

Voksnes makt i barns liv

En hermeneutisk-fenomenologisk orientert studie med utgangspunkt i et utvalg barns opplevelser av å være i en asymmetrisk relasjon med voksne.

Maria Kvingedal Strandheim

Veileder: Tone Sævi

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på ledelse

NLA Høgskolen Bergen

Juni 2019

Sammendrag

Arbeidet med dette forskningsspørsmålet inngår som en del av masterstudiet i pedagogikk med vekt på ledelse ved NLA Høgskolen. Oppgaven er levert i juni 2019. I denne masteravhandlingen ser jeg nærmere på det asymmetriske maktforholdet som preger den pedagogiske relasjonen – forholdet mellom barn og voksen. Det hele startet med en undring, og en stadig økende bevissthet, for den ulikevekten som finnes mellom voksne og barn. Det er mitt utgangspunkt at det skjeve maktforholdet er en forutsetning for det pedagogiske. Voksne ivaretar barn, gir omsorg, hjelper og veileder. Dette er en del av oppdragelsen, og en nødvendighet for barnets vekst mot voksenlivet. Men det skjeve maktforholdet kan også brukes metodisk av den voksne, og tjene den voksnes ønsker og behov – og ikke barnets, slik det er ment å gjøre (Skjervheim 1992; Sævi 2007). Denne tosidigheten bringer med seg et alvor og et ansvar. Et ansvar som ligger hos den voksne, uavhengig av hvordan barnet agerer (Sævi 2015a). I studien ser jeg nærmere på følgende forskningsspørsmål:

Hva er asymmetri i en pedagogisk relasjon mellom voksen og barn, og hvordan kommer asymmetri til uttrykk i et utvalg barns opplevelser og refleksjoner over opplevelser i skole/hjemme-hverdagen?

Studien er en hermeneutisk-fenomenologisk orientert studie, og plasseres innenfor den kontinentale pedagogikken. Jeg har lest flere pedagogisk-filosofiske tekster, og forsøkt å møte disse med nysgjerrighet og undring. Sentrale teoretikere i denne sammenhenger er for eksempel Sævi, van Manen, Biesta, Mollenhauer, Skjervheim og Wivestad. Det interessante for meg er barneperspektivet. Hvordan oppleves det å være barna som møter voksne? Og hvordan ser makten mellom oss ut gjennom barns øyne? Jeg har gjennomført en empirisk studie i form av to kvalitative fokusgruppesamtaler med et utvalg barn. Jeg ønsket tilgang på barnas opplevelser og refleksjoner, og innsyn i hvordan asymmetrien kom til uttrykk gjennom deres beskrivelser. I studien min kom det blant annet frem at barna så asymmetri som korrigerende, begrensende, ansvar og ivaretagelse.

Maria Kvingedal Strandheim

Mobil: 95 85 41 82

E-post: mariastrandheim@hotmail.com

Forord

Mitt siste punktum er satt. Masteroppgaven er ved veis ende. Jeg er takknemlig, glad og stolt, samtidig som jeg også kjenner på en vemodig følelse av at det nå er over. Prosessen har vært lang og tidvis krevende. Det har vært glede, men også utfordringer og fortvilelse. Det at jeg fikk en datter underveis i arbeidet gjorde det pedagogiske ekstra virkelighetsnært. Samtidig som jeg har fordypet meg i barns opplevelser av relasjonen med voksne, har jeg levd i oppdragelsen hjemme med Josefine. Innimellom har det vært travelt, men det har også gitt mye mening til prosjektet mitt.

Nå er jeg her – masteroppgaven er ferdig, og noen mennesker fortjener en særlig **takk**.

Kjære, **Tone**. Helt fra vårt første møte ønsket jeg at du skulle være min veileder. Din pedagogiske innsikt og måten du formidler den på, er forbilledlig. Ikke bare har du veiledet, du har også vært min trygghet gjennom hele prosjektet. Fornemmelse er første steg mot forståelse sa du til meg, og i dette arbeidet har ikke bare min forståelse for pedagogiske spørsmål økt – du har også hjulpet meg med å finne min pedagogiske stemme. Det du har gitt meg bevarer jeg i hjertet. Tusen takk, Tone.

Jeg vil også takke mine ti **informanter**. Takk for at dere delte opplevelsene deres med meg. Takk også til den **kontaktlæreren** som åpnet dørene til sitt klasserom, og lot meg komme i kontakt med informantene og deres foresatte. Uten dere hadde ikke dette prosjektet blitt til. Takk.

Mine kjære foreldre, **mamma** og **pappa**. Takk for den grunnmuren dere har gitt meg.

Til sist vil jeg takke deg, min kjæreste **Christoffer**. Takk for at du har gitt meg både tid og rom til å utvikle dette prosjektet. Du er enestående, og jeg hadde ikke klart dette uten deg. **Josefine**, du er min glede og lykke. Takk for at du hver dag viser meg viktigheten av pedagogisk innsikt. Du er min inspirasjon.

Askøy, juni 2019, Maria Kvingedal Strandheim

Innholdsliste

SAMMENDRAG	3
FORORD	5
1. INNLEDNING	9
BARNET OG DEN VOKSNE	9
MITT PERSONLIGE UTGANGSPUNKT	11
OPPGAVENS FORSKNINGSSPØRSMÅL	13
<i>Viktige underspørsmål</i>	14
<i>Ad forskningsspørsmålet</i>	14
NOEN AVGRENSNINGER	15
<i>Noen innledende tanker om metodevalg</i>	16
STUDIEN MIN ANGÅR PEDAGOGIKKEN OG DEN HAR ET PEDAGOGISK FORMÅL	17
MASTEROPPGAVENS OPPBYGGING	18
2. ET FORTOLKENDE ‘REVIEW’ AV UTVALGT LITTERATUR.....	21
INNLEDNING	21
PEDAGOGIKKENS MANGFOLD	22
DEN KONTINENTALE PEDAGOGIKKEN – REVITALISERING OG TRADISJON	24
<i>Pedagogikk og det instrumentelle</i>	26
DET PEDAGOGISKE I PEDAGOGIKKEN	29
<i>Pedagogikkens oppgave</i>	31
OM PEDAGOGISK TAKT OG DET Å VÆRE TAKTFULL	33
<i>Den ene</i>	35
DEN PEDAGOGISKE RELASJONEN – ANNERLEDES ANDRE RELASJONER	36
ASYMMETRI – ETYMOLOGI	39
<i>Mer om faktisk asymmetri og prinsipiell metodisk asymmetri</i>	40
DEN VOKSNES MØTE MED BARNET – BEGRENSNING OG BERIKING	44
ASYMMETRISK MAKT I EN PEDAGOGISK RELASJON – KOMMENTAR TIL SLUTT	45
3. METODE OG METODOLOGI.....	49
INNLEDNING	49
KVALITATIV METODE – SØKEN ETTER EN DYPERE FORSTÅELSE	49
FORSKNINGSDESIGN – PROSJEKT OG METODER	50
<i>Hermeneutikk og egen forståelse</i>	51
<i>Den hermeneutiske sirkel</i>	54
<i>Fenomenologi og det «å se» fenomenet, lived experience – den gjennomlevde opplevelsen</i>	54
<i>Fenomenet asymmetri ut fra en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming</i>	56
<i>Litteratur-review</i>	57
<i>Om fokusgruppen</i>	58
FORSKNINGSETIKK OG FORSKNINGSKVALITET	60
<i>Om barnet som sårbar informant</i>	60
<i>Konfidensialitet og søknaden til NSD</i>	63
ER ARBEIDET PÅLITELIG OG GYLDIG?	63
<i>Studiens reliabilitet</i>	64
<i>Studiens validitet</i>	66
<i>Finne fram til informantene</i>	68
<i>Den givende transkriberingen som stadig overrasket</i>	69

