henne, og kanskje gir akkurat dette henne en opplevelse av å være spesiell. Men hva handler dette om, det å føle seg spesiell for noen, og hvorfor er dette så viktig for barn?

### **«Jeg er til stede og ikke blot hvem som helst»**

Biesta (2011) henviser til Levinas når han sier at «min unikhed betyder noget i de situasjoner, hvor jeg ikke kan erstattes af nogen anden, dvs. i de situasjoner, hvor det betyder noget, at *jeg* er til stede og ikke blot hvem som helst» (s. 99). Dette handler om noe mer enn det å være annerledes eller forskjellig fra andre, slik alle mennesker er unike i seg selv og er i besittelse av sine egne egenskaper og sin karakter. Levinas (1996) sier det slik: «forskelle mellem mig og den Anden afhænger ikke af forskellige „egenskaber“, der skulle findes dels i „jeg’et“, dels i den Anden; heller ikke af forskellige psykologiske tilbøjeligheder, der ville finde deres form under mødet» (s. 212). Biesta (2011) støtter seg til Levinas sin tenkning og peker på at dersom en bare forstår unikhhet med utgangspunkt i en person sine handlinger, og hva han eller hun «*har* eller *besidder*» (s. 98), ville vårt forhold til andre være av instrumentalistisk karakter i det vi

kun [vil] ‘have brug for’ andre for at finde ud af og blive klar over, hvordan vi er forskellige fra dem – hvordan min identitet er unik – men når der først er blevet kastet lys over dette, ville vi ikke længere have brug for andre. (Biesta, 2011, s. 98)

I lys av Levinas og Biesta er det å være unik og spesiell, slik jeg forstår det, heller mer et spørsmål om det å være uerstattelig. Når en person er uerstattelig kan ingen annen noensinne ta hans eller hennes plass. Det er derfor viktig at nettopp denne ene uerstattelige personen er til stede, og ikke hvem som helst (Biesta, 2011, s. 99; Levinas, 1996, s. 212). En kan velge å se uerstattelighet i sammenheng med det van Manen (2002) sier når han peker på at «[t]o receive recognition literally means to be known. Someone who recognizes me thereby acknowledges my existence, my very being» (s. 38). Det å «se» den andre er ifølge van Manen å kunne gjenkjenne (recognize) ham eller henne som person – ikke en hvem som helst person, men som en uerstattelig og enestående person. På denne måten er det å «se» et barn mer enn kun å se med øynene og blikket. Det virkelig å «se» et barn handler om å se barnet

med alle ens sanser, «to give that child his or her place in specific time and space» (van Manen, 2002, s. 31), slik at barnet selv opplever seg som sett. Gjennom å gjenkjenne et barn som den ene av sitt slag, hvor ingen andre kan ta hennes eller hans plass, anerkjenner vi barnets eksistens. Ved å fortelle om sin opplevelse sier Nora noe om den kvaliteten som ligger i det å oppleve å ha tid sammen med en hun er glad i, og det å bli gitt positiv oppmerksomhet. Hun opplever øyeblikk av oppmerksomhet hvor den voksne har blikk kun for henne. Det blir ikke uttalt med ord at hun er spesiell for sin bestefar. Men det at hun får lov å være med ham på kjøretur, kun de to, uten å behøve å dele ham med noen eller noe, får Nora til å føle seg spesiell, unik og uerstattelig. van Manen (2002) sier at «self-identity is the realization of the tension between the being of self and the becoming of self, between who we are and who and what we might become» (s. 38). Gjenkjennelsen av ens eksistens handler om noe mer enn hva et barn kan og ikke kan. Opplevelsen av gjenkjennelse er knyttet til relasjonen barnet er en del av, og det er i dette rommet mellom de to, barn og voksen, at gjenkjennelse og anerkjennelse kan utfolde seg (van Manen, 2002, s. 38). Hvordan barnet opplever seg sett i relasjonen har konsekvenser for hans eller hennes opplevelse av seg selv i nuet og dermed også i forhold til hans eller hennes menneskeliggjøring av seg selv (Sævi, 2005, s. 206; Sævi, 2007, s. 130).

### **«Meg og han». Opplevelse av tilhørighet og tillit**

«Meg og han» sier Nora, med litt stolthet i stemmen. Kun de to sammen. Episodene sammen med bestefar er noe hun husker fra hun var liten og episodene har satt spor i henne i det hun sier «det kommer jeg til å huske resten av livet». Nora forteller om bilens farge og hvor hun satt. Minnet om at kun de to kjørte sammen og hadde det hyggelig er kjær for henne nå som hun har flere søsken og søskenbarn. Hun trengte ikke den gang dele bestefar med noen. Kanskje dette har gjort at hun kjenner en slags tilhørighet til sin bestefar – en spesiell tilhørighet som bare de to har – et minne de har sammen, et minne og en historie andre kan få ta del i, men som likevel kun er disse to sin opplevelse. Kanskje det er med Nora som med Emil (i Lønneberget)? «Du och jag, Alfred» sier Emil til Alfred etter de har badet i Katthulttjernet. «Du och jag, Emil» svarer Alfred varmt tilbake, mens han rusker Emil i håret (Hellbom, 1972). Disse små ordene «du och jag» sier mye om relasjonen mellom Alfred og Emil, og om hvem Alfred er for Emil. På samme måte er det kanskje med Nora sine tre små ord: «Meg og han». Slik som bestefar for Nora, er Alfred den trygge voksne som Emil stoler på og som han alltid kan snu seg til selv når noe har gått riktig galt. Alfred er Emil sin beste venn og ingen andre forstår vel Emil slik Alfred gjør. Emil har gitt Alfred sin tillit og dermed gir han også Alfred autoritet til å ivareta seg. Det hviler et ansvar over den voksne som er gitt

tillit av et barn. Sævi sier at «[d]et pedagogiske ansvaret er å svare på barnets utalte henvendelse til den voksne om pålitelig ivaretagelse og beskyttelse» (2007, s. 126-127). Hvordan dette ansvaret blir ivare tatt ligger fullt og helt i den voksnes hender. Barnet gir sin tillit og utleverer seg selv til den voksne. Slik er barnet sårbar for den voksnes hensikter. Biesta (2015) peker på at 'det å være voksen' har noe mer i seg enn kun det som er en naturlig del av vår biologiske utviklingsprosess. Det å være voksen handler mer om en kvalitet ved den voksne, eller en måte å leve og eksistere på, enn om alder og posisjon. I det å være voksen ligger der alltid et element av makt ovenfor barnet; det å være voksen er å ha makt til å blande seg inn i barnets liv. Men hvordan en velger å bruke sin makt sier noe om hvem en er som voksen og hvordan en ser på barnet. Biesta (2015) peker på at «[m]ålet med innblanding [i barnets liv] er ikke å gjøre barnet til et objekt, men å gjøre det å være subjekt [...] mulig» (s. 208). I et forhold hvor en gjør barnet til objekt ved ikke å være åpen for barnet som en «ny begynnelse» (Arendt 1996), blir vår autoritet autoritær og til et instrumentalistisk forhold slik Skjervheim (1992) peker på. Makt blir dermed noe individuelt, en isolert og individuell handling mot en annen person (Biesta, 2015, s. 208) som ikke tar hensyn til eller anerkjenner relasjonen til et annet menneske. Autoritet er i motsetning til makt en «relasjonell kvalitet», der den voksne sin innblanding i barnets liv er orientert mot «å skape rom og tid der barnet kan være med sine ønsker, tenke over sine ønsker, beskrive sine ønsker og så videre» (Biesta, 2015, s. 208). Forholdet mellom voksen og barn har noe annet ved seg enn andre forhold nettopp fordi barnet er avhengig av at den voksne tar ansvar for hvordan hun eller han bruker sin voksenhet. Den voksnes oppgave er ikke å objektivere barnet gjennom å fremme sin egen makt, men ved sin relasjonelle autoritet å bidra til at barnet kan være et uerstattelig og unik subjekt. Relasjonen har en eksistensiell kvalitet over seg og er alltid av større betydning for barnets liv enn for den voksne, fordi det som blir sagt og gjort av den voksne i relasjonen alltid har innvirkning og betydning for barnets opplevelse av seg selv, andre og verden (van Manen, 1993).

De fleste av barndommens hendelser svinner gjerne fra minnet vårt etterhvert som vi blir eldre. Opplevelser blander seg sammen med andre opplevelser og ettersom tiden går blir hendelsene mer diffuse for oss. Men noen opplevelser bærer vi med oss, og episodene finnes et sted i hukommelsen (minnet), kroppen og sansene våre (Merleau-Ponty, 2002, s. 456-457), slik som Nora sitt gode minne vil følge henne som en konkret sanset opplevelse.

## **Å ville det gode for barnet**

Noen minner følger oss mer eller mindre gjennom hele livet uten at vi selv er klar over det, eller tenker over dem. Kanskje Nora om noen år ser på fotografier fra hun var liten, oppdager en rød lastebil på veien, fornemmer en lukt eller lyd osv. som vekker minner hun ikke viste hun hadde? Stundene med bestefar, slik hun opplevde ham, dukker kanskje frem for henne som fragmenterte, lyder, smaker, dufter eller til og med som klare bilder. Kanskje fornemmer hun igjen øyeblikk av hans godhet mot henne og følelsen av å være en spesiell person for ham. Men hva er egentlig godhet, og hvordan viser godhet seg i pedagogisk sammenheng? En kommer kanskje til kort, både som voksen og barn, når en blir bedt om å forklare fornemmelsen av godhet med ord. Godhet er en av de fornemmelsene som er særlig vanskelig å sette ord på, men som likevel har sin tilstedeværelse i relasjonen og er noe en kjenner igjen når den oppleves. Sævi og Eilifsen (2008) peker på dette når de sier at «at an intuitive level, we recognize the good when we encounter it, but at the same time we may be unable to identify or define the good in terms of rational words and explanations» (s. 8).

Pedagogikk er alltid god i seg selv (ellers er det ingen pedagogikk) (van Manen, 1993; Sævi, 2007). I pedagogiske handlinger, dersom disse er pedagogiske og ikke handlinger som utelukkende er gjort ut fra den voksnes egeninteresse, finnes det alltid godhet. Dette er en godhet som kommer indirekte til uttrykk og som kommer til uttrykk gjennom den tillit som finnes mellom voksen og barn. Slik som i relasjonen mellom Nora og bestefar. Den voksne kan bruke barns tillit til egen hensikt, men det er ikke den type relasjon jeg snakker om her. Om en relasjon er pedagogisk (og dermed god) er forholdet slik som Sævi (2007) peker på, et spesielt forhold mellom to mennesker «der den voksne uten tvil vil det gode for barnet med hele sin person, holdning og handling» (s. 116) og alltid har barnets beste for øye. En kan gjerne si at pedagogisk godhet først og fremst handler om den voksne sin sensitivitet, omtenkksomhet og kjærlighet mot barnet. Sævi og Eilifsen (2008) bruker solen som metafor når de forklarer godheten som finnes i relasjonen mellom voksen og barn. De sier «[l]ike the sun does to man and life, the pedagogical good opens up the world to children and is the precondition for pedagogical relational life» (s. 11). Med andre ord kan fenomenet godhet sies å være meningsfullt i og for selve relasjonen gjennom at godheten gjør selve relasjonen mulig. Bestefars godhet gjør relasjonen mellom Nora og ham mulig som en pedagogisk relasjon som Nora opplever god og viktig for sitt liv.

Nora sier at hennes minne er et «godt minne». Hun sier dermed også noe om hvordan hun opplever godhet og glede gjennom tiden og øyeblikkene hun har delt sammen med sin bestefar. Hennes tillit til denne voksne personen, bestefar, som hun har gode minner knyttet til, har sitt opphav i de øyeblikk de har tilbrakt sammen. Den godhet og glede Nora en gang opplevde er og forblir varig for henne. Merleau-Ponty (2002) peker nettopp på dette når han sier at «[e]very present as it arises is driven into time like a wedge and stakes its claim to eternity» (s. 457). Nora sin gode opplevelse fra sin fortid, fra barndommen kan på denne måten få betydning for hvordan hun ser på seg selv og andre og for hennes møte med verdens spørsmål og utfordringer i fremtiden. Som minner om en nær og god relasjon i fortiden er de verdifulle for både nåtid og fremtid.

### «Bare de er der» – Å være der, opplevelsen av **nå-tid**

Barn liker ofte å leke eller å holde på med sitt uten voksne sin innblanding. Men både små og litt større barn ønsker ofte likevel at foreldre eller andre voksne skal være innenfor rekkevidde. Det blir nevnt av et av barna, Nora, at det å være alene hjemme er kjedelig, spesielt når hun kommer hjem fra skolen og huset er tomt. Barna sier at dersom foreldrene ikke er hjemme når de kommer fra skolen drar de ofte til besteforeldre eller venner. Andre ringer til foreldre som er på arbeid eller sykler til foreldrenes arbeidsplass dersom foreldrene har arbeidsplassen sin i nærheten. Barn ønsker å være sammen med noen. De liker ikke føle seg alene. Utdraget nedenfor er hentet fra et sted i samtalen hvor barna snakker om det å se på film sammen med venner og søsken. Det å se film sammen er forbundet med større opplevelse av hygge, enn å gjøre denne aktiviteten på egenhånd uten selskap av andre. De opplever det som «gøy» når også de voksne kommer og setter seg ned sammen med dem. Lasse sin opplevelse gir et eksempel på dette. Han sier:

**[S]å kan det godt være at vi ser på en film, så sitter kanskje mamma bare med telefonen eller noe sånt, men hun er der, og da er vi i lag. [...] Det er fortsatt gøy. Bare de er der. De sier liksom «åh, sånn og sånn og sånn». Vi kan se på sånne barnslige filmer, jeg og broren min sitter og ler oss i hjel. Så sitter hun der... «Oi-oi-oi, ha-ha-ha» [Lasse hermer etter sin mors stemme]. Bare de er der er det gøy selv om vi ikke snakker i lag. (Lasse, se side 101)**

Lasse viser her kanskje mer til et ønske om at den voksne skal være innenfor hans rekkevidde enn at han har behov for den voksne sin fulle oppmerksomhet. Det at den voksne gjør noe annet enn hva Lasse har oppmerksomheten sin mot, ser ut for å være mindre viktig for gutten

akkurat her. For ham er det nok at den voksne er der fysisk tilstede. Det kommer frem i samtalen at mor sitter med mobiltelefonen sin mens hun er sammen med barna som ser på film. En vil kanskje tenke at på grunn av hennes bruk av mobiltelefon i situasjonen ødelegger dette for hennes fulle oppmerksomhet mot barna. Men det viser seg ikke nødvendigvis å være tilfelle her. Hennes mobilbruk er uansett ikke forstyrrende på en slik måte at Lasse opplever henne som utilgjengelig, og det er dette som i denne sammenheng er drøftingens anliggende. For Lasse er mors tilstedeværelse akkurat godt nok i denne situasjonen. Lasse sier at mor innimellom kommenterer barnas ytringer og hendelser i filmen, noe som viser at hun følger med selv om hun kanskje ikke følger med på filmen med like stor iver som barna.