4. PRESENTASJON AV INTERVJUMATERIALE.....	73
INNLEDNING	73
OM ULIKHETER MELLOM BARN OG VOKSEN	73
OPPDRADELSE OG OPPLÆRING.....	76
NÅR VOKSNE LEDER BARN	81
AUTORITET OG FRIHET.....	86
MAKT PÅ SKOLEN.....	88
ERFARING OG KUNNSKAP	91
OM ANSVAR.....	92
5. BARNES OPPLEVELSER AV ASYMMETRI I EN PEDAGOGISK RELASJON	97
INNLEDNING	97
BARN OG VOKSEN – I VERDEN PÅ HVER SIN MÅTE	97
<i>Tid, fremtidsrettet planlegging og strukturer.....</i>	<i>98</i>
DIGITALE OG SOSIALE MEDIER	104
<i>Barnet møter den voksne med en naturlig tillit.....</i>	<i>104</i>
<i>Den voksnes manglende fokus – en opplevelse av avmakt for barnet.....</i>	<i>107</i>
<i>Barns problemer og voksnes ansvar.....</i>	<i>109</i>
OPPDRADELSE – TILSTEDE, MEN IKKE ALLTID SYNLIG FOR BARNEN	114
<i>Oppdragelse som den voksnes norm eller som barnets mulighet til å være.....</i>	<i>114</i>
<i>Oppdragelse som korrigerende eller livsform?</i>	<i>115</i>
<i>Oppdragelse for likhet eller unikhet?.....</i>	<i>116</i>
<i>Den voksne begrenser</i>	<i>118</i>
6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OM RESULTAT	121
Å «TVINGE» ELLER «ELSKE» FREM MULIG ENDRING	121
MAKTEN I DEN VOKSNES OPPMERKSOMHET	123
MAKTEN I KONVENSJONENE	124
ASYMMETRI OG MAKT SOM USYNLIG I OPPDRAGELSEN	127
LITTERATURLISTE.....	131
OVERSIKT OVER VEDLEGG	137
VEDLEGG 1 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA.....	138
VEDLEGG 2 - TEMAGUIDE.....	141
VEDLEGG 3 – GODKJENNING FRA NSD.....	143

1. Innledning

Barnet og den voksne

Barn fødes inn i verden. I begynnelsen er de hjelpeløse, sårbare og avhengige. Blikk og kropp søker trygghet, varme og omtanke. De har behov for omsorgspersoner som beskytter, tar vare på og veileder. De er født inn i noe fremmed. Noe stort og altomspennende. Uten evne til selv å dekke egne primære behov, er de fullstendig avhengig av den voksne. Næring, varme og omsorg er nødvendig. Etter hvert vokser de seg større, til slutt helt store, men fram til da er de avhengige. Avhengige av den voksnes omsorg, forståelse, blikk, bedømmelse, autoritet og makt. Hva barn har behov for varierer. En nyfødt baby behøver den voksne på en annen måte enn en niåring. En niåring behøver den voksne på en annen måte enn en fjortenåring. Felles er likevel barnets behov for en voksen, en mer kompetent person, som gir omsorg og deler egen erfaring og visdom. Likevel – den voksne gir ikke bare det gode til barnet. Den voksne er også en mektig sensor, skriver Mollenhauer (1996). Den voksne åpner verdens muligheter for barn, men begrenser samtidig de mulighetene barnet har. Begge deler må skje med nødvendighet, fordi vi er mennesker og ikke verken kan se alle muligheter, eller gjennomføre dem. Mollenhauer skriver videre:

I den grad vi lever sammen med barn, må vi – noe annet er umulig – leve vårt liv sammen med dem. Vi kan ikke utslette oss selv som samfunnsmennesker, vi kan ikke innta en død eller nøytral stilling. Det er riktig nok en trivialitet, men er samtidig det primære og mest alvorlige pedagogiske saksforhold. (1996, s. 22)

Relasjonen mellom voksne og barn er aldri uten den voksnes intensjon direkte eller indirekte formulert. Som voksne *er* vi alltid med barna på en eller annen måte. Vi kan være åpne eller lukkede, tilstede eller fraværende i øyeblikket, korrigerende eller aksepterende, bestemmende eller likegyldige (Sævi, 2014, s. 253). Vi er alltid i relasjonen til barnet på en eller annen måte som har betydning for barnet både i situasjonen, og i barnets helhetlige liv. Det som er typisk for relasjonen mellom den voksne og barnet, er at barnet er den avhengige og svake part. Den parten med minst makt. Det handler ikke om at barnet ikke vet, eller ikke kan. Det handler om at den voksne vet mer, kan mer og har en større oversikt over livet. Barn skal selv lære og finne ut hvordan ting henger sammen. Mye skal oppleves, prøves og gjennomleves. Barns avhengighet og mindre innsikt i livet gjør at maktforholdet mellom barn og voksne er

asymmetrisk (Skjervheim 1992). Asymmetrien er reell, og kan ikke fjernes uten at relasjonen skades eller ødelegges med hensyn til barnet. Sævi skriver:

I motsetning til en voksenrelasjon er relasjonen mellom voksen og barn ikke et gjensidig og balansert forhold der begge parter har et gjensidig ansvar. I en pedagogisk relasjon må den voksne tvert imot, når det trengs, ta et ensidig og eksklusivt ansvar for at makt, godhet, beskyttelse, omsorg og uegennyttig intensjon preger relasjonen, uavhengig av barnets bidrag eller posisjon. Særlig er dette avgjørende når eksistensielle forhold som barnets verdighet eller sårbarhet står på spill. I den pedagogiske relasjonen utfordres den voksne til å tenke og handle altruistisk og forlate sin posisjon til fordel for barnet eller den unge. (2014, s. 252)

Voksne som er i kontakt med barn, kjenner verdien av en god relasjon. Å se tillit, glede og vekst hos barn, kjennes verdifullt og viktig. Det er gledelig når barn gir uttrykk for at de har det godt, og trives i livet. Ofte handler det ikke om hva barnet kan, eller om det har prestert. Det er ofte nok å se ekte glede i et barneansikt, og å kjenne på opplevelsen man deler. Men når relasjonen blir vanskelig, når konflikter og uenighet oppstår, eller når den voksne korrigerer barnet – hva da? Asymmetrien i relasjonen mellom voksen og barn er til stede, men den er ofte skjult, eller mindre synlig både for den voksne og for barnet. Relasjonen kan også være like vanskelig, eller vanskeligere for barnet enn for den voksne. Og det er nettopp i vanskelige situasjoner at ansvaret for relasjonen blir den voksnes ansvar (Sævi 2015a). Vi voksne ser imidlertid ofte forhold fra eget perspektiv, og vi tror kanskje at barn ikke ser eller forstår det relasjonelle tilstrekkelig. Barn forstår kanskje ikke relasjoner på samme måte som voksne og kan kanskje heller ikke sette ord på dem på samme måte, men relasjoner er ikke noe som først og fremst forstås. Relasjoner oppleves av både barn og voksne, og oppleves og beskrives av dem på ulike måter. I vanskelige situasjoner er relasjonen fortsatt asymmetrisk og barnet er den svake part (selv om det i øyeblikket kanskje ikke ser sånn ut, eller føles slik for den voksne). Dersom barnets verdighet og sårbarhet er den voksnes ansvar å ivareta, hvordan kan den voksne da ta ansvar for situasjoner på en pedagogisk god måte?

Det er ulike følelser, stemninger, sanseopplevelser og tanker knyttet til forholdet mellom voksen og barn. Kanskje opplever man som voksen at dialogen har kjørt seg litt fast, og at forholdet har surnet. Barnet opplever kanskje usikkerhet i møte med den voksne, og den voksne sliter kanskje med å snu det mønsteret som preger relasjonen. Det kan hende den

voksne opplever at eget handlingsmønster er vanskelig å endre, og at man er kommet inn i et spor som ikke fremmer en god relasjon. Selv for voksne som er både ansvarsfulle og profesjonelle kan dette være vanskelig. Det er menneskelig å feile, og å undre seg over hvordan man best møter vanskelige situasjoner. Hva som avgjør om en relasjon oppleves god eller vanskelig, kan være krevende å se og vanskelig å forstå både for voksne og barn. Det kan handle om en følelse, en delt opplevelse, noe usagt, ugjort, enighet eller uenighet. Et blikk, en respons og et møte, kan ha betydning for hvordan en opplever den andre, og for hvordan relasjonen utvikler seg. Kanskje er det vanskelig å beskrive, men det kan likevel føles, oppleves og kanskje også sees. I relasjonen er barnet den svake part, men også den parten relasjonen skal tjene (van Manen 1993). Oppdragelse og opplæring er den voksnes ansvar, men oppdragelse og opplæring er til for å støtte og hjelpe barna (Langeveld 1975).

Mitt personlige utgangspunkt

Min tid som barn i skolen ga meg mange gode møter med trygge, stabile voksenpersoner. Særlig minnes jeg en lærer fra barneskolen. Hun ga meg en følelse av å være betydningsfull, og jeg tror klassekameratene mine følte det på samme måte. Ofte fortalte hun oss om undervisning som skulle finne sted fram i tid, og poengterte at hun trodde vi ville like de ulike timene. Hun skapte forventning og glede i klasserommet, og undervisningen hennes var kreativ og spennende. Jeg minnes en følelse av å være sett. Fortsatt kan jeg huske at jeg brydde meg om henne, og at jeg likte å være sammen med henne. Hun var sjelden sint, men hun var alltid tydelig, forutsigbar og varm.

Som lærer treffer man barn i profesjonelle sammenhenger. Man møter elever man skal undervise, og som man skal tilrettelegge for. Arbeidet innebærer å strukturere skolehverdagen på en slik måte at den enkelte kan lykkes på flere plan. Jeg tror min kontaktlærer på barneskolen mestret nettopp dette. Det er i alle fall min opplevelse når jeg tenker tilbake på det som var. Hun presenterte fagstoff på en utmerket måte, og hun tilrettela undervisningen for den enkelte. Jeg sitter likevel igjen med en følelse av at hun gjorde noe mer. At hun ga noe av seg selv i møte med hver av oss. Noe autentisk og ekte. Noe som ikke bare var forbeholdt de ulike fagene, men som også berørte på det mellommenneskelige plan. Det var noe ved måten hun responderte på, og ordene hun brukte. Hennes vesen og væremåte ga meg en følelse av å høre til. Jeg var ikke bare verdifull når skolearbeidet ble gjort riktig. Det strakk seg langt forbi faglige prestasjoner. Det er vanskelig å peke på konkrete situasjoner og

samtaler som gjorde at jeg følte som jeg gjorde. Det handler mer om en helhetsopplevelse, og mange ulike øyeblikk sett under ett.

Som menneske, mamma og lærer har jeg alltid hatt en særlig interesse for hvordan jeg møter barn og unge. Jeg slutter aldri å forbause meg over den makten man som voksen har i interaksjon med et barn. Trolig er det nettopp asymmetrien i relasjonen som har gitt meg en slik bevissthet og ydmykhet. Det er noe ansvarlige voksne aldri kan komme unna. Det handler om et ansvar som er gitt den voksne, uavhengig av hvordan barnet agerer.

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er et personlig og faglig ønske om å se nærmere på relasjonen mellom barn og voksen. Og da særlig gjennom barnets øyne. Den pedagogiske relasjonen, asymmetriens uttrykk og hvordan det hele oppleves for barn, er for meg interessant. Kanskje fordi jeg i min egen oppvekst minnes verdien av trygge stabile voksne som både ga omsorg, og som møtte meg med forventning. Jeg tenker ofte at alle disse menneskene tok ansvaret de hadde som voksne, og at asymmetrien fungerte positivt. Det ga meg en trygghet. Like viktig er det at jeg nå, som mamma og lærer, ser hvor grunnleggende viktig og avgjørende asymmetrien i relasjonen er. Voksne må vise, lære bort, støtte og oppmuntre, nettopp for at barnet skal ha mulighet til å observere, speile, prøve og feile. Barn må bli gitt omsorg, forventning og oppmuntring for å kunne vokse. Et bortfall av dette er svikt i omsorgen. Denne kompleksiteten bringer med seg et alvor. Det er nemlig slik at voksne kan velge å stå i ansvaret de har i møte med barnet, men også velge å ikke ta ansvaret. Voksne kan arbeide for egen vinning i relasjonen, eller velge å tjene barnet og barnets behov. Det er nettopp denne tosidigheten som er sentral i denne masteroppgaven. Hva er asymmetrisk makt? Hva er nødvendig og ansvarsfull bruk av makt, og hva er undergravende og tyrannisk bruk av makt? Hva kjennetegner grenseområdet, og hvordan oppleves asymmetriens ulike uttrykk for barn som møter den?

Mitt ønske har hele tiden vært at arbeidet med masteroppgavens tema vil gjøre meg bedre rustet i oppgaven som lærer, og som mamma. Trolig vil den fungere som en visdom inn i alle kommende møter og relasjoner. Utgangspunktet for arbeidet er målet om innsikt, økt bevissthet og klokskap, som ikke nødvendigvis er avgrenset og forbeholdt noen konkrete situasjoner. Aller helst ønsker jeg at oppgaven vil gi både meg, og alle som velger å lese den, noe universalt i form av en dypere forståelse på det mellommenneskelige plan av møtet mellom voksen og barn og makten som alltid finnes i relasjonen mellom dem.

Oppgavens forskningsspørsmål

Et forskningsspørsmål skal gi forskningen retning og fungere som en ledestjerne på hvor arbeidet skal ta veien. Ved prosjektets ende skal forskningsspørsmålet besvares og arbeidet som leder frem dit skal drøfte og utdype ulike sentrale aspekt ved spørsmålet. Mitt ønske var å jobbe for en dypere innsikt i relasjonen mellom voksen og barn, og den asymmetrien som preger denne. Hvordan forskningsspørsmålet skulle formuleres, stod derimot ikke like klart for meg. Jeg ønsket en utvidet forståelse av fenomenet asymmetri i en pedagogisk relasjon. Flere pedagogiske og filosofiske tenkere skriver om dette, og min opplevelse var tidlig at litteraturen trolig ville gi meg gode svar. Dette alene var likevel ikke tilstrekkelig. Jeg ønsket også noe annet for mitt prosjekt. Jeg ønsket en innsikt i hvordan et utvalg barn opplever fenomenet asymmetri, og hvordan asymmetrien kommer til uttrykk i deres hverdag. Det ble etter hvert klart at jeg søkte kontakt og dialog med barn, og førstehåndskunnskap fra noen av dem som opplever relasjonen med voksne i konkret praksis. Etter samtale med veileder formulerte jeg følgende forskningsspørsmål:

Hva er asymmetri i en pedagogisk relasjon mellom voksen og barn, og hvordan kommer asymmetri til uttrykk i et utvalg barns opplevelser og refleksjoner over opplevelser i skole/hjemme-hverdagen?

Forskningsspørsmålet er todelt. De to delene krever ulike tilnærminger for å kunne utforskes og etter hvert kanskje også besvares. Den første delen spør hva asymmetri er i en pedagogisk relasjon mellom barn og voksen. Dette belyser jeg først ved hjelp av litteratur om den pedagogiske relasjonen og om makt og maktforhold i pedagogisk sammenheng. Jeg ønsket å studere denne litteraturen, lese og reflektere, og videre samle den i min oppgave. Dette utgjør litteraturgjennomgangen min i kapittel 2. Her forsøker jeg å reflektere over et utvalg litteratur om den pedagogiske relasjonen, og den asymmetriske makten som kjennetegner den.

Den andre delen av forskningsspørsmålet spør hvordan asymmetrien kommer til uttrykk i et utvalg barns opplevelser og refleksjoner over opplevelser i hverdagen. I oppgaven belyses dette ved gjennomføring av et empirisk arbeid i form av to fokusgruppesamtaler med et utvalg barn. Målet mitt har vært å utforske og konkretisere fenomenet asymmetri slik en gruppe barn opplever og forstår det. Hva asymmetrien er i teorien, og hvordan den blir synlig og uttrykker

seg i praksis, er ulike aspekt, men likevel to sider ved samme sak. Asymmetri er basert på at voksne og barn har ulik fordeling av kunnskap og makt, og den voksne innehar mer enn barnet (Sævi, 2015a, s. 84). Hvordan asymmetrien synliggjøres i praksis eksemplifiserer hvordan makt ser ut i konkrete situasjoner mellom barn og voksen. Formuleringen i forskningsspørsmålet spør hvordan asymmetri kommer til uttrykk. Dette er bevisst. Min opplevelse fra praksisfeltet er at asymmetrien kan være svært kompleks i sine uttrykk, og det er langt fra all makt vi som voksne ser eller er oppmerksomme på. Tanken var derfor at barnas opplevelser kanskje kan gi innsikt i hvordan noen av disse asymmetriske uttrykkene viser seg.

Viktige underspørsmål

For å forsøke og utforske asymmetri i relasjonen mellom voksen og barn var det altså nødvendig å se grundigere på noen tilleggs- eller underspørsmål. Jeg har formulert dem slik:

1. Hva sier et utvalg tidligere litteratur om voksnes ansvar i en asymmetrisk relasjon med barn?
2. Hva er en pedagogisk relasjon?
3. Hva er en hermeneutisk fenomenologisk orientering: med særlig vekt på hva en opplevelse og refleksjon over opplevelse er, og hva et fenomen er?

Disse spørsmålene har jeg utforsket som sentrale aspekter ved forskningsspørsmålet. Det første har jeg fokusert på i kapittel 2. Det andre drøfter jeg også i kapittel 2 og dessuten i kapittel 4, 5 og 6 der relasjonen som pedagogisk praksis uttrykker seg. I kapittel 3 redegjør jeg for hva en hermeneutisk fenomenologisk orientering er og drøfter de sentrale kvalitetene som tilhører fenomenologisk forskning.