Lasse opplever hennes tilstedeværelse i rommet som noe positivt. Det er mulig at han kjenner på en opplevelse av trygghet og velbehag ved at mor er tilstede, og at han nettopp på grunn av at hun er der hun er, er sikker på å fange hennes oppmerksomhet når han ønsker det. Lasse sier «hun er der, og da er vi i lag». Den voksne sin fysiske tilstedeværelse gir gutten en opplevelse av at de er sammen selv om de, barn og voksen, kan sies å være opptatt på hvert sitt område. Hun er, ved å være der hun er, bevisst og lydhør overfor det som skjer, noe hun vanskeligere kunne ha vært dersom hun befant seg utenfor hans høre- og synsvidde. Hun er innenfor en radar hvor hun får med seg hva som skjer, deres latter, kommentarer og reaksjoner på filmen. Hennes tilbaketrunkne tilstedeværelse er kanskje akkurat det gutten trenger der og da, verken mer eller mindre. Hun er og handler på en slik måte at Lasse opplever hennes nærvær og tilstedeværelse.

De er på en måte sammen uten å være sammen, men likevel opplever gutten den voksne sitt fysiske nærvær som godt nok nettopp fordi mor er oppmerksom nok til at han får respons på henvendelsene sine. Lasse sin opplevelse sier kanskje noe om det spesielle som finnes i den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen. Det er dette van Manen (1993) peker på når han sier at «[i] pedagogiske situasjoner befinner ikke den voksne og barnet seg bare tilfeldigvis på samme sted; de er tvert imot sammen på en spesiell måte. De er sammen i en samhandlende enhet som utgjør en relasjon, den pedagogiske relasjon» (s. 68).

Det å være tilstedeværende handler om en balansegang mellom å være tilstede med sitt nærvær når barnet har behov for dette, og det å kunne trekke seg unna når barnets behov ikke er der. Det å være tilstedeværende og oppmerksom innebærer derfor å kunne se og fornemme det som skjer rundt seg. Ved å være tilgjengelig for barnet, i betydningen oppmerksomt tilstede, er det lettere for den voksne å sense barnets behov. Sævi (2013a) sier det slik: «Det er

helt sentralt for den pedagogiske intensjonen at den voksne skal kunne være alt for barnet i de øyeblikkene det er nødvendig, og ingenting når hun eller han klarer seg selv» (s. 240).

Spørsmålet er da hvordan en som voksen kan vite hvilke øyeblikk barnet trenger en som voksen, mye eller lite, og hvilke øyeblikk en bør holde seg på avstand? En kan ikke vite det, i betydningen være helt sikker, men en kan kanskje likevel være tilstede i barnets eller barnas liv på måter som både gjør full tilstedeværelse mulig og samtidig gir rom for ikke å være tilstede når det er nødvendig. Spørsmålet er *hvordan* er en tilstede når en er tilstede på en slik måte?

Som refleksjonsgrunnlag på spørsmålet om hvordan en slik tilstedeværelse ser ut kan det være fruktbart å se til Jonas sin opplevelse med far slik de to arbeider sammen i uteboden. Denne episoden beskriver jeg på side 119. Jeg vil arbeide med den i andre rammer der, men kommenterer kort et aspekt ved den som kan ha relevans for drøftingen her. Far er hele tiden tilstedeværende og oppmerksom, men sørger likevel for å skape en åpning for at Jonas kan finne sin plass uten å være i skyggen av ham og det som står på hans agenda. Far hjelper Jonas, men overlater også gutten til seg selv slik at han har rom til å utfolde seg. Men hvordan kan en forstå barnet i tilstrekkelig grad til å vite hva som er riktig og ikke riktig handlemåte? Kanskje det er her en trenger å lytte til fornemmelsen sin. Vår menneskelige evne til fornemmelse, og ved å ta seg tid til å lytte til sin fornemmelse kan kanskje gi en ledetråd i spørsmålet om når det er tid for å være alt eller ingenting for barnet slik en ser i relasjonen mellom far og Jonas (s. 119), og i måten mor er og handler i møte med Lasse, i eksempelet over.

Det å ta seg tid til å lytte til fornemmelsen utfordrer vår tålmodighet og evnen til å kunne dvelle ved nået og øyeblikket. Løgstrup (1993) sier at dersom en «[i]ler [...] til argumentationen, ubekymret om det adækvate uttrykk, er der intet til at holde den åbne holdning oppe, bevægelsen stanses, fornemmelsen skrumper ind, og væk er indsigtten, før den blev udfoldet» (s. 128). En kan velge å forstå Løgstrup (1993) sine ord dit hen at det er nettopp betydningen av tålmodighet han fremhever når han advarer oss mot hastverk for å vinne innsikt, eller det «at blive klar over noget» (s. 128). Løgstrup sin advarsel kan si oss noe om viktigheten av å være tålmodig tilstede i nået slik de voksne er i møte med både Jonas og Lasse. I forlengelse av Løgstrup peker Bollnow (1989) på at det er tålmodigheten som hjelper oss å holde fast ved øyeblikket og dermed unngår å gå for fort videre. Han sier at «[p]atience enables the human being to restrict the desire of surpassing time, it brings the person into harmony with the course of time» (s. 48). Det at mor eller far er i harmoni med tiden, ikke

forsøker å overskride den eller få den til å gå fortere, er kanskje nettopp det barn fornemmer i eksempelet over og i forholdet mellom far og Jonas (s. 119). Den voksne trives i tiden sammen med dem, på samme måte som barna trives i tiden sammen med den voksne.

### **Rom for å komme til seg selv**

Tålmodig venting er en vesentlig egenskap hos voksne som på en eller annen måte har et pedagogisk ansvar ovenfor barn (van Manen, 1993). Parallelt med Bollnow (1989) viser også van Manen (1993) til tålmodighet som en pedagogisk egenskap. Han peker på denne egenskapen som en form for tilbakeholdenhet en viser ovenfor den andre, som i pedagogisk sammenheng dreier seg om og «greie å vente med sinnsro» (s. 136) på barnet slik at han eller hun «komme[r] i harmoni med den tid [...] [han eller hun] trenger på å vokse opp eller lære noe» (s. 136).

En kan kanskje si at en ventende og tålmodige holdning slik den voksne er i møte med for eksempel Jonas bidrar til å åpne blikket vårt på en slik måte at det skapes rom for at barnet kan komme til seg selv. Voksne kan i motsatt tilfelle, som regel i beste mening, ofte falle for fristelsen å gi etter for trangen til å blande seg inn og hjelpe. Det å skulle tre tilbake og vente slik far gjør i Jonas sitt eksempel (s. 119), kan i mange tilfeller være en tålmodighetsprøve. Taktfull innsikt som ser når det passer seg å være tilbakeholden og la noe passere er slik van Manen (1993) ser det en «gave til barnets personlige utvikling» (s. 137). På den andre siden kan tilbakeholdenhet stå i fare for å ødelegge mer enn det gagnar. van Manen (1993) advarer mot den tilbakeholdenhet som går over til likegyldighet hvor en praktisk talt lar alt passere, også i de situasjoner hvor det er påkrevd at en på ansvarlig vis griper inn for å konfrontere, hjelpe eller gi respons. Å forvente at barnet skal ta alle avgjørelser på egenhånd, eller å unndra seg sitt voksne ansvar gjennom å vegre seg for å sette grenser og krav, gi støtte eller være en engasjert voksen i barnets liv gjør at en står i fare for å tre ut av den pedagogiske relasjon med barnet (s. 137). Det «å være der» handler om å være tilstede i relasjonen, være i nået fordi «selv den enkleste situasjon mellom voksen og barn, midt i det trivielle, har eksistensielle kvaliteter» (Sævi, 2013a, s. 238).

### **I tilfelle situasjonen skulle blir sårbar**

«Bare de er der» sier Lasse. Han gir på denne måten uttrykk for et ønske og et håp om at en voksen skal være tilgjengelig uansett når og hvor han skulle komme til å trenge det (og kanskje også når han egentlig ikke trenger det). Dette handler om noe mer enn et ønske om at mor eller far (eller en annen omsorgsperson) skal være der når han ser på for eksempel en



film. Lasse sine fire små ord, «bare de er der» sier mer enn hva en kanskje legger merke til ved første øyekast. Ordene hans gir en fornemmelse av barns sårbarhet og behov for trygghet og en tilgjengelig voksen som står parat til å ta imot når behovet er der. Sævi (2013a) sier at «[b]arn vender seg mot voksne og har tillit til at voksne kan hjelpe dem» (s. 237). Barnets sårbarhet er virkningsfull på den måten at den «roper» mot meg, og «ropet» påkaller mitt ansvar for dette barnet, slik Sævi (2015) peker på når hun sier at «[d]en andre [barnet] er utenfor meg, men likevel er jeg involvert og tilknyttet og må gi et an-svar fordi jeg ser og forstår den andres henvendelse bare ved å være der og da» (s. 87).

«Bare de er der» i betydning «å være der», eller som Sævi (2015) peker på ovenfor «å være der og da» har med tid å gjøre. Det handler ikke om tid som objektiv klokketid, men om tid som eksistensiell tid. Eksistensiell tid er levd subjektiv tid hvor opplevelsen av tid, rom, kropp (med alle ens sanser) og møte med den andre, på en måte er smeltet sammen (van Manen, 1997, s. 105). Når Lasse sier «Bare de er der» sier han også noe om eksistensielle kvaliteter som må være tilstede i relasjon mellom voksen og barn, blant annet det at «den voksne er til å stole på og har forpliktet seg på å være der, pålitelig og varig» (van Manen, 1993, s. 55). Det lille ordet «*der*» har noe fremtidsrettet ved seg og viser til «på det stedet» eller «et stykke borte» (De Caprona, 2013, s. 1558). Betydningen av Lasse sin ytring er dermed også et fremtidsønske om den voksne sin tilstedeværelse og trygge favn, ikke bare nå, men i fremtidige store og små øyeblikk fra nå og lengre frem i tid.

### ***Der og her***

La oss så forsøke å bytte ut det lille ordet «*der*» som i denne sammenheng kan indikere et (tenkt) sted lengre fremme i tid og rom, med antonymet «*her*» som betegner å være her, på dette stedet og i betydning her og nå. Gjennom sitt uttrykk «bare de er *der*», mener han vel også at den voksne skal «være *her*» sammen med ham, på en måte i fremtidens nåtid, eller kanskje heller i nåtidens fremtid? At han bruker ordet «*der*» når han vil at den voksne skal være «*her*», gjør uttrykket hans interessant. Stedsadverbene *der* og *her* handler om tid – og rom, men det er en distinksjon mellom disse ordene som har konsekvens for hvordan en oppfatter Lasse sitt uttrykk. Ordet *her* indikerer nåtid, eller «på dette sted» (De Caprona, 2013, s. 1565). Ordet *her* kan dermed betegne noe som skal skje «her og nå», i betydningen at noe som allerede er bestemt skal skje, som en konkret og allerede planlagt hendelse. Men det er neppe bare planlagte og potensielle enkeltsituasjoner Lasse ønsker å få frem ved å uttale seg slik han gjør. I lys av den pedagogiske relasjon handler derimot uttrykket «bare de er *der*»

om noe større og mer altomfattende som en ved hjelp av van Manen (1993) kan beskrive som «en [...] grunnleggende garanti: Samme hva som skjer, så er jeg her [når du trenger meg her og nå, så vel som der fremme i fremtiden]. Du kan stole på meg» (s. 36).

Handlinger som ved første øyekast kanskje kan se ut som intetsigende og trivielle hverdagshandlinger har et pedagogisk siktemål mot barnets «"være" og "bli"» (van Manen, 1993, s. 30). Til og med øyeblikkets taushet kan handle om mer enn det bare å være helt stille sammen.

Enten vi lytter i taushet, løfter et øyebryn, nikker oppmuntrende, gir barnet en klem, snur oss vekk eller holder barnets oppmerksomhet et kort sekund med et megetsigende blikk, så gjør vi det med et pedagogisk siktemål. (van Manen, 1993, s. 30)

Gjennom (den voksne sitt) fravær av tale skapes det mer enn bare stillhet. Det skapes også tid og rom, en pause eller åpning for barnets tanker og tale. Lasse sitt uttrykk «Bare de er der er det gøy selv om vi ikke snakker i lag» sier kanskje noe om det van Manen (1993) peker på ovenfor. Taushet, og det å være stille sammen rommer mye, og gir seg til kjenne på flere måter. Taushet kan være ubehagelig eller til og med farlig. Barn og voksne kan komme i fare for å kjenne på den vonde taushet, den taushet som er et «redskap» for å utøve makt ved at den kommuniserer på måter som sårer, isolerer og utestenger. Når taushet brukes systematisk for å straffe oppleves fraværet av ord ubehagelig. Vi kjenner også noen ganger på den såre taushet hvor barn trenger en voksen sin hjelp for å sette ord på vonde følelser. Men det er ikke en taushet med negative fortegn Lasse snakker om her.

Å være sammen i taushet, eller «å være der» uten å prate sammen blir ikke opplevd ubehagelig eller negativt i situasjonen som Lasse beskriver. Fraværet av ord, eller tausheten som Lasse opplever sammen med sin mor kan kanskje bedre beskrives som en måte å være sammen i tiden på som vender seg bort fra barnet uten å forlate ham eller henne i fysisk forstand, eller å avvise barnet. For Lasse er det å se på film det viktigste her og nå, og det å se en god film kan i mange tilfeller være altoppslukende både for voksne og barn. Sævi (2013a) peker på opplevelsen av å «være *ett med verden omkring*» (s. 242). Når barn leker, eller er opptatt med aktiviteter, som å se film slik som i Lasse sitt tilfelle, er de ofte så oppslukt i aktiviteten at «de glemmer tid og sted» (s. 242). Mors fravær av ord kan kanskje derfor tolkes som en taktfull handling hvor stillheten som følger tausheten mellom dem heller kan være en måte å åpne opp for barnet slik at han kan komme frem med sitt.

En kan velge å se Lasse sin opplevelse i lys av van Manen (1993) når han peker på «at en i all stillhet lar noe passere (uten å overse det på noen måte), eller at en gir sitt upåtrengende og varige nærvær (uten å demonstrere at en er der for barnets skyld)» (s. 159). Et slikt nærvær som van Manen beskriver her, kan sees på som et ventende nærvær hvor den voksne ikke trenger seg på med spørsmål og meninger. Det er heller som en oppmerksom taushet hvor det finnes mulighet for pusterom, liksom blanke ark som kan fylles med noe nytt. På tross av sitt fravær av ord er den voksne sitt blikk oppmerksom på barnet og på samme tid er barnet klar over den voksne sin tilstedeværelse (van Manen, 2002, s. 46) slik vi ser at Lasse er klar over at mor er der.

På måten Lasse uttrykker seg på, viser han at *her og nå* er det den voksne sitt fysiske nærvær som betyr noe for ham, ikke det at de (barn og voksen) må prate sammen. Dersom mor hadde trengt seg på med prat, eller startet en samtale på sine premisser ville om mulig stunden mellom dem blitt til noe annet, og øyeblikket, slik Lasse opplever det, ville ikke eksistert, men blitt avbrutt og ødelagt med kanskje unødvendige ord. Mor ønsker tilsynelatende ikke å oppnå noe annet enn kun å være der sammen med barnet sitt. Hun er der neppe fordi selve aktiviteten (å se akkurat denne filmen) er av spesiell interesse for henne. Men hun er der kanskje nettopp fordi hun fornemmer at Lasse og broren liker å ha henne i nærheten av seg, og selvsagt også fordi hun liker å være sammen med sine sønner. «Silence speaks. Sometimes the finest moments with a child are spent in the comfortable company of silence» (van Manen, 2002, s. 46). Kan det være slik at bare ved å være her og nå sammen i stillhet uttrykker denne voksne kun med sin blotte tilstedeværelse og uten å uttale ordene høyt, at hun liker å tilbringe tid sammen med Lasse og hans bror? Lasse bruker ordet «gøy» for å beskrive samværet. Gjennom å uttrykke seg slik forstår han nok at mor liker å være sammen med ham, og nettopp derfor liker også han å tilbringe tid sammen med sin mor. Barn fornemmer stemninger, og han vil neppe ønske mor velkommen og oppleve hennes tilstedeværelse som «gøy, selv om de ikke snakker sammen» dersom han fikk en følelse av at mor egentlig ønsker å være et annet sted enn akkurat der i øyeblikket sammen med ham.