Ad forskningsspørsmålet

I boken *Filosofi og dømmekraft* skriver Skjervheim om ulike former for makt, og om det han betegner som *faktisk asymmetri* og *prinsipiell metodisk asymmetri* (Skjervheim, 1992, s. 28-29). Faktisk asymmetri er en naturlig og nødvendig del av samfunnet fordi det er forskjell på makten mellom mennesker, og særlig da unge mennesker og voksne. Den pedagogiske relasjonen er Skjervheim sitt eksempel på en typisk faktisk asymmetri (s. 28). Prinsipiell metodisk asymmetri gir en person et planlagt, intensjonelt og villet overtak i møte med andre

mennesker, og særlig mennesker som er svakere enn en selv (Skjervheim, 1992, s. 28-29). Skjervheims tenkning om makt, asymmetrisk makt og maktbruk er sentral for meg, og spesielt hans tanker om asymmetrisk makt i den pedagogiske relasjonen, og den ulikevekten som preger denne. Termen asymmetri viser til en form for ulikhet og skjevfordeling (Nordbø 2019). Jeg opplever derfor at begrepet, slik det forstås i pedagogikken, rommer et etisk dilemma som ikke fullt ut kan løses, men som er knyttet til den voksnes ansvar for sitt ansvar i relasjonen (Sævi 2015a). Jeg har derfor i drøftingen av den pedagogiske relasjonen i kapittel 2 gått inn i hva som kjennetegner det ansvaret den voksne har i relasjonen med barnet. Jeg drøfter også i dette kapitlet hva som er meningen med pedagogiske situasjoner (Biesta 2015), og viktigheten av at voksne tar sitt ansvar i møte med barn (Sævi, 2013a, s. 236-237), (Sævi, 2015a).

Tone Sævi skriver om den pedagogiske relasjonen i flere av sine tekster, og presenterer noen kvaliteter ved en slik relasjon (Sævi, 2007, s. 110-127). I kapittel 2 går jeg altså nærmere inn i dette, og forsøker å synliggjøre hva en pedagogisk relasjon er. Bente Høyland sitt bidrag i artikkelsamlingen *Krumtappen og sjøstjernen* (2009), hvor hun gjør rede for pedagogisk takt og viktigheten av at den pedagogiske relasjonen oppleves meningsfull og forståelig for barnet, er også grundig lest av meg og vil bli brukt (Høyland, 2009, s. 51). Tekster av Sævi blir hyppig brukt gjennom hele avhandlingen, da de gir mening til arbeidet med makt i den pedagogiske relasjonen. Et eksempel er artikkelen hvor hun skriver om den nødvendige «tomme» relasjonen (Sævi 2013a). Artikkelen omhandler betydningen av at den voksne er åpen for det som ikke er planlagt, og viser hvordan den voksne ikke kan få fullstendig tilgang til det som er barnet – den andre.

Noen avgrensninger

Jeg ønsket å fordype meg i et helt konkret fenomen, nemlig asymmetri i pedagogiske relasjoner. Jeg ville lete etter noen helt spesielle opplevelser, og søke tilgang på førstehåndskunnskap direkte fra en primærkilde. Jeg ønsket å se noe av det som skjer i et utvalg barns livsverden. Oppgaven avgrenses ved hjelp av en problemstilling som har fokus på asymmetri og dens uttrykk i pedagogisk sammenheng. Forskningsspørsmålet søker ikke funn som kan generaliseres. De svar oppgaven gir gjelder for de informantene som har deltatt i studien, og kan gjennom den menneskelige intersubjektiviteten slik jeg redegjør for i metodekapitlet, gi innsikt og hjelp til bedre pedagogisk praksis.

Prosjektet mitt er skrevet innenfor den kontinentale pedagogiske tradisjonen. Denne pedagogiske orienteringen kjennetegnes av en særlig verdiladet interesse, hvor fokuset ikke først og fremst er rettet mot effektive metoder og målbare resultater, men mot relasjonen mellom voksen og barn (Sævi, 2014, s. 249). Relasjonen mellom voksen og barn, lærer og elev, er stedet der pedagogisk virksomhet foregår og der moralen og verdiene utspiller seg. Den kontinentale pedagogikken er opptatt av pedagogiske mål, men like fullt også av de bakenforliggende begrunnelsene og den moral de aktuelle målene uttrykker. ”En moralsk og demokratisk intensjon bak målene inkluderer pedagogiske overveielser i forhold til om handlingene som målene fordrer, er gode og rette” (Sævi, 2014, s. 249). Prosjektets intensjon er å se nærmere på hva pedagogisk asymmetri er og hvordan denne asymmetrien ser ut i relasjonen mellom barn og voksen, og kan tjene til barnets beste. Dette velger jeg å gjøre ut fra litteratur og andre kilder som er knyttet til den europeiske pedagogiske tradisjonen. Det finnes andre aktuelle kilder både innenfor pedagogikk og andre disipliner, for eksempel psykologi, sosiologi og teologi, som alle har relevans for pedagogikk. Men jeg har valgt bort disse og konsentrerer meg om utvalgte kilder i den europeiske pedagogikken.

Noen innledende tanker om metodevalg

Jeg ønsket tidlig en fenomenologisk orientert tilnærming i mitt prosjekt og min masteroppgave. I fellesemnene på masterstudiet leste jeg ulike fenomenologiske tekster. Jeg fikk ikke helt tak i hva som kjennetegnet denne litteraturen. Tekstene var aldri helt opplagte, men levte og levde på flere ulike plan. Fortsatt ser jeg fenomenologi som noe litt uklart. På tross av at fenomenologien fortsatt oppleves komplisert og krevende, har jeg likevel lært den å kjenne som en svært respektfull og autentisk metode. En metode som tar hensyn, og som er ydmyk i møte med de opplevelsene som den redegjør for. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en særlig interesse for det ”å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter” (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 45). Prosjektet mitt søker innsikt i asymmetri som pedagogisk fenomen, og i de unge informantene sine opplevelser av asymmetri i møte med voksne. Jeg ønsker å få innblikk i barnas virkelighet og i hvordan asymmetrien fortoner seg for dem. Tilnærmingen er ikke normativ i den forstand at jeg mener jeg har det rette svaret. Jeg har forsøkt å være utforskende og spørrende. Jeg fant det hensiktsmessig å bruke fenomenologi som et analytisk

grep i min studie, fordi jeg tror fenomenologien hjelper med å analysere de opplevelsesfunnene som oppgaven søker. Fenomenologi brukes her for å kunne se informantenes livsverden, og for å evne og forstå verden slik den oppleves for dem gjennom deres beskrivelser.

En fenomenologisk pedagog som har arbeidet med opplevelsen, men da som fenomen, er van Manen. Han skriver blant annet: "experience can be seen in a passive modality as something that befalls us, overwhelms us, or strikes us, and it can be understood more actively as an act of consciousness in appropriating the meaning of some aspect of the world" (van Manen, 2003a, s. 579). En opplevelse er noe oppdaget og levd som på en eller annen måte slår inn over mennesket. Det kan ramme, overvelde, eller på andre måter gjøre at menneskets bevissthet og tanke preges og endres. Opplevelsen kommer til oss, vi skaper den ikke. Dette er et av de sentrale kjennetegn ved fenomenologi, og i denne sammenheng av «praksisens fenomenologi» (van Manen 2014).

Prosjektet har altså forskningsmessig- og samfunnsmessig plassering innenfor «den kontinentale pedagogiske tradisjonen» (Mollenhauer 1996; Sævi 2012). Det empiriske arbeidet er en kvalitativ studie i form av to fokusgruppesamtaler med et utvalg barn. Disse avgrensningene gjør at den litteraturen jeg har valgt å lese og bygge prosjektet på, er innenfor valgte tradisjon. Det har altså vært naturlig for meg å fordype meg i pedagogisk teori og filosofi skrevet av forfattere som plasserer seg selv innenfor kontinental pedagogikk. Mine tema om makt og avmakt, asymmetri og symmetri, den pedagogiske relasjonen, samspillet mellom barn og voksen, ansvar og det å gjøre det gode, har vært relevant å se nærmere på. Det hele handler om min tolkning og opplevelse av det jeg har lest, og jeg har lært mye av de forfattere jeg har fordypet meg i.