Et slikt nærvær som Lasse beskriver kan sees i sammenheng med Saevi & Foran (2012) når de peker på at «[s]ometimes what is said is not all that important. The importance is to be there, the thereness of being fully present, and to relate attentively to what is there and what speaks through its very being» (s. 54). Det finnes en tid for alt, og for Lasse i denne situasjonen, er det simpelthen nok at mor er tilstede som «tilskuer» slik at han kan oppleve hennes nærhet og tilstedeværelse. van Manen (1993) peker på at «[d]en respekt, kjærlighet og

hengivenhet som fins mellom den voksne og barnet, finner [...] sin mening i deres egen glede og tilfredsstillelse over å være sammen i øyeblikket» (s. 69). I lys av van Manen er det kanskje så enkelt at guttens uttrykk «bare de er der er det gøy selv om vi ikke snakker i lag» kort og godt handler om å være der (her) sammen, tilstede i nuet hvor øyeblikket er uten krav og vurderinger fra den voksne, uten tanker om fremtid og hvor fortid ikke har betydning. De (barn og voksen) er sammen i øyeblikket, i nuet, og det er kun det som gjelder her og nå.

### **Noen ganger er *her* ikke nok**

En annen side av det å være sammen – uten å være sammen, er en opplevelse Oliver lar oss få innblikk i. Den kan sees i kontrast til Lasse sin opplevelse av en voksen sin tilstedeværelse. Mens Lasse beskriver en situasjon hvor den voksne sitter sammen med ham, og opplever at han seirer ovenfor mobiltelefonen når han gjennom latter og kommentarer fanger mors oppmerksomme blick og gjensvar, beskriver Oliver det motsatte. Begge situasjonene forteller oss at den voksne er innenfor rekkevidde og fysisk tilstede i rommet, men forskjellen ligger i at Lasse oppfatter mor som tilgjengelig her og nå. Hennes umiddelbare blick lar spontant oppmerksomheten gå fra sin egen agenda til barnets ønske om å bli sett og hørt. Oliver opplever derimot den voksne i situasjonen under som utilgjengelig på tross av hennes fysiske tilstedeværelse. Oliver ønsker kontakt med sin mor her og nå, men hun er opptatt med noe annet i øyeblikket og han oppnår ikke å få hennes spontane oppmerksomhet når han trenger å bli lyttet til. Oliver opplever at mobiltelefonen tar mors oppmerksomhet, og kanskje også et lite stykke av deres tid sammen vekk fra ham. Oliver uttrykker misnøye over at den voksne har oppmerksomheten sin et annet sted enn hos ham. For dette barnet er «bare de er der» ikke godt nok. Oliver sier:

**Bare de gidder å lytte... høre på meg for å si det sånn. Det er ikke ofte de gjør det. [...] Nei... jeg blir sur... sitter i sofaen og er sint. Men av og til er jo mamma kanskje litt stresset. Og hun er i telefonen og jeg har lyst å spørre om noe... da kan jeg liksom ikke det... da er hun opptatt av sånne ting.** (Oliver, se side 92)

Oliver sitt uttrykk sier noe om den sårhet eller frustrasjon et barn kan kjenne på når han eller hun opplever å måtte konkurrere med noe som (ikke angår dem selv) er utenfor relasjonen og får prioritet foran relasjonen. På tross av at den voksne i Oliver sitt tilfelle mest sannsynlig har sett gutten, fysisk, med blicket sitt, eller hørt hans tilrop, blir han ikke sett på en slik måte at han opplever å bli sett eller hørt. Han opplever ikke at han blir lyttet til i det øyeblikket han trenger å bli lyttet til. Det finnes en vesensforskjell mellom det å høre og lytte. Alerby (2012) peker på at «[v]i människor kan höra utan att lyssna. För att verkligen lyssna till en annan person måste vi aktivt rikta vår uppmärksamhet och medvetenhet mot personen ifråga» (s.

47). På sammen måte er det med blikket vårt. Blikket kan være oppmerksomt seende, men kan også overse eller være ikke-seende (Sævi, 2005). Hvordan en bruker blikket sitt og ser på et barn kan imidlertid ha konsekvenser for hvordan barnet ser på seg selv (Sævi & Foran, 2012, s. 59). Oliver sier han blir sint når han på denne måten opplever seg som oversett og ikke lyttet til. Men øyner en kanskje også sårhet eller en form for ensomhet bak Oliver sitt sinne når han ordlegger seg på denne måten? Ensomhet kan vise seg i flere former. En kan oppleve seg ensom når en er alene og savner selskap av andre. Men det finnes en annen form for ensomhet som kanskje oppleves mer overveldende. Det er ensomhet i betydningen «å føle seg alene i verden» på tross av at en har andre personer rundt seg. Denne ensomheten kan oppleves altoppslukende. Det er en form for eksistensiell ensomhet hvor nået og øyeblikket kan kjennes som en evighet, og følelsen av å kjenne seg alene i verden griper tak i en. En finner ord som *alene* og *avsidet* som synonymer til ordet *ensom* (De Caprona, 2013, s. 137). Kanskje det er nettopp alene og tilsidesatt Oliver opplever seg selv i situasjonen der han trekker seg tilbake i sofaen etter et mislykket forsøk på å få mors oppmerksomhet. Alene og satt til side uten å kunne dele øyeblikket og tankene sine med akkurat denne voksne som er nær og som han ønsket å dele sitt øyeblikk og sine tanker med.

### **Pedagogikk ser situasjonen fra barnets opplevelse av den**

Gjennom den voksne sitt ikke-seende blikk opplever Oliver at han på en måte har tapt slaget om den voksne sin oppmerksomhet i det øyeblikket han trengte hennes respons. Det kan fra en voksen sitt ståsted muligens være enighet om at det å skulle gi oppmerksomhet til et barn hver gang han eller hun ber om det er nærmest en umulighet og heller ikke pedagogisk nødvendig eller godt. Kanskje en som voksen tenker at i denne situasjonen må Oliver kunne tåle å vente (til den voksne har tid) fordi barn trenger å lære seg å vente og vise hensyn? Barnets negative opplevelse av å bli avvist er likevel fullt og helt reell for det barnet det gjelder. Kunne det kanskje i denne og lignende situasjoner vært nok for Oliver å bli møtt med et oppmerksomt blikk som taust, men likevel uttrykker «et øyeblikk, så er jeg hos deg»; et oppmuntrende smil eller nikk. Det vet en selvfølgelig ikke med sikkerhet. Som nevnt før i dette kapittelet kan en aldri med sikkerhet vite hva som er godt eller riktig for barnet i ett øyeblikk, men kanskje ikke riktig i det neste. Dette kan en aldri med sikkerhet vite fordi «pedagogy addresses the child in his or her personal and situational uniqueness, the question of what is good or best for the child is also always contingent and situationally dependent» (Friesen og Sævi, 2010, s. 128). van Manen (1993) peker likevel på at «[a]llt vårt pedagogiske samvær med barn er en form for samtale med dem» (s. 30). Det er kanskje nettopp derfor det

er viktig å reflektere rundt denne typen hendelser gjennom å se til van Manen (1993) og Mollenhauer (2006) som minner oss om at bare ved vår blotte tilstedeværelse formidler vi en livsform og et levesett for barnet. van Manen (1993) peker på at «[s]om voksen representerer jeg muligheter som barnet tar som eksempler. [...] [B]arnet prøver ut mine bevegelser, mine synsmåter og handlemåter, mine reaksjoner, mine former for tidsbruk» (s. 33).

Både Lasse og Oliver beskriver velkjente hverdagsepisoder, og det kan finnes ulike årsaker til at voksne handler slik de gjør. Det er imidlertid ikke et poeng i denne sammenheng å skulle dømme den ene handling til fordel for den andre. Det er uansett som regel slik Sævi (2013a) peker på når hun sier at «[p]edagogiske utilstrekkelige handlinger er antakelig oftere et uttrykk for mangel på innlevelse og refleksjon [i det aktuelle øyeblikk], enn de er uttrykk for likegyldighet eller ond vilje» (s. 237). Lasse og Oliver sine opplevelser handler riktignok om to forskjellige situasjoner, men beskriver likevel to aspekt ved det å være sammen – uten å være sammen og hvordan voksne sin måte å handle på i ikke-planlagte og spontane øyeblikk kan oppleves for et barn. Ordet *spontan* kan forklares med synonymer som bl.a. «plutselig og uoverlagt» (De Caprona, 2013, s. 162), og barn er spontane. Barn lever i nuet, og deres mange spørsmål og undringer viser seg ofte som spontane ytringer, kanskje uventet for voksne. Løgstrup (1993) sier om spontanitet at «[h]vad et menneske gør spontant, gør det utvungent og uden bagtanker» (s. 24). Oliver vil for eksempel si eller be om noe akkurat i dette øyeblikket. Det er akkurat nå denne tanken (eller spørsmålet) er viktig å få respons på. I neste øyeblikk blir det hele kanskje uviktig og i øyeblikket før fantes ikke denne tanken i bevisstheten hans. Løgstrup (1993) viser oss at kjærligheten til ens neste innebærer åpenhet, tillit, håp og barmhjertighet og trekker først og fremst frem barmhjertigheten og dens spontane uttrykk (s. 23-24). Han sier at «når vi kalder barmhjertighed for spontan, så betyder det, at gerningerne ene og alene er fremkaldte af den tilstand eller stilling, som den anden befinder seg i, uden at den barmhjertige på anden led skal have noget ud af gerningerne» (s. 24). Reaksjoner på barns spontane henvendelser fordrer vår oppmerksomme tilstedeværelse av den enkle grunn at barn er barn, sårbare unge mennesker som trenger å bli sett og lyttet til, ikke for at den voksne nødvendigvis skal oppnå noe for sin egen vinnings skyld, eller for å løse problemet, men for å bli sett når de trenger å bli sett.

## «Vi jobber sammen, vi jobber på noe begge to». Når nå-øyeblikket åpner mulig **fremtid**

Gjennom store deler av samtalen forteller barna om gode opplevelser hvor de er sammen med en voksen om noe. Alle fem barna deler av sine opplevelser om spennende ferieturer og utflukter, skiturer, byturer osv., til små hverdagsopplevelser der de spiller spill sammen, gjør hagearbeid, eller steller med kjæledyrene sine. De forteller kanskje oftest om hverdagslige aktiviteter som når de, voksen og barn, lager mat sammen eller sitter sammen rundt et måltid, forteller historier og prater sammen. Jeg finner samtalene og barnas uttrykk interessante i og med at det i hovedsak er disse hverdagslige episodene de fremhever. Av de mange uttrykk som ble delt i gruppen, ønsker jeg her å gripe tak i Jonas sitt utsagn. Han sier:

**Jo... hvis de er for eksempel sånn som pappa som er ute i uteboden og reparerer noe eller noe sånt, da kan jeg gå ut å hjelpe. Det er gøy.[...] [J]eg er med pappa, og vi jobber sammen, vi jobber på noe begge to. Vi samarbeider på noe.** (Jonas, se side 87-88)

Jonas sitt utsagn, sammen med flere av barnas utsagn, sier meg at det ikke nødvendigvis er selve aktiviteten som gjør samværet til noe kjekt og hyggelig, men det at voksen og barn er sammen om noe. Vi har ofte lett for å tro at vi i vår travle hverdag må finne tid til spennende, nye og spesielle aktiviteter for å gjøre barna fornøyd og på denne måten vise dem vår oppmerksomhet. Men det Jonas sier kan vitne om at det nødvendigvis ikke må være slik. Selvsagt er også disse fem barna oppglødde og ivrige når de snakker om turer på kino, tivoli og lignende aktiviteter. Men det er helst det hverdagslige samværet barna trekker frem når de forteller om sine gode opplevelser sammen med nære voksne. Dette får meg til å undre over hva barna tar med seg videre i livet og hva de bringer med seg fra nåtid og inn i fremtiden. van Manen (1993) sier:

Det et barn betyr for meg [...] ligger i nåtiden. Jeg vet jo ikke hva eller hvem dette barnet vil bli, jeg kan ikke si noe om framtiden. Men det som er så fascinerende med barn, er at vi hele tiden ser dem utvikle seg til å bli seg selv, bli sin egen person. (s. 63)

Opplevelser som skjer i barndommens her og nå vil alltid være en del av det barnet bringer med seg videre i livet, inn i fremtiden. Hvordan den voksne er og handler i møte med barnet er av betydning i forhold til barnets opplevelse av seg selv og verden rundt som sådan, i nåtid så vel som fremtid fordi som van den Berg (1972) peker på «[o]ne's future is connected closely with other people» (s. 88). Som voksen «presenterer [vi] vår egen livsform overfor barna» (Mollenhauer, 2006, s. 33), noe som er umulig å unngå i et hvert oppdragelsesforhold, av den enkle grunn at vi lever i vår verden sammen med barna (Mollenhauer, 2006, s. 22).

Parallelt med Mollenhauer peker også Sævi (2013a) på den voksne sin presentasjon av sin livsform som «en betingelse for barnets danning og læring både i snever og i mer eksistensiell forstand» (s. 239). En slik måte å se vår oppgave som ansvarlige omsorgspersoner finner en også hos Langeveld (1975) når han sier at «[i]t is clearly our [...] responsibility to integrate our experiences in a way which will enrich our possibilities of helping the child to become of as high a human quality as he and we together can achieve» (s. 13). Vår måte å være og handle på ovenfor barnet innebærer et ansvar for hvordan og hva vi taktfullt bringer videre til barnet. Om det å utvise takt for barnet sier van Manen (1993):

Å utvise takt vil si å se en situasjon som krever finfølelse, å forstå hva det er vi ser, å forfølge betydningen av situasjonen, å vite hva vi skal gjøre og hvordan, og å gjøre det riktige. [...] [D]en taktfulle handling [er] øyeblikkelig og umiddelbar. (s. 132)

Det er likevel krevende til enhver tid å tenke gjennom hva vi sier eller gjør i vårt samvær med barn. Det å skulle tenke kritisk og reflektere over enhver handling vi utfører og hvert ord vi uttrykker i pedagogisk praksis ville vært for mye å forlange og nærmest ulevelig for enhver av oss (van Manen, 1993, s. 109). Dersom en uforutsett situasjon skulle kreve vår resolute handling og oppmerksomhet er det ikke på sin plass å bruke tid på grundig refleksjon og planlegging av hvordan og hva en skal foreta seg der og da. Det må likevel i en pedagogisk relasjon være slik at den voksne tar ansvar for «å integrere det faktiske og opplevde livet i seg selv, på en måte som gjør at hun eller han kan være til hjelp for barnet i arbeidet med å forholde seg til både nåtiden og fremtiden sin» (Sævi, 2013a, s. 240).