Studien min angår pedagogikken og den har et pedagogisk formål

Makt og avmakt, asymmetri, autoritet og det å være autoritær, er alle sentrale tema innen den kontinentale pedagogikken. Det finnes mange ulike pedagoger og filosofer som skriver om dette i sine arbeider, og det er bred enighet i kontinental pedagogisk tradisjon at temaene er relevante for pedagogikken. Hvorfor da nok en studie? Er ikke den etablerte kunnskapen tilstrekkelig? En grunn til at min studie er relevant er at jeg ønsker å løfte frem barnas stemme. Jeg har et ønske om å la barnas opplevelser få slippe til. Fordi barna i svært stor grad

påvirkes av asymmetrien i relasjonen med den voksne, fant jeg det særlig interessant å forske på deres tanker og opplevelser. Barna er den parten med minst makt i relasjonen, men også den parten relasjonen skal tjene. Viktigheten av at barnas opplevelser blir trukket fram og forsket på, finner jeg derfor stor.

En annen grunn til at studien er viktig er at forskningsspørsmålet er relevant og interessant for pedagogikken. Fenomenet asymmetri realiseres på ulike måter mellom mennesker. Det å gjøre nye empiriske undersøkelser kan gi oss innsikt i hvordan fenomenet kommer til uttrykk. Et fagfelt holdes levende ved gjennomføring av nye studier, og en nysgjerrighet etter å finne fram til ny kunnskap. Det er viktig å hele tiden stille spørsmål ved det etablerte, og å fortsette de diskusjonene som forskningen skaper. Ethvert fagfelt med respekt for seg selv, må være i bevegelse. Det må stadig søkes ny innsikt.

En siste, men ikke minst viktig grunn for studien er at det i dagens skole synes å være mindre fokus enn tidligere på de spørsmålene som vi kan omtale som grunnleggende for forholdet mellom generasjonene, altså forholdet mellom voksne og barn. Spørsmål som berører ansvar, makt, sårbarhet og relasjoner, blir sett som underordnet de epistemologiske spørsmålene om kunnskap, kompetanse, ferdigheter og resultater (Biesta 2014; Sævi 2014). Jeg ønsker å peke på at makt og maktforhold er å finne i alle relasjoner der voksne og barn er sammen i pedagogisk virksomhet. Ved å gjøre det, kritiserer jeg direkte og indirekte sentrale kvaliteter ved vårt utdanningssystem og mye av den pedagogiske praksis som preger pedagogiske institusjoner i dag.

Masteroppgavens oppbygging

I kapittel 2 presenterer jeg et fortolkende litteratur-review som er valgt ut og begrunnet ut fra mitt pedagogiske grunnsyn. Jeg forklarer og begrunner hvorfor jeg har valgt å plassere mitt prosjekt innenfor den kontinentale pedagogikken. I kapittel 3 redegjør jeg for og begrunner mitt valg av metode og metodologi. Jeg redegjør videre for to fokusgruppesamtaler med et utvalg barn, prosessen, transkripsjon og analyse av materialet. I kapittel 4 presenterer jeg et utvalg eller sammendrag av de to fokusgruppesamtalene. I kapittel 5 drøfter jeg noen av de aktuelle temaene som kom frem i fokusgruppesamtalene og som er særlig relevant for forskningsspørsmålet mitt. Drøftingen har form av refleksjon over barnas beskrivelser av de ulike uttrykkene som asymmetri har, og jeg forsøker å drøfte dilemma og peke på pedagogisk

relevans og betydning av det de sier. I kapittel 6 avslutter jeg med å løfte frem et par av de mest sentrale aspektene ved asymmetri i pedagogisk praksis, og forsøker å se disse i lys av noen grunnleggende dilemma for dagens barn og unge.

2. Et fortolkende 'review' av utvalgt litteratur

Innledning

Creswell (2014) skriver følgende om litteratur-review: «literature review is a written summary of articles, books, and other documents that describe the past and current state of knowledge about a topic» (s. 7). Et litteratur-review skal altså presentere de diskursene som har preget, og som nå preger, et fagfelt. Dette er et omfattende arbeid som i praksis alltid vil representere et utvalg av den relevante litteraturen (Hammersley 2003), dersom fagfeltet ikke er meget lite eller helt nytt. Dessuten vil utvalget være basert på en fortolkning av hvilken litteratur som er relevant for min studie. Det er altså verken mulig eller aktuelt i min sammenheng å presentere en oppsummering av artikler, bøker og andre dokument som representerer en fullstendig oversikt over alt som er publisert på dette pedagogiske feltet, slik Creswell skriver. For min studie er derfor Creswells forståelse av litteratur-review for omfattende og urealistisk, og den tilhører antakelig også en kvantitativ orientert tradisjon. Jeg støtter meg til Hammersley (2003), Eisenhart (1998) og Schwandt (1998) som alle redegjør for, og drøfter forståelse av, litteratur-review som utvelgende og fortolkende i forhold til den «helheten» av litteratur som finnes om et tema. Creswell (2014) deler likevel et poeng med de tre, nemlig at litteratur-reviewet skal: «justifying the need for the research problem and suggesting potential purposes and research questions for the study. Justifying the research problem means that you use the literature to document the importance of the issue examined in the study» (s. 27). Dette forsøker jeg å gjøre i litteratur-reviewet, med en viktig justering: I en fenomenologisk orientert studie brukes litteratur som en samtalepartner knyttet til utforskningen av fenomenet, mer enn som dokumentasjon på saken som utforskes slik som i de fleste andre studier. Både kvalitative studier og fenomenologi må settes inn i en større sammenheng, og forskeren må utforske og grunngi på hvilke måter studien er relevant og viktig for pedagogikken. Ethvert fagfelt, også pedagogikk, behøver stadig ny forskning som stiller spørsmål ved rådende praksis og tenkning. Bare på den måten kan man få bekreftet gyldigheten av eksisterende kunnskap, få tilgang på ny innsikt og utforske denne. Gjennom faglig kritisk virksomhet holdes fagfeltet levende, det utvikles og det imøtekommer og utfordrer de komplekse kravene som ligger i faget, kulturen og samfunnet.

Litteratur-reviewet tar utgangspunkt i studiens forskningsmessige plassering, og grunngir hvorfor jeg har valgt den kontinentale pedagogiske tradisjonen som mitt utgangspunkt. Sentrale ord og uttrykk blir utforsket og forsøkt tolket, eller forklart. Begrepene makt, asymmetri, autoritet og autoritær, samt idiomene kontinental pedagogisk tradisjon, den pedagogiske relasjonen og det pedagogiske ved pedagogikken, er i denne sammenheng viet plass. Jeg forsøker også å si noe om hva som er pedagogikkens oppgave. Fordi fenomenet asymmetri er i fokus i oppgaven og asymmetri «finner sted» i den pedagogiske relasjonen mellom voksen og barn, blir asymmetri og den pedagogiske relasjonen sett sammen og i lys av hverandre.

Målet med kapittelet er å synliggjøre de aktuelle diskursene og diskusjonene som preger det kontinentale pedagogiske fagfeltet når det gjelder asymmetri. Dessuten vil jeg forsøke å vise og grunngi hvorfor en utforskning av fenomenet asymmetri slik barn ser det, er viktig for pedagogikken. I metodekapittelet (kapittel 3) drøfter jeg både fortolkende litteratur-review og fokusgruppesamtaler med et utvalg barn som metodiske tilnærminger for å besvare studiens forskningsspørsmål. Studien er fenomenologisk orientert og forsøker som Brinkmann og Kvale skriver: «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter» (2009, s. 45).

Pedagogikkens mangfold

Hva er egentlig pedagogikk? Hvilke syn har preget pedagogikkfaget opp gjennom historien? Dette er naturligvis et stort og mangfoldig spørsmål som kan besvares på mange måter. I teksten *Hva er pedagogikk?* skriver Wivestad om fire ulike oppfatninger av pedagogikk gjennom tiden som alle har relevans i dag (2007, s. 293). Wivestad henter de fire oppfatningene av pedagogikk fra Klaus Mollenhauers bok *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (1983), som han oversatte i 1996 med tittelen *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Pedagogikk presenteres av Wivestad med referanse til Mollenhauer som et kulturelt praksismønster (K), oppdragelses- og undervisningslære (O), humanvitenskap for praksis (H) og «science» (S) (Wivestad, 2007, s. 296). De fire oppfatningene er knyttet til den europeiske kulturs forståelse av pedagogikk fra antikken til 1980-tallet. Det er klare ulikheter mellom oppfatningene når det gjelder forståelsen av relasjonen mellom barnet og den voksne, hva oppdragelse og undervisning er og hvilke