Vi har alle vaner og rutiner, skikk og bruk i dagliglivet både i hjemmet, på skolen og ellers, som er en del av oss og som hjelper oss å handle når det trengs. Dette er vaner og rutiner som nødvendigvis ikke til en hver tid er underkastet vår kritiske refleksjon (van Manen, 1993). Slike vaner trenger ikke være noe negativt i pedagogisk forstand, men kan slik som van Manen (1993) peker på, være med på å kunne gjøre «tilværelsen beboelig, forutsigelig, trygg og pålitelig» (s. 109). Det å ha en taktfull holdning og væremåte overfor barn (og mot mennesker for øvrig) kan imidlertid, slik van Manen (1993, s. 109) ser det, utvikles til en vane. En taktfull voksen ser alltid på barnet uten å objektifisere ham eller henne, og evner å handle umiddelbart gjennom å tolke akkurat dette barnets følelser og oppfatninger i situasjonen. Jonas sin fortelling sier noe om dette gjennom måten far inkluderer sønnen i sine daglige gjøremål. Far åpner opp og skaper rom for sønnen ved å inkludere ham i arbeidet sitt, noe som Jonas opplever som bekræftende. Jonas er ikke underlagt farens bedømmelse på en slik måte at han er et objekt for farens ønske, men far er og handler mot Jonas slik Biesta



(2015) ser på som en voksen måte og eksistere på, nemlig ved at far «erkjenner det som er annerledes og integriteten i det og den som er annerledes» (s. 195). Far ser gutten og de er sammen. Det far 'gjør' med Jonas i denne situasjonen er det en kan kalle pedagogisk virksomhet (Mollenhauer, 2006). En taktfull og pedagogisk orientert voksen handler derfor med barnets beste for øye, «alltid oppriktig og sannferdig, aldri løgnaktig eller villedende» (van Manen, 1993, s. 113) i møte med den unges ønsker og behov. En slik pedagogisk virksomhet har alltid blick for barnet i nuet og slike pedagogiske øyeblikk er bidrag til, og er med på å ivareta barnets fremtid.

### **Å gi rom for barnets unike annerledeshet**

Jonas opplever det som godt å være sammen med sin far i uteboden når far reparerer og fikser på noe. Dette er tid sammen med en nær voksen som Jonas verdsetter, noe som viser seg i måten han ordlegger seg på: «da kan jeg gå ut å hjelpe». Jonas bruker ordet «kan», noe som viser at det å gå ut å hjelpe sin far er noe han gjør frivillig og etter eget ønske. Far har på denne måten indirekte ønsket Jonas velkommen og invitert ham til å være der sammen med ham når han arbeider på prosjektene sine. Den voksne har med andre ord fornemmet et ønske, kanskje også en evne hos barnet og dermed laget en åpning for at barnet kan finne rom til å utfolde seg og finne sin plass. Barnet blir således gitt muligheter for å tre frem eller komme til syne som annerledes og som subjekt (Biesta, 2015, s. 206). Biesta (2015) ser på faren ved å objektivisere barnet gjennom å bestemme hvilket av barnets ønsker som er ønskverdig og ikke, og han ser på den viktige pedagogiske utfordringen som finnes i det å «ikke fortelle barnet hvilke av dets ønsker som er ønskverdige, men å gjøre dette spørsmålet til det «levende spørsmålet» i barnets liv» (s. 206). Dette handler i følge Biesta (2015) om alt annet enn en moralsk opplæring, men heller slik vi ser i relasjonen mellom Jonas og far. Gutten blir gitt en mulighet, en åpning for at han kanskje kan komme til å finne interesse i slikt arbeid. Sævi (2013a) peker på aspekt ved dette når hun sier at «[e]n kan kanskje si at voksne «er til» for å vise barn muligheter i dem selv og i livet rundt dem, som de enda ikke har oppdaget» (s. 240). Jeg ser for meg at Jonas får prøve seg frem med verktøy mens far er i nærheten, og far er og handler slik at sønnen kan finne rom til å utfolde seg på sine egne premisser i noe de to har felles interesse for. Jonas sitt eksempel handler om en episode (av mange) hvor han får være sammen med far å utfolde seg i praktisk arbeid. Episoden gir oss likevel et eksempel på pedagogisk praksis i livet ellers hvor den voksne sin virksomhet har konsekvenser for barnets liv og frihet til å kunne utfolde seg. Sævi (2015) peker på at «[b]arns frihet trenger en pedagogisk relasjon for å bli aktualisert, men den er samtidig umulig både som tanke og

intensjon om den ikke allerede *var* realisert i sitt potensial, nemlig i *muligheten* for handling» (s. 84).

### **Nåets atmosfære av godhet omslutter fremtiden**

«Det er *gøy*» sier Jonas, med trykk på ordet «*gøy*». Ordet *gøy* forbinder en gjerne med synonymmer som moro, leven og skjemt (de Caprona, 2013, s. 142). Men når Jonas skal fortelle hva som er *gøy*, gir han ikke først og fremst ordet *gøy* den meningen synonymordboka peker på. Han trekker ikke frem konkrete episoder som naturlig nok kan beskrives som «*gøy*». En kan derimot med litt fantasi tenke seg alt en gutt kan oppleve som *gøy*, moro og spennende å få hjelpe til med å bruke redskaper og verktøy som absolutt ikke er leketøy for barn. Men Jonas forteller ikke om bråkende bilmotorer, skarpe sager, eller gnister som fyker. Han forteller ikke om moro og leven. Jonas uttrykker at det er *gøy* fordi han er med pappa og de «samarbeider på noe». Så hvordan kan en tolke ordet *gøy* i denne sammenheng? At han opplever stundene han og far har sammen som *gøy* handler kanskje om et helhetsbilde der han og far finner ut sammen hvordan de skal fikse på noe, og de har gode samtaler, spennende verktøy, opplevelser og interesse og humor som de to deler? At Jonas har det *gøy* handler kanskje i denne sammenheng om fornemmelsen av en atmosfære og stemning som han opplever som god. van Manen (2002) sier at «[a]tmosphere is the way in which space is lived and experienced» (s. 75). Møte med mennesker, tid og sted oppleves (og minnes) ofte gjennom fornemmelser av stemninger og atmosfære.

Både barn og voksen lever i stemninger, og i vår blotte tilstedeværelse i situasjoner er fornemmelsen av god eller ikke god atmosfære til stede. Stemninger kan være vanskelig å sette ord på og barn gir ofte uttrykk for stemninger gjennom beskrivelsene sine slik Jonas gjør her. Bollnow (1989) viser oss betydningen av atmosfære i pedagogisk sammenheng og peker på kvaliteter som bl.a. humor, kjærlighet, åpenhet og tillit i relasjonen mellom voksen og barn. Han peker på at relasjonen mellom barn og voksen må forstås som en helhet skapt av begge, men det er likevel den voksne sin sensitivitet og åpenhet mot barnet (slik far handler i møte med Jonas) som gir relasjonen pedagogisk potensiale. Bollnow (1989) sier:

The special sentient feelings that the child needs to muster for the sake of a positive or healthy growth need to be met by a corresponding set of sentient feelings on the part of the adult. These affective feelings include the adult's love and trust in dealing with children. (s. 10)

Denne måten å leve og handle mot barnet slik Bollnow beskriver og slik denne faren gjør, har noe med farens voksenhet å gjøre. Han skaper rom for at sønnen kan være seg selv sammen

med ham, og ikke kun en kopi av ham. Biesta (2015) ser på spesielle kvaliteter hos en voksen og hans eller hennes måte å leve og eksistere på som en ikke finner hos en ikke-voksen eller en voksen med en umoden måte å leve på. Biesta peker på «at den voksne måten å leve på erkjenner det som er annerledes og integriteten i det og den som er annerledes, mens den umodne måten å leve på ikke er oppmerksom på annerledesheten» (s. 194-195). Jonas opplever tillit og kjenner at han har fars oppmerksomhet når de jobber sammen, ellers er det kanskje lite sannsynlig at Jonas ville gitt uttrykk for at denne tiden sammen med sin far er *gøy*. Far åpner opp for Jonas på en slik måte at han opplever arbeidet deres som et samarbeid. De jobber ikke side om side som to isolerte individer, men gjennom arbeidet oppstår det en «sammenhet» (van den Berg, 1972, s. 66; Sævi, 2007, s. 120) i tid og rom; de jobber sammen om noe. Sævi (2013a) skriver om akkurat dette når hun sier at «[f]orholdet mellom mennesker eksisterer i deres relasjon til noe som er utenfor dem; *der ute* i ting, intensjoner, planer, hendelsen» (s. 242). Relasjonen mellom far og sønn viser seg her gjennom deres nærhet og tillit til hverandre i arbeidet. van den Berg (1972) uttrykker det slik: «[T]he relationship between man and fellow man is such that it realizes itself in the form, and the nearness or distance, of world and body» (s. 71). Denne «sammenheten» mellom voksen og barn er fremtidsrettet og av pedagogisk betydning i og med at relasjonens kvalitet er med på å understøtte barnets menneskeliggjøring (Sævi, 2007).

Når Jonas uttrykker at tiden sammen med far er *gøy*, handler kanskje denne beskrivelsen også om at det er en atmosfære av munterhet, glede og humor mellom de to. Humor kan glede, være samlende og ha positivt utfall, men humor kan også ha ironisk eller trakasserende undertoner og være sårende og eller latterliggjøre noen. Pedagogisk humor fremtrer i motsetning til den sårende og latterliggjørende humoren som lun og preget av kjærlighet og varme. Det er en munterhet i den som skaper en avslappende atmosfære og fremtrer som oppbyggende og skapende. Bollnow (1989) skriver om pedagogisk humor som en frisk og lykkelig følelse, og tar i bruk uttrykket «morningness» som en pedagogisk kvalitet. Morningness er et overskudd som beskriver en måte å være i tiden på som henvender seg til livet og andre. Han beskriver denne atmosfære av munterhet som

a sense of the joyful unfolding of lived time, which I would like to call “the feeling of morning-ness.” I mean to signify the experience of a fresh, happy, forward-looking sense of life – such as one experiences most purely in the early hours of the morning. (Bollnow, 1989, s. 22)

Atmosfære (eller stemning) som pedagogisk fenomen, slik Bollnow beskriver her, kan sies å ha en uvurderlig kraft i pedagogisk sammenheng. Den glade og gode atmosfære en som voksen (lærer, foreldre eller andre omsorgspersoner) evner å gi i relasjon mellom seg selv og barnet vil, slik van Manen (2002) peker på, «contribute to the general sense of being, and to the positive well-being of the child» (s. 70). Gleden i det å ha det gøy sammen, slik Jonas beskriver tiden i møte med far, er ikke noe som kun skjer i øyeblikket. van den Berg (1972) sier at «there is a close connection between present and future. [...] The relation of present and future is such that the present envelops the future» (s. 89). Ser vi til van den Berg er den stemningen og gleden som er tilstedeværende i et barns liv et positivt bidrag til hvordan oppveksten blir og nettopp hvordan barnet møter livet som voksen.

### **Opplevelse av ansvar åpner for fremtidens muligheter**

Sævi (2013a) sier at «Pedagogikk er [...] både umiddelbar væren og handling i det konkrete møtet mellom voksen og barn, og pedagogikk setter spor og etterlater pregning i barnet» (s. 240). En kan velge å se Sævi sine ord i sammenheng med hva Jonas sier «jeg er med pappa, og vi jobber sammen, vi jobber på noe begge to. Vi samarbeider på noe». Jonas gleder seg over det å kunne tilbringe tid sammen med sin far når noe skal repareres eller fikses på. Han ser og følger med på hvordan far arbeider, og han ønsker å lære og kunne gjøre det samme som far. Bollnow (1989) peker på nettopp det at barn opplever å bli «løftet» gjennom de kvaliteter som barnet opplever som god i relasjonen. Han sier «[c]hildren want to learn, but they are prepared to learn without resistance only from a teacher who deserves their respect and adoration. Therefore, the real learning situation is essentially dependent on these “atmospheric” and “sentient” conditions» (Bollnow, 1989, s. 34).

At barn har drømmer om hva han eller hun skal bli når de blir stor er en naturlig del av det å være barn. Dette tematiserer Bollnow (1989) når han sier at barn ønsker å bli voksen, «Even the young child wants to become an adult and speaks with interest of the time “when I’ll be grown-up”» (s. 23). I likhet med Bollnow er også Mollenhauer (2006) opptatt av barnet som fremtid når han sier at «[Barn] «vil» [...] en fremtid for seg selv, alt det som de sammenfatter i formelen «bli stor». [Men] [d]e kan bare prosjektere denne fremtid innenfor de rammer som de voksne gir, det livsmønster som de voksne presenterer for barna» (s. 21). Barn ser på det å bli stor, selvstendig og voksen, med nysgjerrighet og spenning. Det å få tilbringe tid sammen med en voksen gjennom å få hjelpe til med «voksenarbeid» medfører ofte stolthet hos et barn, det vil si når barnet, slik som Jonas, får være med av eget ønske og på egne premisser. Det er

kanskje nettopp en slik stolthet Jonas kjenner på når han uttrykker at de «samarbeider på noe». Far tar ham med i arbeidet sitt, noe som gir gutten en opplevelse av å være stor og ha ansvar. Sævi (2015) sier at «det an-svar en voksen [...] gir er nettopp et gjensvar på eller en fortolkning av den konkrete pedagogiske situasjonen og dermed unikt i betydningen uerstattelig» (s. 75). Selv om Jonas enda ikke ut i fra sin unge alder kan utføre alle oppgavene slik far utfører dem, gir ikke far ham opp, men lar ham få fortsette med sitt og støtter ham. Far tar dermed hensyn til asymmetrien mellom dem slik Sævi (2015) beskriver når hun sier at

[a]symmetrien mellom dem [barn og voksen] fordrer at [...] [den voksne] tar ansvar for sitt an-svar slik at [...] [barnet] har rom for å møte situasjonen med støtte fra [...] [den voksne], men uten at hans eller hennes egen autoritet og frihet går tapt eller blir utslettet. (s. 78)

Alternativet kunne ha vært at far inntok en paternalistisk holdning mot gutten og dermed lukket muligheten for at Jonas ville finne slik stor glede i å arbeide sammen (samarbeide) med ham. Situasjonen og tiden de to har sammen ville da ha blitt til noe annet. Sævi (2015) understreker at *hvordan* den voksne ser sitt ansvar og hvordan han eller hun skaper tid og rom for barnets «ansvar for situasjonen og til hans eller hennes [barnets] ansvar for seg selv» (s. 82) er den voksne sitt personlige ansvar og valg. Et slikt valg utgjør imidlertid alltid en risiko for å velge feil. Vår oppgave som voksen i barnets dannelsesprosess er likevel å være ansvarlig for å hjelpe og støtte barnet på den ukjente veien. På denne måte er ikke den voksnes håp for barnet knyttet til et bestemt ønske om noe, men «[å] nære håp for et barn er langt mer enn en handlemåte, det er en måte å være tilstede for barnet på. Det [...] er en måte å være på» (van Manen, 1993, s. 63). Gjennom Jonas sin interesse for det far presenterer for ham aner jeg også at i en slik presentasjon ligger det implisitt et ønske og håp fra far om at Jonas kanskje kan lære noe fra ham. *Å håpe på noe* er synonymt med *å ha forventning om noe* (de Caprona, 2013, s. 144), og forventninger er fremtidsrettet (Mollenhauer, 2006, s. 94). Som foreldre eller pedagog nærer en alltid et håp eller forventninger for barnet. En har ønsker for at dette barnet skal vokse opp og klare seg bra i livet som ligger åpent og venter. Ordet «ønske» har i likhet med «håp» og «forventninger» noe fremtidsrettet ved seg. Mollenhauer (2006) sier at ««Ønsker» inneholder alltid og nødvendigvis et [...] forhold til fremtiden» (s. 94). Men håp i pedagogisk forstand handler også om noe mer enn de ønsker og konkrete forventninger en har til barnet. Barnet er håp i seg selv (van Manen, 2002, s. 79). I pedagogisk mening er derfor håp for barnet den tålmodighet, toleranse, tro og tillit en viser ovenfor barnets muligheter og fremtid (van Manen, 1993, s. 64). Barnet er en ny begynnelse i eksistensiell forstand, og med sine nye muligheter trenger han eller hun å trække opp sin egen sti.