pedagogiske spørsmål som er sentrale. Pedagogikk som kulturelt praksismønster tar utgangspunkt i at pedagogikk er direkte presentert for barnet i språk, sed og skikk, og bygger på voksnes livserfaring og forbilder. Pedagogikk forstått som oppdragelses- og undervisningslære «systematiserer erfaringer og gir foreldre og lærere råd om mål, innhold, metoder, institusjoner og etiske retningslinjer for oppdragelse og undervisning» (s. 296). Her utformes pedagogisk tenkning og erfaring «skriftlig som normativ teori» (Wivestad, 2007, s. 296). Først på dette tidspunktet (etter reformasjon og renessanse - på 1600-tallet) blir pedagogisk virksomhet institusjonell mens den som kulturelt mønster foregikk direkte i møte mellom barn og voksne i presentasjonen av hverdagslivets handlinger direkte der voksne og barn oppholdt seg. Videre peker Wivestad på at pedagogikk blir forstått som humanvitenskap for praksis fra Herbart og fremover (18.-19. århundre). Her tar en utgangspunkt i filosofi, historie og erfaringer når oppgaver rundt det å oppdra og undervise blir drøftet og diskutert. Den siste av de fire, pedagogikk som «science» har naturvitenskap som forbilde og vektlegger fakta, nøyaktige observasjoner og streben etter å finne årsakssammenhenger (Wivestad, 2007, s. 296-297). Denne har sitt konkrete uttrykk i atferdspsykologien som ble en effektiv metode for oppdragelse av barn og unge gjennom amerikansk psykologi representert blant annet ved Skinner og Thorndike. Wivestad konkretiserer hvordan de ulike synene har preget og fortsatt preger pedagogikkfaget, og det er ikke enkelt å skjelne klart hvilken oppfatning som danner grunnlaget for den enkelte lærers pedagogiske grunnsyn verken i praksis, eller som praksisteori. En kan imidlertid kjenne igjen i pedagogisk praksis det Mollenhauer (1996, innledning) kaller strukturer for praksis. Grunnen til at jeg gir Wivestads (og Mollenhauers) pedagogiske innsikt plass her, er deres innsikt i at ulike pedagogisk vektlegging, fokus og verdisynt har konsekvenser for praksis. For eksempel har NLA Høgskolen siden 1981 ifølge Wivestad (2007) hatt følgende formulering for sitt pedagogikkfag: «Pedagogikk er lære eller vitenskapen om oppseding og undervisning» (s. 294). Poenget til Wivestad er at hvordan man forstår begreper, hvordan man ser på barnet og barnets liv, hvordan man plasserer barnet i verden og i en større sammenheng – legger føringer for den teorien emne-ansvarlige og fagfolk velger når de utarbeider fag og pensum på høyskole- og universitetsnivå. Litteraturen som velges, er den teorien som studentene presenteres for og som de må arbeide med. Dette vil igjen ha betydning for hvordan studenter ser på barnet, på hva som er pedagogikkens oppgave og på pedagogikkfaget som helhet. Som pedagogikkstudent ved NLA Høgskolen gjennom flere år, er jeg også preget av både institusjonens syn på hva pedagogikk er, og av Mollenhauers tenkning om pedagogikk slik denne er presentert for oss av blant annet Stein Wivestad.

Den kontinentale pedagogikken – revitalisering og tradisjon

Mange hevder at det pedagogiske fagfeltet i dag særlig preges av to ulike tenkemåter, eller konstruksjoner som Biesta omtaler dem; kontinental pedagogikk og angloamerikanske «education» (Biesta 2014, 2015), (Sævi 2013a, 2014, 2019), (Gundem og Hopmann, 1998), (Levering 2011). Innføringen av kvalitetsreformene i Norge (Bolognaprosessen 1999) der den angloamerikanske education-tenkningen (der fokus er på utdanning) var grunnlaget for reformene, gjorde det aktuelt å revitalisere den kontinentale pedagogikken (der fokuset er på menneskeliggjøring av mennesket) (Biesta 2014). Den kontinentale pedagogikken kjennetegnes av en særlig verdiladet interesse av den voksne rettet mot barnet (Oelkers 1993 i Sævi 2014, s. 249). Fokuset er ikke først og fremst på effektive metoder og målbare resultater, men man er selvsagt også her opptatt av effektivitet, læring og pedagogiske mål. Forskjellen er at en også er orientert mot, og opptatt av, de bakenforliggende begrunnelsene og den moral som målene uttrykker. «En moralsk og demokratisk intensjon bak målene inkluderer pedagogiske overveielser i forhold til om handlingene som målene fordrer, er gode og rette» (Sævi, 2014, s. 249). Det handler altså ikke alene om hvilke resultater pedagogisk virksomhet gir. Det er minst like viktig at de intensjonene som ligger bak, er gode. Et positivt sluttresultat er derfor ikke tilfredsstillende i seg selv, dersom veien fram mot resultatene er preget av umoralske handlinger og overveielser. Den voksne er orientert mot barnets helhetlige liv og forsøker å tilpasse sin pedagogiske praksis til barnets situasjon både her og nå, og med tanke på hva som er godt for barnet fremover.

Når Gert Biesta bruker det engelske ordet «education» betyr det i hans tekster «pedagogikk» (og ikke «utdanning» slik som det misforstått hevdes i *Utdanningens vidunderlige risiko* (2014)¹, som er den norske oversettelsen av *The beautiful risk of education* (Biesta 2014)). Om «education» innen kontinental pedagogikk, skriver Biesta: «education is not just about the transmission of knowledge, skills, and values, but is concerned with the individuality, subjectivity, or personhood of the student, with their «coming into the world» as unique, singular beings» (2006, s. 27). Kontinental pedagogikk handler dermed ikke bare om at eleven skal erverve seg kunnskap og mestre ulike ferdigheter, men også om de pedagogiske og moralske begrunnelsene for hvorfor nettopp denne kunnskapen eller ferdigheten er viktig (Sævi 2014). Mens education (i tradisjonell angloamerikansk tradisjon) forstås relativt smalt i

¹ Bergen: Vigemostad & Bjørke 2014.

betydningen *utdanning*, og har som fokus «a particular object of study (education)», er den tradisjonelle europeiske pedagogikkens selvforståelse bredere og mer allmenn, og «based on a particular value-laden interest» (Biesta 2011, s. 188 i Sævi 2014, s. 249). Da jeg undersøkte ordet «education» i en engelsk-norsk ordbok fant jeg det først oversatt til «1 utdannelse». Videre stod det «2 oppdragelse» og «3 pedagogikk» (Kunnskapsforlaget, 2002, s. 328). Dersom man tar utgangspunkt i Biesta sin beskrivelse over, vil en oversettelse fra «education» til «1 utdannelse» være noe mangelfull i pedagogisk forstand. Ikke fordi «education» ikke er utdannelse, men fordi «education» i betydning pedagogikk er mer enn utdannelse. «Education» i pedagogisk betydning viser til den virksomhet som finner sted ved ulike utdanningsinstitusjoner, der det handler om tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, og om personlig utvikling, danning og selvdanning. Samtidig rommer «education» i denne betydning av ordet også den undervisning og oppdragelse som finner sted utenfor utdanningsinstitusjonene, og har en videre betydning enn kvalifisering og sosialisering av barnet slik at det passer inn og fungerer godt i samfunnet. Biesta skriver:

Det er ikke spørsmålet «hva gjør meg unik?», for det spørsmålet er om hva jeg har som gjør meg forskjellig fra alle andre, men det er spørsmålet «når betyr det noe at jeg er jeg?». Det siste spørsmålet spør ikke hva jeg har eller eier som skiller meg fra andre, men ser etter situasjoner, eksistensielle hendelser, der min unikhhet står på spill, og derfor står også *jeg* på spill. (2015, s. 199)

Det handler altså om den enkeltes subjektivitet, det unike ved hvert enkelt menneske, og det unike subjektets møte med verden. Poenget her er ikke at det subjektive og det enkelte barns subjektive liv ikke bør ha plass i utdanningsinstitusjonene for det bør det absolutt. Biesta skriver også:

Han [Levinas] forsøker å redegjøre for det å være subjekt («subject-ness»), ikke gjennom teori, men fra et førstepersonsperspektiv. Her fremstår det å være subjekt («subject-ness»), eller i et mer teknisk språk, min utførelse av det å være subjekt («subject-ness»), som noe *jeg* må «finne ut av», og som ingen andre kan finne ut av for meg, og som jeg ikke kan finne ut for noen andre. Kjernebegrepet i Lévinas' redegjørelse er «unikhet». (2015, s. 199)

Biesta sitt poeng er at pedagogisk virksomhet trenger både å være kvalifiserende og sosialiserende slik at barnet og den unge lærer det som trengs for å bli en god og velfungerende samfunnsborger og kunne utføre sitt arbeid. Men dette er ikke tilstrekkelig (verken i den institusjonelle eller den kulturelle pedagogikken). Mennesket trenger også å møte «en appell» til seg selv som bare hun eller han kan svare på, det vil si der jeg blir ansvarlig for å svare, handle og respondere fordi «jeg» møter utfordringen eller oppfordringen. Det er dette Biesta (med Levinas) kaller subjektivering.

Pedagogikk og det instrumentelle

Den angloamerikanske pedagogikken kjennetegnes av en mer teknisk holdning til praksis, tenkning og «education» (Biesta 2011). Dersom vi tar utgangspunkt i de fire variantene av pedagogikk som Wivestad presenterer, kommer den angloamerikanske «education» kanskje nærmest kategorien «science», fordi den har naturvitenskapen som forbilde, vektlegger fakta, nøyaktige observasjoner og streben etter å finne årsakssammenhenger (Wivestad, 2007, s. 296-297), og har fokus på effektivitet og resultat mer enn på innhold og prosess (Biesta 2014). Innenfor denne forståelsen er «education» i større grad sett som et instrument som skal hjelpe med å oppnå forutbestemte mål og sluttresultater i undervisningen. Biesta poengterer at et slikt syn kan bringe med seg noe positivt i form av stadig bedre og mer produktive læringsmetoder, men likevel er faren at fokuset ofte er for sterkt rettet mot hvordan konkrete mål kan nås, og hvordan forbedring av teknikker og strategier oppnås. Denne måten å tenke om pedagogisk virksomhet handler derfor i stor grad om hvordan mål kan nås mest mulig effektivt (Biesta, 2006, s. 74). I praksis ser man denne tenkningen igjen i det at utdanningsinstitusjoner som barnehage og skole tilpasser sin undervisning på en slik måte at flest mulig elever skal oppnå kompetansemålene, og at læringsutbyttet blir kontrollert ved hjelp av prøver og kartleggingsverktøy. Oppdager man avvik og kunnskapshull, er repetisjon av fagstoff det aktuelle virkemiddelet.

Kritikerne av den angloamerikanske utdanningstenkningen peker på manglende helhetsforståelse av pedagogikk som fagdisiplin, og problematiserer hvordan den særskilte vektleggingen av målbare resultater og effektive metoder, bidrar til at pedagogikk blir et smalt fag som bare evner å favne de som mestrer en konkurransepreget skolehverdag. Gert Biesta, som er en tydelig stemme innen kontinental pedagogikk slik denne er revitalisert i dag, stiller seg kritisk til det sterke fokuset på læring som det sterke omdreiningspunktet, og på at

«education» som utdanning skal gi de sluttresultatene som er forventet. Han er særlig kritisk til at mennesker sees som objekter og teknikk, og at alle barn skal mestre det samme.

Oppdages det kunnskapshull blir dette problematisert, og det arbeides for at problemet ikke skal inntreffe igjen. Målet er å stadig utvikle så gode virkemidler at det som eventuelt ligger i veien for undervisningen, utrykkes og forsvinner. En slik tankegang er hentet fra industrien, og Biesta er kritisk til hvordan denne overføres til forhold som har med mennesker å gjøre (Biesta, 2006, s. 73-74).

I teksten 'Det instrumentalistiske mistaket' (Skjervheim, 1992, s. 172) peker Skjervheim på hvordan han mener den etablerte pedagogikken misforstår pedagogisk praksis som teknikk. Han er bekymret over at pedagogiske handlinger blir tolket etter samme modell som tekniske handlinger (s. 172). Skjervheim mener, i likhet med Biesta, at pedagogisk virksomhet bør bygge sin tenkning på forskning, men de er begge tydelige på hvilken forskning som er tjenlig for pedagogikken, og for skolen. Poenget til Skjervheim er at bare dersom man tolker «forsøk» i vid forstand, i betydningen av å iverksette og prøve ut noe for å kunne lære av det, vil forskningen være rimelig og tjenlig for pedagogikken. Ser man derimot forskning som synonymt med den logiske strukturen og de modellene som preger de eksperimentelle naturvitenskapene, oppstår det et vitenskapsteoretisk problem. Skjervheim skiller mellom to ulike former for handling – pragmatiske handlinger og praktiske handlinger (Skjervheim, 1992, s. 175), og argumenterer for hvordan disse er grunnleggende ulike. Pragmatiske handlinger har utgangspunkt i et konkret mål, og en tilhørende kalkyle. Handlingene er basert på eksperimentell kunnskap som legger føringer for hvordan man kan gå fram. Disse handlingene blir vellykket i det man når målet man har satt seg. Praktiske handlinger derimot, er handlinger som finnes i det sosiale feltet, og som i hovedsak styres av allmenngyldige normer. Disse handlingene har ikke mål om et velkalkulert resultat, men krever derimot at handlingene skal være gode, og av en slik art at de tjener samfunnet. Praktiske handlinger har sitt utgangspunkt i en gjensidig respekt for andre, og kan dermed også danne grunnlaget for et allment regelverk. Det er viktig å belyse at respekt i denne sammenheng er normativt konstruert, og ikke primært en følelse (s. 175). Han argumenterer for, med utgangspunkt i filosofen Kant og hans kategoriske imperativ, at det er en grunnleggende forskjell mellom ting og mennesker. Det er bare i forhold til ting at man kan handle ensidig pragmatisk (s. 173-176). Og det er nettopp denne forskjellen som, ifølge Skjervheim, setter grenser for den eksperimentelle pedagogikken der mennesker behandles som ting og ikke som unike subjekt. Han avviser ikke pragmatiske handlinger fullstendig, da han poengterer at de også har sin

plass innen pedagogikkfaget (s. 177). Men problemet oppstår i det man søker å universalisere disse handlingene. I tilfeller hvor pragmatiske handlinger universaliseres, vil de fungere som herredømmeteknikk hvor det blir alles kamp mot alle (s. 176). Skjervheim eksemplifiserer dette ved å peke på at elevene da i prinsippet kunne begynt å tinglig-gjøre lærerne, og dersom det skjer vil ikke den instrumentelle praksisen lengre fungere (s. 176). I følge Skjervheim må pedagogikk og pedagogisk praksis være tuftet på en gjensidig intellektuell respekt i tråd med det kategoriske imperativ som har sitt utgangspunkt i å være en grunnleggende norm konstruert for «*respekt for andre*» (s. 175).

Skjervheim sin tenkning om det instrumentelle mistaket er aktuell som grunnlag for hans tenkning om asymmetri slik jeg bruker den her i denne studien. Barn (eller voksne) som blir tingliggjort og 'objektivisert' – altså systematisk brukt som gjenstand for pragmatiske handlinger – er samtidig gjort til gjenstand for det Skjervheim kaller *prinsipiell metodisk asymmetri* (Skjervheim, 1992, s. 28-29). De blir holdt fast i en situasjon ved hjelp av andres makt (direkte eller indirekte, fysisk eller psykisk, utøvd systemisk eller individuelt), og den autoritære handlingen de utsettes for tar ikke hensyn til hvordan situasjonen oppleves for dem. De er med andre ord underlagt andres vilje, og deres egen mulighet for å si nei, nekte, ta til motmæle eller på andre måter opponere eller gjøre opprør er ikke relevant og blir ikke tatt i betraktning.

I teksten 'Det instrumentalistiske mistaket' poengterer Hans Skjervheim at det å absoluttere en bestemt form for teori, er et intellektuelt feilgrep (Skjervheim, 1992, s. 177). På tross av at Skjervheim bruker naturvitenskapen som et konkret eksempel, opplever jeg at han advarer mot enhver form for ensidig teori-fokus. Nettopp slik tenker jeg også at pedagogikken må være. Den må være undrende, søkende, filosoferende og åpen for det som er annerledes, og det som ikke kan være forutbestemt. Sævi (2015a) skriver:

I pedagogisk sammenheng er det ikke tilstrekkelig å vite hvordan ting er eller bør være teoretisk. Som pedagog må du også ha kontakt med «saken selv», som er barnet, den unge, situasjonen og relasjonen. Som pedagog har du ansvar for å forsøke å se pedagogisk mening i det umiddelbare som skjer i relasjonen mellom voksen og barn konkret her og nå, og fortolke pedagogiske handlingsalternativer. (s. 74-75)

Dette handler ikke om at pedagogikkfaget ikke skal ha vitenskap og teori som sitt utgangspunkt. Det handler om at fordi pedagogikkfaget er tuftet på møtet mellom mennesker, må det også ha det menneskelige som sitt utgangspunkt. Det oppstår noe i møtet mellom mennesker, og i denne sammenheng mellom barn og voksen som all verdens teori ikke kan ta høyde for. Det oppstår for eksempel noe spontant og plutselig, og noe moralsk og dilemmafylt i ethvert møte mellom mennesker. Litteraturen kan gjøre pedagogen opplyst og rustet for det menneskelige møtet, men det kan aldri være fullstendig opplagt og kalkulert på forhånd. Det er nettopp denne pedagogiske takten, moralen og den åpenheten som preger den kontinentale pedagogikken, som er relevant og viktig for mitt prosjekt, og det er derfor jeg ønsker å vie denne litteraturoversikten til de pedagoger, pedagogiske filosofer og pedagogiske fenomenologer som jeg finner i tilknytning til denne tradisjonen.