## 7. AVSLUTNING – BARNES OPPLEVDE TID SOM PEDAGOGISK OPPGAVE<sup>14</sup>

### Innledning

Barns opplevelse av tid i møte med voksne er et komplekst pedagogisk tema som jeg ikke på noen måte har behandlet forskningsmessig eller opplevelsesmessig utfyllende i dette arbeidet. Det å forsøke å utforske tid og se på barns opplevelse av tid som en pedagogisk *oppgave*, slik overskriften på dette kapittelet indikerer, må innebære en kort redegjørelse for hva det betyr at noe er en pedagogisk oppgave. Jeg støtter meg til den forståelsen som er uttrykt i Gert Biesta sin forståelse av *oppgavens gave* (Biesta, 2015, s. 208-209). Når Biesta (2015) her ser på pedagogikkens oppgave som en gave har dette ikke egentlig noe med generøsitet eller at den voksne er gavmild mot barn å gjøre (s. 195). Tvert imot er det et problem dersom den voksne ser på sin tid som en gave hun eller han gir til barnet (og andre), og som da blir på den voksnes premisser. Forståelsen av en pedagogisk oppgave som en gave har derimot med den voksnes oppdragelse av seg selv å gjøre. Den voksne tar ansvar for sitt liv ved å velge å skape eller gi plass (eller ikke) slik at den andre kan slippe inn i hans eller hennes liv og verden på sine egne premisser, med sin annerledeshet og integritet (s. 195).

Når det gjelder temaet mitt *tid* så er det utfordrende som forskningsfokus fordi jeg først og fremst utforsker opplevd tid og ikke (objektiv) klokkeslett. Vi har, slik Wyller (2011, s. 100) peker på, ikke et eget sanseorgan for tid, og kan ikke se, høre, lukte eller smake tid slik vi kan sanse objekter, lyder eller hendelser vi møter. Men vi kan fornemme tid som noe som er i eller har å gjøre med situasjoner vi opplever. Denne opplevelsen er subjektiv og knyttet til kroppen og sansene våre, og til relasjonene vi er i med andre. Tid kan ikke isoleres som fenomen, og det er med tid som med kropp, rom og relasjoner (van Manen 1997, s. 101-102), de er tilstede i livene våre uten av vi vanligvis føler eller tenker på dem. Det som er typisk er at vi merker dem først når noe ikke fungerer som det skal. For eksempel merker vi kroppen eller den delen av kroppen der smerten sitter, når vi opplever smerte, eller vi føler når en relasjon som er viktig for oss ikke lenger er så viktig for den andre. Opplevelsen av god eller dårlig tid i møte med en annen kan ikke sees direkte med blikket vårt, men det er gjennom den andres

---

<sup>14</sup> I boken *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (full referanse er oppført i litteraturlisten) løfter forfatterne frem, og inviterer leseren med til samtale om hva pedagogikkens oppgave er. Jeg vil med denne tittelen på kapittelet mitt antyde at tid, og særlig barn og unges opplevelse av tid er et sentralt aspekt ved pedagogikkens oppgave.

væremåte, hvordan han eller hun er og handler i øyeblikket jeg opplever den andres forhold til tiden vi deler. En opplever og fornemmer tid og tid gir mening som en sammenvevd og udelelig del av opplevelsen i møte med en annen. På en måte er det med opplevelse av tid som med andre kvaliteter i livet som vi kan fornemme, men ikke direkte forholde oss til som «objekt». Sævi (2005) peker på noen av disse kvalitetene når hun sier at «[m]ost of us would agree for instance that there is something like love and faithfulness, even if we are not able to see these human qualities» (s. 53). Hvordan tid «ser ut» i møtet mellom voksne og barn er opplevd av barnet (og den voksne) som sammenhengende med selve opplevelsen. Det er først når opplevelsen blir reflektert (tenkt over, fortalt, satt ord på) at det er mulig for barnet å snakke om tiden slik den ble opplevd. Men det er ikke mulig, selv i refleksjon over tiden, å formidle den entydig, rasjonelt og fullt ut slik den var. Jeg har i dette arbeidet forsøkt å formidle barns opplevelse av tid, og først og fremst tid sammen med voksne, ved å se på hvordan tid «kan se ut» i noen av de kvalitetene som karakteriserer en pedagogisk relasjon, altså det konkrete møtet mellom barn og voksen. Jeg har forsøkt å spore aspekt av tid i barnets opplevelse av relasjonen til den voksne og situasjonen de deler (eller «deler», men ikke deler). De aspektene jeg har hatt fokus på er redegjort for i kapittel 3 og er følgende: blick, taushet, oppmerksomhet, fornemmelse, og rom. Jeg har forsøkt å spore opplevelsen av tid i pedagogiske kvaliteter som er der eller mangler, som i et seende eller ikke-seende blick, og jeg har brukt eksempler fra samtalene med barna som handler om opplevelsen av tid i situasjoner preget av ventende tålmodig taushet eller av utålmodighet, fraværenhet eller likegyldighet. Jeg har prøvd å se hvordan tid oppleves av barna når de opplever å få pedagogisk oppmerksomhet, og når voksne tar seg tid til å lytte til fornemmelsen sin og dermed kanskje klarer å se det som ved første øyekast ikke er synlig i situasjonen og hos barnet. Tilslutt har jeg forsøkt å gå inn i situasjoner der voksne bidrar til å skape (tid og) rom for barnets egen undring og virksomhet. Jeg prøver å se betydningen av opplevelsen av tid i møte mellom barn og voksen gjennom disse perspektivene. I drøftingskapittelet (kap. 6) arbeidet jeg ut fra en struktur av tid som fortid, nåtid og fremtid, for å hjelpe meg selv i arbeidet med å velge ut potensielt viktige situasjoner fra samtalene med barna som samtidig fokuserer på de fem aspektene over. Også fortid, nåtid og fremtid er sammenvevd med hverandre og oppleves som sammenhengende når de oppleves. Det betyr for eksempel at barna i samtalene husket episoder fra fortiden, og tenkte på eller drømte om noe i fremtiden, begge deler fra den nåtiden der de var og opplevde seg selv i møte med seg selv, hverandre og voksne i konkrete situasjoner. På en måte var de i nåtiden mens de fortalte, men nåtiden ble



umiddelbart til fortid og ny nåtid kom fra fremtiden. Tiden selv gjorde dermed våre samtaler til eksempler på det temaet vi drøftet. Dette viser hvor selvfølgelig og kompleks tid egentlig er (van den Berg 1972, s. 74-75). Kanskje er dette også en erfaringsbasert begrunnelse for hvorfor det er nødvendig i dette arbeidet å forsøke å finne en pedagogisk «ramme» for presentasjon av barns opplevelse av tid sammen med voksne, selv om denne rammen altså bare viser noen av de mulige aspektene ved tid som kunne vært utforsket?

## **Tiden er i alt**

Det er interessant å legge merke til hvor mye av dagligtalen vår som faktisk handler om tid uten at vi tenker over det. I hverdagspråket vårt bruker vi stadig ordet *tid* både direkte og indirekte for å kunne forklare eller beskrive noe som er opplevd i vår fortid, noe vi vil komme til å oppleve i fremtiden (drømmer, håp eller planlagte hendelser), eller hva som oppleves her og nå. Vi har konstruert ord i sammenheng med tid som for eksempel «kvalitetstid» eller «kvantitetstid». Vi snakker om at vi har «dårlig tid», eller «god tid», at noe tar «lang tid» eller «kort tid». van den Berg (1970) viser i kapittelet *Time* at tid gjennomsyrrer språket vårt og alle livssammenhenger vi er i. Gjennom å beskrive en situasjon der to gamle venner møtes for å spise og prate sammen, viser han at noe så hverdagslig som kommentarer om for eksempel tidspunkt (nå, senere, da, etterpå, i mellomtiden, til sommeren, i går) og været (varmere, kaldere, uforandret, mørke, lys), eller tempo (sent, fort, skynde seg, varighet) og lengde (lang, kort, tiden går) er i språket og relasjonene våre uten at vi tenker på det. Alt som skjer, skjer i tiden, men uten at tiden kan fanges eller stoppes. Den målbare tiden, slik et urverk viser oss, forteller oss at tiden går i sitt regelmessige tempo uansett hvordan vi opplever den. Men uavhengig av klokketid kan et lite øyeblikk oppleves som det lille øyeblikket det faktisk er og være borte like fort som det kom. På den andre siden kan tidsrommet som rammer inn andre (kanskje vanskelige) øyeblikk oppleves som en evighet.

## **Opplevelsen av tid for barn**

Hvordan opplever barn tid i møte med situasjoner i livet? Hvordan opplever de seg selv i tiden og hvordan opplever de tid i møte med voksne? Saevi og Husevaag (2009, s. 32) peker på at barns opplevelse av tid er forskjellig fra voksnes opplevelse av tid. De støtter seg til van den Berg (1972) som sier: «This [the child's] forgetfulness is of a character quite different

from any of our [adult] lapses of memory... The child lives in the moment more than the adult, in the pure present» (s. 30). Spørsmålet er da hvordan det rene øyeblikket (the pure present) ser ut for et barn, og hvordan det samme øyeblikket ser ut for en voksen. Hvordan kan et sint blikk eller avvisende taushet fra en voksen føles for et barn? Sævi (2005) peker på at et blikk oppleves annerledes for den som ser enn for den som blir sett på, og viser betydningen av dette i eksempler fra lærer-elevrelasjonen (se for eksempel Sævi 2005, kap. 6). Blikket er et viktig pedagogisk anliggende nettopp fordi det oppleves forskjellig og fordi det «brukes» aktivt av den voksne i pedagogiske sammenheng både for å anerkjenne, dirigere og disiplinere (van Manen, 2002; Sævi & Husevaag, 2009). Et annet aspekt som viser forskjellen mellom barn og voksnes opplevelse av tid er for eksempel situasjoner der tiden oppleves uendelig lang for et barn som venter, eller som blir bedt av en voksen om «å vente et øyeblikk». Den som venter på noen (eller noe) kan oppleve tiden som en evighet, mens den som blir ventet på og er opptatt med noe hyggelig kan oppleve at tiden går unna på et blunk. Når en voksen for eksempel sier til et barn at han eller hun er hos barnet «snart», hva ligger det så i ordet «snart»? van den Berg (1970; 1972) viser at tiden er «i alt», og dette er derfor også tilfelle for relasjonen mellom voksen og barn.

Men hva betyr egentlig tid for barn? Kan en si noe om det i det hele tatt siden tiden er både selvfølgelig og kompleks; og samtidig så flyktig? Barn, spesielt yngre barn, lever i nået på en annen måte enn voksne, sier van den Berg (1972). Mens vi voksne må bestemme oss for å leve i nået, og kanskje tematiserer tiden i møte med barn som enten kvalitetstid eller kvantitetstid, lever barn i nået uten å tematisere det eller på noen måte å tenke over at de lever slik de gjør. Burton (2011) sier: «To the child [...] all time seems significant». Barn lever i nået fordi de er barn, og det er slik barn lever og er. Det er først gjennom sosialisering i et bestemt samfunn og til spesielle sosiale situasjoner at «[c]hildren are “educated” to a sense of timewasting. They are educated to the language and linguistics of time, and then either implicitly or explicitly they begin to sense the adult’s world of standard times» (Burton, 2011<sup>15</sup>). Det er en viktig pedagogisk innsikt at all tid synes viktig for barn. Det innebærer at vi som voksne ikke kan vite hvilken «tid» som er mer eller mindre viktig for barnet. Det er ikke sikkert at den tiden vi (som voksne) opplever som viktig, er like viktig eller i det hele tatt viktig for barnet. Kanskje er for eksempel vår tenkning om «kvalitetstid» en voksen måte å tenke tid på, som barn opplever helt annerledes?

---

<sup>15</sup> Se: <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/burton-rod-the-experience-of-time-in-the-very-young/>

## Stress, tidspress, blikket som ikke ser

I samtalene med barna ble ordet *stress* ofte brukt (av barna) når de fortalte om episoder fra sin travle hverdag. De fortalte at det å ha det travelt var stressende. Barna merker og fornemmer den voksnes stress gjennom blant annet den voksnes (mangel på) oppmerksomhet. Nora setter ord på dette og sier: «Da er det veldig vanskelig å få kontakt med de» (se side 95). Det ikke å få kontakt med den voksne, eller å oppleve at den voksne sitt blikk vandrer videre uten virkelig å se barnet som ønsker og trenger oppmerksomhet der og da, oppleves frustrerende for barnet. Hanna, en av jentene i fokusgruppen, forklarte opplevelsen av voksnes mangel på tid og oppmerksomhet slik: «Det er sånn... og ikke få sagt... liksom det å ikke få sagt liksom det en skal si» (se side 97). Opplevelsen av å bli bragt til taushet av den voksne sitt tidspress og utålmodighet, ser ut for å gjøre noe med opplevelsen av tid for barnet. Denne formen for taushet har noe helt annet over seg enn den gode, ventende tausheten som gir barnet rom og tid til å komme frem med sitt. Tausheten som følger av tidspress har andre betydninger enn den gode tausheten eller stillheten som handler om å tie sammen. En «vond» taushet kan ha konsekvenser, slik Eidsvåg (1997) advarer mot, når han sier at «angsten for å bli «overkjørt» gjør en lukket og tilbakeholden» (s. 228). Det er ikke uproblematisk for et barn når det er den voksne som har definisjonsmakten og styrer tempoet, mens barnet blir styrt utenifra og kanskje også pålagt å følge den voksne sitt tempo. Hva betyr det for barnet når «god» travelhet går over til en opplevelse av stress? Ser vi nærmere på ordene *travel* og *stress* oppdager vi at ordene har to forskjellige betydninger, som gjør sammenhengen mellom dem interessant. Ordet *travel* er synonymt med «mye arbeid, sterkt opptatt» (de Caprona, 2013, s. 1223) og er beslektet med det engelske ordet *travel* som betyr «reise», siden det å reise særlig i eldre dager kunne være meget slitsomt» (s. 1223). Ordet *stress* viser derimot til en «psykisk eller legemlig overbelastning» (s. 1437). Fra engelsk har ordet betydningen «prøvelse [...] trykk, anspennelse, overbelastning» (s. 1437). Ordet har sin opprinnelse fra mellomengelsk *destress* «nød, bedrøvelse, sorg» (jamfør engelsk *distress*) og gammelfransk *estrece* «tranghet, undertrykkelse» (s. 1437). Det å ha det travelt trenger altså ikke å være ensbetydende med stress. Det kan imidlertid tenkes at ordet og fenomenet *stress* er så vanlig i vårt voksne liv og vokabular at barn tar ordet til seg og beskriver all opplevelse av travelhet som stress. Det kunne se slik ut i den gruppen barn jeg samtalte med. Jeg lurer på om det er barnet som kjenner på opplevelsen av stress, eller om det er den voksne sitt opplevde stress og følelsen av

at tiden ikke strekker til, som på en måte smitter over på barnet? Jeg lurer på om barnas opplevelse av og fokus på stress kanskje har å gjøre med en voksen tendens til å ville sosialisere og (kanskje uten å tenke over det) presse barna inn i vårt tidsskjema, slik at vi også påfører dem vår egen opplevelse av mangel på tid og stress? Burton (2011) peker kanskje på denne tendensen når han sier at «It's as if there is a real disorder in my adult, time objectified environment which involves the child. Living in the same environment, the child is subjected to that disorder»<sup>16</sup>. Fordi barn og voksen opplever tid forskjellig, påvirker opplevelsen av tid deres felles tid sammen og dermed også relasjonen mellom dem. Sævi og Husevaag (2009) peker på dette når de sier: «[F]or adults, the future constantly turns into the present and a new future awaits ahead, hence repetition of actions is usually unwanted and seen as a waste of time» (s. 32). Voksne (og den voksne kulturen) har kanskje vanskeligere enn barn for å være i øyeblikket, og «påfører» dermed kanskje også til barn et behov for å gå videre til det som kommer etter. Fremtiden blir viktigere enn nåtiden, også for barnet, og barnet opplever at opplevelsen i øyeblikket ikke er så viktig som den som (kanskje) kommer (en gang) i fremtiden. van Manen (1993) peker på at «[f]ra barnets synspunkt har den voksne det selvsagt alltid travelt. Og den voksne kan ikke begripe hvorfor barnet må somle slik når det er andre og viktigere ting å ta seg av» (s. 137). Tidspress og det å mestre mest mulig på kortest mulig tid (Slettholm og Westerveld, 2012) finnes ikke bare i den private sfære i en hektisk familiehverdag. Vi finner det samme igjen i barnas skolehverdag (NRK1, 2015<sup>17</sup>). Når skole og lærere har press på seg for at hver elev skal lære mest mulig med best mulig resultater vil det få konsekvenser for det enkelte barns mulighet for tid og rom til å utforske sitt liv og de utfordringer som etter hvert kommer frem.

Opplevelsen av tid er subjektivt opplevd, både for barnet og den voksne. Det betyr at i pedagogisk sammenheng er det den voksnes ansvar å ta ansvar for sin disposisjon av tiden sammen med barnet slik at relasjonen mellom dem er såpass «tom» og nullstilt (Sævi 2013a) at det blir tid og rom til barnets måte å være i verden på, som barn.

---

<sup>16</sup> Se: <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/burton-rod-the-experience-of-time-in-the-very-young/>

<sup>17</sup> Se: <https://tv.nrk.no/serie/debatten/NNFA51031215/12-03-2015#t=13m18s>

## Tid på barnets premisser – hva betyr det?

Vi kan åpne opp for tid og rom på barnets egne premisser, eller bli for opptatt av våre egne ønsker for barnet, eller for hva samfunnet krever med hensyn til hvordan vi «bruker» tid. Vi kan legge (tids)press på barnet ved for eksempel å forvente at han eller hun skal bli flink i noe spesielt (idrett, musikk, gode skoleresultater etc.), og kanskje dermed forsere det som «burde få lov til [å] ta den tid og den plass som er nødvendig» (van Manen, 1993, s. 137). Vi kan som voksne bidra til å presse barn og unge inn i et miljø fordi det er viktig sosialt, men uten å være oppmerksom eller ta seg tid til å fornemme barnets egentlige ønske for seg selv. Det er ingen tvil om at forskjellige voksnes måte å handle på i møte barn og unge som regel har gode intensjoner. Likevel er ikke alltid de gode intensjonene oppmerksom på opplevelsen av tid hos det enkelte barn. van Manen (1993) peker på at «[h]vorvidt vi lykkes med å være omtenktsomme og gjennomtenkte, er et spørsmål om refleksjon over den pedagogiske mening og betydning av barns opplevelser, og av det vi opplever sammen med dem» (s. 193). I pedagogisk sammenheng kan vi ikke skjule oss verken bak gode intensjoner eller gjennomtenkt praksis. Vi må tvert imot tåle å mislykkes og ta feil, og vi må innse igjen og igjen at våre anstrengelser ikke ble som vi hadde tenkt (Bollnow, 1976; Sævi, 2015). Sævi og Husevaag (2009) sier at sosialt akseptert praksis, holdninger og oppfatninger kommer til uttrykk gjennom måten vi som voksne ser og uttrykker oss på, men også i hvordan vi forholder oss til oss selv, tid, rom og andre personer. De skriver:

In pedagogical practice, cultural and social conventions are intertwined with our very being with children, and are presented to children directly through our embodied presence together with them—through our ways of looking, our gestures, and expressions, as well as the ways in which we relate to ourselves, to time, to space and other persons. (Sævi & Husevaag, 2009, s. 31)

Vår «voksne» måte å oppleve tid på er sammenvevd med og uløselig knyttet til vår måte å leve på – direkte i våre handlinger, språk og kropp. Det å være eksempler for barn og presentere holdninger og synspunkter som har det allment godtatte som norm er dermed innvevd i pedagogisk praksis. Dilemmaet ligger i debatten om hva som er akseptabelt og ikke akseptabelt, hva som er fornuftig eller ikke fornuftig, eller hva som er eller ikke er pedagogisk ansvarlig (van Manen, 1993, s. 192).

I lys av den europeiske pedagogisk-fenomenologiske tradisjonen (Biesta 2011; Sævi 2007, van Manen 1997), har pedagogikk en interesse for barnets helhetlige liv og har som intensjon å forsøke å ha barnets beste for øye. Pedagogiske handlinger er (dersom de er pedagogiske)

preget av godhet og sensitivitet for barnet og vil se barnet som unikt, annerledes enn alle andre, og dermed uerstattelig. Biesta (2011) peker på faren ved at dagens oppdragelse og undervisning er for sterkt preget av effektivitet og instrumentelle handlemåter som ikke tar høyde for det enkelte barns annerledeshet og frie rom for subjektiv danning. Han advarer mot for sterk sosialisering og tilpassing av barnet inn i et forhåndsbestemt og kanskje for generelt system som kan gå på bekostning av barnets subjektivering<sup>18</sup>. En pedagogisk konsekvens av dette kan vise seg i at en mister det enestående og unike ved hvert barn av syne, og at refleksjon og moral blir mindre viktig enn det å føye seg inn i felles normer og ferdiglagde planer for hva barnet skal lære og hvordan den enkelte skal oppføre seg. Biesta (2009) viser til Hanna Arendt når han understreker at vi i pedagogisk sammenheng bør tilstrebe balanse mellom åpenhet for barnets eget initiativ og engasjement i og med barnet. Den voksne må ikke trekke seg vekk og overlate den unge alene med sine påfunn (s. 135), men samtidig «må deres engasjement dog ikke bestå i at forsøge at skape en bestemt slags subjektivitet, en der prøver at fremkalde en bestemt form for menneske, ifølge en bestemt definition af, hvad det vil sige at være menneske» (s. 136). Biesta sine tanker om ivaretagelse av barnets subjektivitet følger samme tradisjon og tenkning som van Manen:

Voksne må passe på at de ikke fratrar den unge generasjon mulighetene til å forme sin egen framtid, og lærere og foreldre må være forsiktige så de ikke dømmer ungdommen til en framtid som de ikke selv har skapt, men bare er ofre for. (van Manen, 1993, s. 187)

Sævi (2015) peker på at det som karakteriserer den pedagogiske relasjonen fra den voksne sin side er forsøket på å hjelpe barnet til å forstå seg selv og meningen med livet, uten i dette primært å fremme sine egne eller andres formål. Relasjonen mellom voksen og barn er rettet mot å gjøre det gode for barnet, med intensjon om å hjelpe ham eller henne til å skape en framtid for seg selv (s. 76). Dette betyr at den voksne har ansvar for å ta ansvar (Sævi, 2015) for sin forståelse av og praktisering av tid i møte med det enkelte barn i den konkrete situasjonen de har sammen. Men det betyr også at den voksne har ansvar for hvordan hun eller han tar ansvar for sitt liv som helhet. Den voksnes liv, dersom den voksne har ansvar for barn, kan bare ha pedagogiske kvaliteter (Sævi, 2014) dersom det gir rom for at barnets opplevelser er forskjellig fra den voksnes og dermed tar hensyn til at barnet opplever tid på sin egen subjektive måte.

---

<sup>18</sup> Biesta (2011) peker på at subjektivering kan sees på som sosialiseringens motpol. Subjektivering viser til mennesket som mer enn bare et eksemplar av menneskeheten som skal sosialiseres og innordne seg i eksisterende måter å være og handle på. Subjektiveringsfunksjonen peker på menneskets mulighet til autonomi og uavhengighet i tenking og handling (s. 32-33).

## Tid alene – opplevelsen av tid alene som fri eller pålagt

En del av det å skrive om barns opplevelse av tid i møte med voksne handler også om barns tid alene. Barns opplevelse av tid alene har i hovedsak to viktige pedagogiske aspekt ved seg. Hva er pedagogisk god og hva er pedagogisk dårlig eller vanskelig tid alene for barnet? Barnets opplevelse av sin første skole- eller barnehagedag alene, sammen med kun fremmede voksne, kan være et eksempel på tid alene som er god for noen og vanskelig for mange. Det å være sammen med venner på overnattingsbesøk eller på skoletur, eller det å skulle legge seg og være alene med drømmene sine på eget rom om natten er alle eksempler på tid som kan oppleves god eller vanskelig for et barn. Det å være forlatt i en situasjon uten trygge og kjente voksne kan oppleves både ensomt, skremmende og kjedelig for barn, alt ettersom hvordan dette barnet er og opplever verden der og da. Noen ganger kan samme situasjon oppleves som spennende og befriende (van Manen, 1997, s. 89). Det ser ut for å være en opplevd forskjell mellom det å være alene ufrivillig og det å være alene dersom en har valgt det og det er frivillig. Langeveld (1983) peker på den pedagogiske betydningen av at barn kan ha et hemmelig sted der de kan velge å være alene. Han skriver: «The secret place is only safe and peaceful when it is the act of a free choice, a preferential place» (s. 15). En plass eller et rom som ellers kjennes trygt og godt kan forvandles til det motsatte dersom barnet føres dit med tvang, eller om barnet må gjemme seg i en farlig situasjon. Langeveld (1983) skriver: «[I]f a child is forced to go there, he may begin to panic. This could be wordless panic, and just because of its unspeakable nature it is all the more frightening and disturbing» (s. 15). Det å være alene oppleves forskjellig både fra barn til barn og i forhold til om det er valgt eller påtvunget barnet. Det betyr at barns tid alene er noe vi voksne kanskje skulle være mer opptatt av. Barn trenger fristed der de kan være alene og bare med seg selv, uten voksen overvåkning. Men de trenger også at voksne er klar over og tar hensyn til at det noen ganger er skremmende og ensomt for dem å være alene.

Den ufrivillige tiden alene beskrives av de fem barna i fokusgruppen som kjedelig. Barn ønsker å ha voksne i sin umiddelbare nærhet, men likevel er tid alene med sine tanker og drømmer også viktig for dem. Dette kommer også tydelig fram gjennom samtalen. Barna beskriver ofte tiden de er alene etter skolen eller når foreldrene er på jobb som kjedelig. Likevel er det de kaller privatliv viktig for dem. De ønsker tid for seg selv, men ikke som et resultat av at voksne ikke kan nås når det er nødvendig. Dette samsvarer godt med det

Langeveld (1983) skriver om at barn vil kunne velge å være alene og velge når de ikke vil være alene mer. Det er friheten til å velge å være alene barna trenger mest av alt, ikke den påtvungne situasjonen der de må være alene fordi voksne ikke er tilgjengelige eller har tid til dem. Et av barna, Jonas, foreslår at de voksne kan sette opp kamera i hele huset slik at de til enhver tid vet hvem av barna som gjør hva, og dermed ikke gir skjenn til feil barn. Umiddelbart kunne det se ut for at tanken var en god ide slik at ikke feil person får skjenn for noe han eller hun ikke har gjort. To av barna reagerer imidlertid sterkt på forslaget. Nora sier «Nehee det får de ikke lov til» og Oliver nikker og er enig med henne: «Jeg vil ha privatliv» (se side 92). Er det slik at disse to barna, Nora og Oliver, som går i mot Jonas sitt velmenende forslag, kanskje innser spenningen som finnes mellom overvåking og oppmerksomhet, og intuitivt føler at deres frihet til å velge tid alene står på spill?

### **Opplevelsen av tid i det å bli sett, men ikke sett igjennom<sup>19</sup>**

Barn ønsker å ha den voksne sin oppmerksomhet og liker ikke å bli avvist. Likevel er det slik i pedagogisk sammenheng at barnet trenger både å bli sett og ikke bli sett. Det betyr ikke at barnets behov for oppmerksomhet skal avvises (dersom det for eksempel oppleves for sterk av den voksne), men det betyr at det er den voksnes ansvar å ivareta barnets behov for oppmerksomhet og for å vite når barnet trenger å bli sett og ikke (Sævi 2005, s. 163-164). Eksempel på barnets opplevelse av en situasjon der den voksne ikke ser tilstrekkelig, er beskrevet i kapittel 6. av Oliver, som opplever at den voksne ikke har tid til ham gjennom hennes mangel på oppmerksomhet og hennes overseende blick. van Manen og Levering (1996) peker på at «[t]he attentiveness and watchfulness implicit in supervision is important since it provides support and gives direction to the child's development» (s. 150). Foreldre, lærere eller andre omsorgspersoner som ikke virkelig ser og forstår barnet, eller tar seg tid til å gi barnet sitt oppmerksomme blick og dermed overser, er heller ikke pedagogisk ansvarlig (van Manen & Levering, 1996, s. 150). Det er mange situasjoner i pedagogisk sammenheng der barn opplever at de ikke blir sett, blir oversett eller sett på feil måte. Men hva med å få for mye oppmerksomhet – hvordan oppleves det for et barn? Kanskje er opplevelsen av for mye oppmerksomhet særlig sterk dersom barnet ikke ønsker oppmerksomhet eller å ha den voksne sitt blick på seg? Jeg snakker her ikke om det å få den typen oppmerksomhet som skader og

---

<sup>19</sup> Sævi (2005, s. 207) viser pedagogiske dilemma ved at den voksne ser mer enn det barnet er klar for å bli sett.



skjemmer bort et barn. Det er også et pedagogisk anliggende. Men det er ikke dette fokuset jeg er opptatt av her. Jeg vil se på om den voksne sitt skarpe blikk og årvåkenhet noen ganger kan bevege seg fra det å være oppmerksom til det å overvåke barnet. Skillet mellom det å se for mye og det å se for lite er et vanskelig pedagogisk dilemma, ikke minst når barnet eller den unge i det ene øyeblikket viser misnøye over at den voksne verken ser eller forstår ham eller henne, mens i det neste kan den voksne være for krevende og nysgjerrig. Hvordan kan en da forstå den voksnes behov for å se, og barnets behov for å bli sett, men ikke se / bli sett for mye eller for lite?

Så hva er egentlig privatliv for barn? Det er sjelden i vår tid at barn og unges tid ikke er fylt opp av skolearbeid i tillegg til en eller flere former for fritidsaktivitet. Institusjonalisering av barndommen og voksenstyrte aktiviteter er i økende grad med å prege barns og unges hverdag (van Manen & Levering, 1996, s. 157). I boken *The human condition* (1958) oversatt til norsk med tittelen *Vita Activa – det virksomme liv* (1996), peker Arendt på mennesket som handlende sosialt vesen. Men mennesker, både barn og voksne, har i kontrast til det sosiale også behov for å trekke seg unna og ha tid for seg selv (Alerby, 2012, s. 67). Med utgangspunkt i samtalen med barna i fokusgruppen har de fem barna et uttalt ønske om å ha voksne i sin umiddelbare nærhet i de fleste situasjoner. Kanskje er det et uttrykk for at den tiden de har med «sine» voksne ikke bare oppleves som begrenset, men også som litt usikker? Dette er vanskelig å belegge ut fra datamaterialet, men det er et viktig pedagogisk spørsmål i hvilken grad barn har innvirkning på tiden sammen med voksne eller om denne tiden er for mye på den voksnes (og samfunnets) premisser.

Men det å ha voksne tilgjengelig betyr ikke det samme som at barna ikke ønsker tid for seg selv. En naturlig del av det å vokse opp er å søke frirom hvor voksne ikke har adgang. Det er som Langeveld (1983) peker på når han sier at:

During the stages leading to adulthood, the secret place remains an asylum in which the personality can mature; this self-creating process of this standing apart from others, this experiment, this growing in self-awareness, this creative peace and absolute intimacy demand it—for they are only possible in alone-ness. (s. 17)

Det er viktig for barn «å slippe unna» voksne sitt oppmerksomme blikk og ha tid og rom for seg selv. Det å være for seg selv er nødvendig for at barnet skal finne seg selv mer uavhengig av andre og annen påvirkning. Subjektivering og sosialisering (Biesta 2011) er på mange måter to motsatte prosesser, som trenger ulike situasjoner for å fremmes. Mens sosialisering fordrer andre i et fellesskap, fordrer subjektivitet – det å være et subjekt i møte med andre og

livet (Biesta, 2015, s. 196-197) at barnet møter seg selv. Barnet trenger begge deler. Ro og stillhet alene skaper tid og rom for ettertanke og refleksjon, og det er gjennom ettertanke og refleksjon en finner «muligheten for forandring, og innsikten om at en har valg» (Sævi, 2013a, s. 237).

## **Tid til ikke verken å se for mye eller for lite**

Spørsmålet om hvor mye foreldre, lærer og andre voksne skal se og vite om barn er både et pedagogisk spørsmål og et samfunnsmessig sikkerhetsanliggende. Det er viktig at barn ivaretas og sikres så godt som mulig mot fysiske farer og mot farlige og skadelige situasjoner som kan oppstå i kontakt med for eksempel sosiale media og internett. Barn skal beskyttes mot overgrep og mishandling både i hjemmet, på skolen og ellers i samfunnet. Teknologi som skal hjelpe foreldre, lærere, barnehageansatte til enhver tid å kunne si hvor barnet er, finnes på markedet. Intensjonen er i beste mening og kan på mange måter gi trygghet i en farefull verden. Men det er både etiske og pedagogiske dilemma knyttet til det å overvåke barn. Et aktuelt dilemma i denne sammenheng er for eksempel om pedagogisk trygghet kan erstattes med teknologi som kameraer og GPS? Det er et pedagogisk viktig spørsmål hva en slik type konstant «oppmerksomhet» gjør med tillitsforholdet i relasjonen mellom voksen og barn. Det ligger i den voksne sitt oppdrageransvar å bidra til tillit mellom barn og voksen, og barn trenger tillit og frihet for å vokse opp med mulighet til å få ansvar og frihet og selv ta ansvar for eget liv. Sævi (2015) skriver:

[Den voksne har] et ansvar for det ansvaret som i utgangspunktet hører til hos den unge [...]. Dette ansvaret utspiller seg konkret ved at den voksne veileder, underviser, hjelper, støtter og råder den unge som en del av sin pedagogiske oppgave, ofte med utgangspunkt i den unges eget initiativ i forhold til den voksne. (s. 73)

Det å ha kamera i hele huset, slik Nora og Oliver reagerer så sterkt mot, kan ikke erstatte den voksne sin aktive deltagelse i barnets liv gjennom å ha tid til og rom for barnet. Det er kanskje dette Nora ser og setter ord på, på sin måte når hun sier «Da er det bedre å fortelle hva som har skjedd» (se side 92). Det å ta seg tid til å være sammen med barnet, være deltagende, oppmerksom og interessert i barnets liv og klare å fornemme at barnet har noe på hjertet, gir både barnet og den voksne mulighet til å åpne opp for og respektere grenser og begrensninger. Barn trenger å bli møtt av åpne og trygge voksne, som av omsorg og kjærlighet til barnet og hans eller hennes liv, tar seg tid til å se barnets indre og ytre liv, uten å se verken for mye eller for lite. Et barn trenger å bli tatt på alvor for at de senere skal våge å komme med sitt når livet

er vanskelig eller tankene bli tunge. Langeveld (1983) sier: «We want to observe the child [...] in order to come to an understanding of the whole child» (s. 11). Det ligger en viktig pedagogisk evne i å balansere det å ønske innsikt i hva som foregår i barnets liv, deres innerste tanker og følelser, og det å la barnet ha ønsker, drømmer, følelser og tanker for seg selv. Når Langeveld (1983) peker på barns behov for gjemme seg vekk, ha pause fra den voksne sin årvåkne blick og få tid til sine egne fantasier og drømmer, sier han samtidig at barn trenger mer enn voksnes aktive oppdragelse og undervisning for å finne frem til seg selv og livet. Han skriver: «they also need freedom and openness to the beckoning of that which is as yet undetermined and uncertain» (s. 11). For å ha frihet til å oppdage det som er uoppgaget og ubestemt i seg selv, må barn få møte seg selv på sine egne premisser uten voksnes innblanding. Derfor er tid alene, uten overvåkning og voksnes oppmerksomhet, like viktig for barn som tid sammen med voksne (Langeveld, 1983; van Manen & Levering, 1996). Kanskje er det i dag særlig viktig for barn på den ene siden å ha en «type» tid sammen med voksne som er betingelsesløs og åpen, slik som tiden tilbrakt sammen med far i uteboden, og på den andre siden å gi anledning for barn til å velge å være alene slik at de kan se sitt eget liv og eksistens i møte med andres, og på den måten være et subjekt i møte med verden.



## Litteraturliste

- Alerby, E. (2012). *Om tystnad – i pedagogiska sammanhang*. Lund: Författaren och Studentlitteratur.
- Arendt, H. (1996). *Vita Activa – det virksomme liv*. Oslo: Pax forlag. [Overs. av Ch. Janss]. (Orig. 1958).
- Arendt, H. (2004). *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*. Göteborg: Daidalos.[Overs. av A. R. Persson]. (Orig. 1954).
- Barstad, A. (2/2009). Utenfor alfarveg: Hvorfor bruker vi ikke mer tid på det som gir størst glede? *Samfunnsspeilet*. Hentet 10.09.13 fra: <http://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200902/ssp.pdf>
- Bauman, Z. (1996). Postmodernitet, identitet og moral. I: A. J. Vetlesen (red.). *Nærhetsetikk*. (s.122-138). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning: Democratic education for a Human Future*. Boulder London: Paradigm Publisher.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget Unge Pedagoger. [Overs. av M. Scheekloth].
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Danmark, Århus: Forlaget Klim. [Overs. av J. Wrang].
- Biesta, G. J. J. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. [Overs. av T. Sævi] I: P. O. Brunstad, S. M. Reindal og H. Sæverot (red.). *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (s.194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og Pedagogikk*. København-Oslo: Christian Ejlert's Forlag. [Overs. av R. Myhre]. (Orig. 1959).
- Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical Atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, Vol.7, s. 5-63. (Orig. 1968).
- Bordvik, M. (2013, 09.07) Barn blir sjalu på foreldrenes mobil. *Aftenposten.no* Hentet 11.09.13 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Barn-bli-sjalu-pa-foreldrenes-mobil-7251304.html#.UjBQsKc4XIU>
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., og Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012. Skriftserie fra Barnevernets utviklingssenter i Midt Norge: NTNU samfunnsforskning Barnevernets utviklingssenter og Dronning Mauds Minne. Høgskole førskolelærerutdanning. Hentet 26.06.15 fra: [http://www.researchgate.net/publication/236987018\\_Barns\\_trivsel\\_og\\_medvirkning\\_i\\_barnehagen.\\_Barn\\_foreldre\\_og\\_ansattes\\_perspektiver](http://www.researchgate.net/publication/236987018_Barns_trivsel_og_medvirkning_i_barnehagen._Barn_foreldre_og_ansattes_perspektiver)
- Brunstad, P. O. (2005). Behov for anerkjennelse. I: P. O. Brunstad og T. Evenshaug (red.). *Å være voksen — I et kulturelt, sosialt og pedagogisk perspektiv*. (s.150-169). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Buber, M. (1967). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen. [oversatt av H. Wergeland].
- Bungum, B. (2008). *Barndommens tid og foreldres arbeidsliv. En sosiologisk studie av barns og yrkesaktive mødres og fedres perspektiver på arbeids- og familieliv*. Dr. polit.-avhandling. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosiologi og statsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Trondheim.
- Burton, R. (2011). The experience of time in the very young. I: Max van Manen (red.). *Phenomenology Online. A resource for phenomenological inquiry*. Hentet 12.10.13 fra <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/burton-rod-the-experience-of-time-in-the-very-young/>
- Bø, I. og Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational, planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (4.utg.). Boston, MA: Pearson.
- De Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag AS.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.). *The sage handbook of qualitative research*. (4.utg.). (s.97-128). London: Sage.
- Eidsvåg, I. (1997). Erfaringer med dialog. I: I. Eidsvåg og L. Larsen (red.). *Religion, livssyn og menneskerettigheter i Norge*. (s.221-232). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Eisenhart, M. (1998). On the Subject of Interpretive Reviews. *Review of Educational Research*, 68(4), 391-399.
- Ellingsæter, A. L. (2005). Tidsklemme-metafor for vår tid. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 46(3), 297-326.
- Evenshaug, O. og Hallen, D. (1997). *Familiepedagogikk. Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Fischer, C. N. (1989). The child's world of play and pain. *Phenomenology + Pedagogy*, 7(1), 106-114.
- Fog, J. (2007). *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt*. (2.utg.). København: Akademisk Forlag.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Ad Notam. [Overs. av S. L. Hagen]
- Friesen, N. og Sævi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *J. Curriculum studies*, 42(1), 123-147.
- Gadamer, H. G. (1986). *The relevance of the beautiful and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H. G. (2010). *Sannhet og metode, grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag A/S. [Overs. av L. Holm-Hansen]. (Orig.1960).

- Goksøy, H. W. og Goksøy, I. W. (2009). *Barnhagekvalitet og – tilfredshet fra foreldrenes perspektiv: "Det viktigste er at noen har tid, og ikke minst ønsker å tilbringe tid med mitt barn"*. Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt. Universitetet i Oslo.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2013). *Doing research with children. A practical guide*. (3.utg.). London: Sage.
- Gundersen, D. (1991). *Norske synonymer. Blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Gundersen, D. (2009). *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Halse, J. Aa. (2006). *Dilemmaer i den moderne familie. Om at være «stifindere» i en ny tid*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hammersley, M. (2003). Literature Review. I: M. S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. Futing Liao (red.). *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. (s.577-579). Oregon OH: Sage Publications.
- Hartman, S. og Torstenson-Ed, T. (2007). *Barns tanker om livet*. (2.utg.). Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax Forlag A/S. [Overs. av L. Holm-Hansen] (Orig. 1926).
- Hellbom, O. (1972). *Nye streker av Emil i Lønneberget*. AB Svensk Filmindustri.
- Henriksson, C. & Sævi, T. (2009). "An Event in sound". Considerations on the Ethical-Aesthetic Traits of the Hermeneutic Phenomenological Text. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 35-58.
- Holmøy, A., Lillegård, M., og Löfgren, T. (2012). Tidsbruksundersøkelsen 2010. Dokumentasjon av datainnsamling, analyse av datakvalitet og beregning av frafallsvekter. 2010(3). Statistisk Sentralbyrå. Hentet 18.07.15 fra: [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat\\_201203/notat\\_201203.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_201203/notat_201203.pdf)
- Johannessen, A., Tufte, P. A., og Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag as.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). Focus groups. Contingent Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.). *The sage handbook of qualitative research*. (4.utg.). (s.545-561). London: Sage.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillvansker*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Kitterød, R. H. (2003). Tid til barna? Tidsbruk og samvær med barn blant mødre med barn i kontantstøttealder, *Statistisk sentralbyrå*. 2003/5. Hentet 19.07.15 fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_200305/rapp\\_200305.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_200305/rapp_200305.pdf)

- Kristiansen, A. (2003). Møtet med den andre – vågestykke og mulighet: Martin Buber. I: S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid og D. G. Aasland (red.). *For di vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. (s.40-49). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk. [Overs. av T. M. Anderssen og J. Rygge].
- Kvale, S. og Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S. [Overs. av T. M. Anderssen og J. Rygge].
- Langeveld, M. (1975). *Personal help for children growing up*. The W. B. Curry Lecture delivered in the University of Exeter on 8. November 1974. University of Exeter.
- Langeveld, M. (1983). The Stillness of the Secret Place. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(1), 11-17.
- Levering, B. & van Manen, M. (2002). Phenomenological anthropology in the Netherlands and Flanders. I: A.-T. Tymieniecka (red.). *Phenomenology world-wide: Foundations, expanding dynamisms, life-engagements: A guide for research and study*. (s.374-386). Dordrecht: Kluwer Press.
- Levinas, E. (1993). *Outside the subject*. London: The Athlon Press. [Overs. av M. B. Smith].
- Levinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighed. Et essay om exterioriteten*. København: Hans Reitzels Forlag A/S. [Overs. av M. Crone].
- Lippitz, W. (1986). Understanding children, communicating with children: approaches to the child within us, before us, and with us. *Phenomenology + Pedagogy*, 4(3), 56–65.
- Lærum, O. D. (1999). *Mennesket og tida*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Løgstrup, K. E. (1993). *Solidaritet og kærlighed. Og andre essays*. (2.utg.). Copenhagen: Gyldendal. (Først utgitt i 1972).
- Løgstrup, K. E. (1997). *System og symbol*. (2.utg.). København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S. (Først utgitt i 1982).
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Aarhus: Forlaget Klim. (Først utgitt i 1956).
- Martinsen, K. (2003). *Fenomenologi og omsorg*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *The phenomenology of perception*. London/New York: Routledge Classics. [Overs av C. Smith]. (Orig. 1945).
- Moen, K. H. og Granrusten, P. T. (2012). Barnehagen som sosialiseringsarena. I: Ø. Kvello (red.). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. (s.175-216). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mollenhauer, K. (2006). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Pensumtjenesten A/S. [Overs. av S. Wivestad]. (Orig. 1983).
- NESH. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: NESH. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som->



[pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf](#)

- Nicolaisen, H., Seip, Å. A. og Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen. Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. Fafo-rapport 2012:1. Hentet 19.07.15 fra [http://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20228.pdf](http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20228.pdf)
- Noddings, N. (2007). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Pensumtjeneste A/S. [Overs. av K. M. Thorbjørnsen]. (Orig. 1995).
- NOVA (2014). Ungdata. Nasjonale resultater 2013. *NOVA Rapport 10/14*. Oslo: NOVA
- NRK1. (12 mars, 2015). *Debatten: Testing i skolen*. Hentet 14.07.15 fra: <https://tv.nrk.no/serie/debatten/NNFA51031215/12-03-2015#t=13m18s>
- Orwehag, M. H. (2013). Barnintervjun – ur barnperspektiv och barns perspektiv. I: S. Erlandsson & L. Sjöberg (red.). *Barn- och ungdomsforskning. Metoder och arbetsätt*. (s.157-177). Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Rogmo, G. (2009,27.03). Norske ungdommer savner voksenkontakt. Vil ha mer tid sammen med foreldrene. *Dagbladet.no* Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2009/03/27/nyheter/innenriks/unicef/folkehelsa/ungdom/5052010/>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandset, I. L. (2011). *Tid som kritisk tema og filosofisk omgrep – Nokre implikasjoner for kvalitetsdiskursar innan barnehagepedagogikk*. Masteroppgave ved Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Sherrat, Y. (2006). Continental philosophical hermeneutics post war. I: Y. Sherrat, *Continental philosophy of social science: Hermeneutics, genealogy, critical theory* (s.85-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. (3.utg.). London: Sage.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Ide & Tanke – Aschehoug.
- Skoglund, R. I. (1998). Barn som aktive informanter. Et forsøk på å belyse sentrale ledd i kravet om frivillig informert samtykke knyttet til barn som aktive informanter. *Barn*, 16(3-4), 80-97.
- Slettholm, A. og Westerveld, J. (2012, 23.09). Dagens foreldre bruker mer tid på barna *Aftenposten.no* Hentet 15.08.13 fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Dagens-foreldre-bruker-mer-tid-pa-barna-6998531.html#.Ug1D7Kc4XIU>
- Spiecker, B. (1984). The Pedagogical Relationship. *The Oxford Review of Education*, 10(2), 203-209.

- Sævi, T. (2003). *The experience of being seen for persons with disability*. Hentet 17.02.14 fra: <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/sævi-tone-the-experience-of-%e2%80%9cbeing-seen%e2%80%9d-for-persons-with-disability/>
- Sævi, T. (2005). *Seeing disability pedagogically. The lived experience of disability in the pedagogical encounter*. Bergen: Universitetet i Bergen. Doktoravhandling.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen: en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, og J. Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk*. (s.107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. (2009). Mer enn studenten har bedt om. Refleksjoner over veiledningens umulige mulighet. I: M. Pettersen og T. Sævi (red.). *Krumtappen og sjøstjernen. En artikkelsamling om omsorgsfull praksis*. (s.202-221). Bergen: Høgskolen i Bergens Skriftserie, 1 /2009.
- Sævi, T. (2011). Lived relationality as fulcrum for pedagogical-ethical practice. *Studies in Philosophy & Education*, 30, 455-461.
- Sævi, T. (2013a). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon. Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3/2013, 236-247.
- Sævi, T. (2013b). Between being and knowing: Addressing the Fundamental Hesitation in Hermeneutic Phenomenological Writing. I: *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 1-11.
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling. Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4/2014, 248-259.
- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar: Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I: P. O. Brunstad, S. M. Reindal og H. Sæverot (red.). *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (s.73-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sævi, T. & Eilifsen, M. (2008). "Heartful" or "Heartless" Teachers? Or should we look for the Good Somewhere Else? Considerations of Students' Experience of the Pedagogical Good. I: *Indo pacific Journal of Phenomenology*, Vol.8, Special Edition, 1-14. [www.ipjp.org](http://www.ipjp.org).
- Sævi, T. & Foran, A. (2012). Seeing Pedagogically, Telling Phenomenologically: Addressing the Profound Complexity of Education. I: *Phenomenology & Practice*, 6(2), 50-64.
- Sævi, T. & Husevaag, H. (2009). The child seen as the same or the other? The significance of the social convention to the pedagogical relation. *Paideusis*, 18(2), 29-41.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.
- Tiller, P. O. (2000). *Studier i barndom*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Torve, L. I. (2013). *Tid brukt på barn i husholdningen: Effekten av inntekt med vekt på fedrene*. Masteroppgave ved Økonomisk Institutt. Universitetet i Oslo.

- van den Berg, J. H. (1970). *Time. I: Things – four metabletic reflections*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- van den Berg, J. H. (1972). *A Different Existence*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Bergen: Caspar Forlag. [Overs. av K. M. Thorbjørnsen].
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. (2.utg.). Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2002). *The tone of teaching*. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- van Manen, M. & Levering, B. (1996). *Childhood's secrets. Intimacy, Privacy and the Self Reconsidered*. Teachers College. New York: Columbia University
- Vetlesen, A. J. (2005). Refleksjoner over voksenrollen i en markedsstyrt verden. I: P. O. Brunstad og T. Evenshaug (red.). *Å være voksen – I et kulturelt, sosialt og pedagogisk perspektiv*. (s.111-134). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Weil, S. (1990). Oppmerksomheten. I: *Gjennom ordene*. (s.74-78). Oslo: Solum Forlag. [Overs. av C. Amadou og Aa. Brynildsen].
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon – om å fange opp samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier. I: K. Fangen og A.-M. Sellerberg (red.). *Mange ulike metoder*. (s.15-34). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt – en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget. [Overs. av K. Bolstad].
- Wivestad, S. M. (2007). Hva er pedagogikk? I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther og J. Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk*. (s.293-331). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wivestad, S. M. (2008). The Educational Challenges of *Agape* and *Phronesis*. *Journal of Philosophy of Education*, 42(2), 307-324.
- Wyller, T. (2011). *Hva er tid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østergaard, E. (2011). Naturfagslærerens doble blikk. Fenomenologiske perspektiver på elevers naturkunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(4), 314-326. Hentet fra [http://www.idunn.no/file/ci/49227126/npt\\_2011\\_04\\_pdf.pdf](http://www.idunn.no/file/ci/49227126/npt_2011_04_pdf.pdf)
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. (Oslo): Cappelen Damm A/S.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige situasjoner*. (3.utg.). Oslo: Høgskoleforlaget A/S.

## **Forespørsel om ditt barn kan delta i et forskningsprosjekt.**

### ***”Barns opplevelse av tid i møte med voksne”***

Hei, jeg heter Wenke. Jeg holder på med et masterstudium i pedagogikk ved NLA Høgskolen, Bergen, og er nå i gang med å skrive min masteravhandling. I forbindelse med dette arbeidet har jeg et ønske om å kunne få ha samtale med en gruppe barn i alderen 10-12 år. Jeg ønsker å prate med dem om opplevelsen av det å kunne få voksnes oppmerksomhet rundt det å bli sett, forstått og anerkjent for akkurat den unike person det enkelte barn er. Tema for prosjektet mitt er «Barns opplevelse av tid i møte med voksne». Barn tenker ofte tid gjennom hendelser, møter, opplevelser og ikke i klokke tid slik vi voksne gjerne tenker når vi snakker om god tid eller dårlig tid. Det som opptar meg er barns opplevelse av hvordan vi bruker tiden vår sammen med dem, vår tilstedeværelse og tilgjengelighet i hverdagen både på skolearenaen og ellers i dagliglivet.

**Målet med denne avhandlingen** er å søke innsikt i barns opplevelse av hvordan det å ha tid sammen med voksne kommer til uttrykk i pedagogisk sammenheng. Når man er opptatt av å forstå barn, hva som er viktig for dem og få innsikt i deres livsverden er det også viktig å være åpen for barnets opplevelser og erfaringer. Når jeg skal gjøre dette prosjektet ønsker jeg derfor å lytte til barnets egen stemme. Dette er fordi barnas egne opplevelser og livsytringer gir oss som voksne og pedagoger en unik mulighet til å dra lærdom, og å få et innblikk i hvordan barn opplever voksne i våre handlinger og ytringer i relasjon med barn. Man åpner dermed også opp for refleksjon rundt vår pedagogiske praksis og vår forståelse ovenfor barn vi omgås med.

#### **Metode**

En vanlig forskningsmetode for å innhente informasjon innenfor kvalitativ forskning er å ha samtale i gruppe med få personer. Metoden bærer ikke preg av intervju, men er heller en samtale som har et lyttende og undrende preg og har dermed deltakernes egne unike opplevelser som interesse. Barna skal i størst mulig grad snakke fritt og med sine egne ord og fortelle om opplevelser de har rundt aktuelle tema. For å sikre meg mest mulig nøyaktig informasjon ønsker jeg å ta lydopptak av samtalen. Umiddelbart etter at samtalen er utført vil jeg transkribere lydopptakene. Jeg vil også poengtere at lydopptakene vil bli anonymisert under transkribering.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ønsket mitt med en slik samtale er kunne få «låne» barns opplevelser rundt hvordan de tenker om oss voksne og vår måte å være mot dem i vår hverdag. Opplever de oss som tilgjengelige nok og hva er viktig for dem når vi tilbringer tid sammen. Jeg ønsker å få ta del i hvordan de

opplever den pedagogiske relasjonen ved å lytte til deres ytringer. (Se vedlagt temaliste). Intensjonen min er at gjennom samtalen skal barna kunne få fortelle fritt det som dukker opp i tankene deres rundt temaene uten påvirkning fra min side. Min oppgave blir da i ettertid å tolke og analysere de fenomen og uttrykk som kommer fram gjennom deres opplevde historier og refleksjoner.

### **Hva skjer med innhentet informasjon?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Studiet er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste a/s (NSD). Det er barnets kontaktlærer som formidler forespørselen. Lydopptakene fra samtalen med barnet ditt vil bli transkribert og anonymisert like etter samtalen har funnet sted og det er kun undertegnede som har tilgang til opptakene og kjennskap til barnets virkelige navn. Jeg vil med dette også minne om min taushetsplikt. Det vil derfor ikke være mulig for avhandlingens lesere å identifisere barnet i selve avhandlingen. Alt av personopplysninger og lydopptak slettes etter at samtalen er transkribert.

### **Samtykke til å delta**

Dersom du/dere som foreldre er interessert i at ditt/deres barn skal være med i prosjektet, ber jeg om at vedlagt samtykkeskjema blir fylt ut og levert tilbake til barnets lærer. Jeg setter pris på om barnet ditt/deres også blir tatt med i avgjørelsen ved å be ham/henne lese vedlagt informasjonsbrev til barnet. Det er viktig at barnet selv ønsker å delta. Etter dere sammen har gitt meg deres samtykke, vil jeg ta kontakt med skolen og barnet. Samtalen vil ha en varighet på en til en og en halv time, og vil bli gjennomført på skolen to ganger med noen dagers mellomrom. Når vi kommer til september og nytt skoleår skal prosjektet etter planen avsluttes. Dersom det er ønskelig er dere da velkommen til å lese og å få mer informasjon om avhandlingen.

### **Frivillig deltakelse**

Jeg vil gjerne gjøre oppmerksom på at selv om barnet først gir sitt samtykke til å delta, men på et senere tidspunkt ombestemmer seg, kan barnet når som helst trekke sitt samtykke uten å måtte oppgi noen grunn. Om barnet velger å trekke seg, vil dette på ingen måte føre til negative konsekvenser for barnet ditt i forhold til skolen.

Dersom du ønsker at ditt barn skal delta eller du har spørsmål til studien, så ta gjerne kontakt med meg på telefon 99569609 eller Epost: wenke3@gmail.com

Du kan også kontakte min prosjektveileder Tone Sævi, førsteamanuensis v/ NLA Høgskolen, tlf.nr. 92688116

Bergen, Mai 2014

Vennlig hilsen Wenke Th. Sætre

Hei!

Jeg heter Wenke. Jeg er en voksen dame som er student.

Bruker du av og til og undre deg over noe, eller har lyst til og utforske noe? Når en er student, slik som jeg, er det akkurat det jeg gjør. Jeg undrer meg og vil derfor utforske det jeg undrer på. Jeg lurar på om du ønsker å hjelpe meg med akkurat dette. Så derfor spør jeg deg om du kunne tenke deg å være med i et lite forskningsprosjekt?

Jeg har lyst å forstå mer om hvordan barn tenker, hva som er viktig for barns trivsel, hva barn opplever som bra eller ikke bra og hvorfor. Det finnes ingen gale eller rette svar på det jeg lurar på, jeg er kun interessert i det du mener og dine tanker. Det er derfor viktig at du forteller med egne ord og på din egen måte hva du tenker og mener. Gjennom å lytte til hva dere som er barn forteller, kan jeg lære noe av dere om hvordan voksne kan bli bedre voksne for barn. Derfor vil jeg invitere deg til å være med i en gruppesamtale på skolen. Jeg har også invitert 5 andre elever fra skolen din, dette betyr at du kjenner de andre barna som skal være med i gruppen.

Det vi snakker om kommer jeg til å ta opp på lydbånd. Jeg håper det er i orden for deg. Dette gjør jeg fordi det blir vanskelig å huske alt dere sier når jeg etter samtalen skal skrive ned det dere har fortalt. Dersom du vil kan du få høre opptaket når vi er ferdig med samtalen.

Det er kun dere barna i gruppen og jeg som får høre lydopptakene. Når jeg skriver forskningen min vil jeg komme til å forandre navnet ditt slik at ingen andre kan klare å vite hvem du er. Jeg har taushetsplikt. Det betyr at jeg ikke har lov til å fortelle til noen hvem du er eller gi noe informasjon om deg til noen andre.

Har du lyst å være med? Da kan mamma eller pappa skrive under på et skjema som jeg har lagt ved som du tar med tilbake til skolen og leverer til din lærer.

Husk at dette er frivillig å være med på og du kan ombestemme deg selv om du først har sagt ja til å være med. Da sier du bare i fra til meg, så stryker jeg ut navnet ditt og sier til deg at det er greit.

Dersom du lurar på noe synes jeg det er bra om du ringer meg. Telefon nummeret mitt er 99569609.

Bergen, Mai 2014

Hilsen Wenke Th. Sætre

## Samtykkeerklæring til deltakelse i samtalegruppe

Jeg/vi bekrefter med dette å ha mottatt informasjon om studien «Barns opplevelse av tid i møte med voksne», og samtykker til at barnet vårt \_\_\_\_\_ kan delta i samtalegruppe. Jeg godtar at det blir brukt lydopptaker ved gruppesamtalen og at opptaket blir transkribert. Jeg er kjent med at all informasjon barnet mitt deler gjennom samtalen er konfidensiell og vil ikke avsløre barnets identitet.

Jeg/ vi er informert om at barnet kan ha mulighet til å ombestemme seg og trekke seg fra å delta når som helst.

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

Sted: \_\_\_\_\_

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

-----  
(Foreldre/ foresattes underskrift)

-----  
(Barnets underskrift)

**Samtaletema.**

Når er det bra å være barn?

Når kan det være vanskelig å være barn?

Hva betyr det å være trygg?

Når er det fint å ha en voksen å være sammen med?

Kan du huske en gang hvor du gjorde noe kjekt sammen med en voksen?

Hvordan oppleves det å ha det travelt?

Har du opplevd en episode som følte urettferdig for deg?

Har du opplevd å bli misforstått?

Hvordan oppleves det når en voksen lytter til deg?

Hvordan oppleves det når voksne ikke hører etter hva du sier?

Husker du en gang du trengte trøst?

Hvilke situasjoner gjør deg glad?

Når syns du livet er godt?



Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Tone Sævi  
NLA Høgskolen AS  
Postboks 74 Sandviken  
5812 BERGEN

Vår dato: 02.04.2014

Vår ref: 38234 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38234</i>	<i>Barns opplevelse av tid i møte med voksne</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Sævi</i>
<i>Student</i>	<i>Wenke Therese Sætre</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Wenke Therese Sætre [wenke3@gmail.com](mailto:wenke3@gmail.com)

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

*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 [kjre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kjre.svarva@svt.ntnu.no)*

*TROMSØ NSD: SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø Tel: +47-77 64 43 36 [nsdmaa@svtuit.no](mailto:nsdmaa@svtuit.no)*