Det pedagogiske i pedagogikken

Hva er det egentlig som gjør en handling, eller en situasjon pedagogisk? Når er man pedagogisk, og når er man ikke det? Hva er egentlig pedagogikkens oppgave? Slike spørsmål er viktig for pedagogikken, og må derfor gis plass. Vi vet at mye ulikt arbeid i dag omtales som pedagogisk arbeid. Ulike utdanningsinstitusjoner som for eksempel barnehage og skole, driver gjerne sitt daglige virke med utgangspunkt i en egen pedagogisk plattform. En slik plattform sier noe om hva som vektlegges og gis verdi innad på den enkelte skole eller i den enkelte barnehage. Det hele handler om en felles forankring som skal danne grunnlaget for den praksisen som drives. Men det er likevel ikke sikkert at den pedagogiske plattformen egentlig er pedagogisk, slik en forstår 'pedagogikk' i den kontinentale tradisjonen som voksnes moralske interesse i barnets liv og virksomhet (Oelkers 1993). Det er dessuten viktig å være klar over at pedagogiske situasjoner ikke er forbeholdt utdanningsinstitusjonene alene, men at pedagogisk virksomhet foregår overalt i kulturen der voksne og barn møtes (Mollenhauer 1996; Saevi 2012). De fleste foresatte har sannsynligvis kjent på følelsen av å møte egne barn i situasjoner som både har føltes pedagogiske og ikke-pedagogiske, og det er riktig. Pedagogiske situasjoner har potensiale i seg til å bli pedagogiske – eller ikke. Det er opp til den voksne å se muligheten i en pedagogisk situasjon og forsøke å handle til det beste for barnet. At en også mislykkes og at gode intensjoner ikke blir realisert er pedagogikkens apori (Mollenhauer 1996) og er knyttet til at all menneskelig handling har sine begrensninger (Bollnow 1976).

Sævi har arbeidet med det særskilte ved pedagogikken. Hun skriver at det som skiller en pedagogisk situasjon fra andre situasjoner i livet, «er den voksnes pedagogiske intensjon, og at denne intensjonen er rettet mot barnet eller den unge i den konkrete situasjonen» (Sævi, 2007, s. 110). I et pedagogisk øyeblikk handler altså den voksne på måter som er til det gode for barnet akkurat der hvor barnet befinner seg. Det innebærer en ambisjon og en besluttsomhet på vegne av barnet – for barnet. Den voksnes oppgave er å være til stede i barnets liv, se barnet og bistå med det barnet har behov for akkurat der og da, men uten å kalkulere det endelige resultatet av sine handlinger. Pedagogikk er alltid en risiko uansett hvor gode intensjonene er (Biesta 2012). Van Manen skriver: «Pedagogy is the ability to actively distinguish what is appropriate from what is less appropriate for children or young people» (2003b, s. 8). Det som er pedagogisk oppstår når den voksne vender sin intensjon mot barnet, og aktivt evner å skille det som er passende og godt for barnet, og det som ikke er det. Det handler om å sette barnet og dets behov først, men hva som er barnets behov er ikke alltid lett å avgjøre. Så hvordan gjør man det? Hvordan er man til stede for den enkelte, og hvordan vet den voksne hva som er passende, og hva som er upassende i konkrete situasjoner? Svaret på disse spørsmålene ser ut til å finnes i det enkelte barns unike selv, så vel som i den voksnes person og situasjonens muligheter. Hva den enkelte behøver varierer. Nettopp derfor synes det vanskelig for litteraturen å formulere en allmenn formel for hvordan voksne skal handle og opptre. Sævi skriver:

Det egentlig *pedagogiske*, det som vedrører barnet og den unges eksistens og personlige liv, kan i *mindre* grad sies med ord enn vi vanligvis tror. Det levde livet som voksne og barn deler, men som de *er i* på hver sin subjektive måte, trenger et språk som er inkorporert i opplevelsen av livet og inkarnert i vår relasjonelle eksistens. Pedagogikk forstått på denne måten er i første rekke et spørsmål om *hvem* jeg er som voksen, og *hvordan* jeg handler i forhold til barnet eller den unge i det personlige møtet. (2014, s. 257)

Det viktige er hvem jeg er som voksen og hvordan jeg handler ut fra hvem jeg er. At den voksne er til stede med alle sine sanser i relasjonen med barnet, og at den voksne våger å leve i den situasjonen som utspiller seg er viktig. En universal «bruksanvisning» for voksnes atferd og all verdens teori, kan ikke erstatte det menneskelige, gode og spontane som oppstår i møte mellom voksen og barn. Voksne kan øve seg på å være tilstede i øyeblikket, og å se barnet med hele seg. Pedagogisk og psykologisk teori om barns fysiske og kognitive utvikling kan

også hjelpe den voksne godt på vei, men det kan aldri gjøre en fullstendig rustet for den opplevelsen som oppstår i møte med barnet. Det vil alltid finnes noe som ikke kan være forutbestemt, og som den voksne ikke kan styre. Det handler om det som er barnet, og det som barnet tar med seg inn i relasjonen. Barnet er et subjekt med vilje, på lik linje med den voksne. Det er ingen maskin. Det pedagogiske inntreffer når voksne evner å vise en særlig omtanke, en «thoughtfulness» som er tuftet på en autentisk måte å se på, å lytte på og respondere på – og som er til det beste for barnet, eller barna i en gitt situasjon (van Manen, 2003b, s. 10). Sævi skriver at en «fenomenologisk pedagogisk tilnærming må være immanent, i betydningen situasjonsorientert, for å kunne se det unike i hver situasjon som er knyttet til den mulige konkrete opplevelsen av fenomenet» (2015a, s. 74). Jeg opplever at teorien her taler om en pedagogisk finfølelse for det som oppstår; en særlig tilstedeværelse i det som er, og det som inntreffer. Dette krever mye av den voksne, men like fullt er det av pedagogisk betydning at barnets person og liv ivaretas av den som har makt og myndighet til å gjøre det.

Pedagogikkens oppgave

Dersom det egentlig pedagogiske handler om å se barnet som et særskilt subjekt og respondere på dets uttrykk på måter som er til det gode for barnet i situasjonen, hva er da pedagogikkens oppgave? Hva er meningen med slike pedagogiske handlinger, og hvilken funksjon er den pedagogiske finfølelsen ment å ha? «Hva er en pedagogisk oppgave?» spør Gert Biesta før han svarer: «den pedagogiske oppgaven er å gjøre voksen eksistens mulig» (Biesta, 2015, s. 194). Sævi utdyper: «En taktfull pedagogisk handling er å gi et pedagogisk an-svar til det konkrete og personlige spørsmålet i situasjonen, hele tiden med den andres frihet som formål» (2015a, s. 77). Pedagogikken skal med andre ord, for å være pedagogisk og for å fylle sin oppgave, ha barnets og den unges frihet og voksen eksistens som formål, ifølge Biesta og Sævi. Voksen eksistens og frihet skal være en mulighet for barnet, og store deler av ansvaret for dette ligger hos den voksne, inntil barnet selv er i stand til å ta ansvar for sin egen forming. Det betyr at den voksne må ta ansvar for sitt eget ansvar, slik Sævi skriver: «Å ta ansvar for sitt eget ansvar er å gi an-svar til det spørsmålet [barnet] trenger svar på og som kan hjelpe [barnet] til å eksistere i verden sammen med andre» (2015a, s. 78). Å ta ansvar for sitt ansvar har å gjøre med at den voksnes ansvar ikke må være verken for stort eller for lite og handlingen ikke for sterk eller for svak. Den voksnes ansvar er at ansvaret hans eller hennes er tilpasset (så godt som mulig) det ansvaret barnet selv kan ta i små og

store situasjoner i livet, over små og større hendelser, konflikter, episoder eller andre ting som skjer i livet.

Det er viktig å peke på at det å oppdra barn mot voksen eksistens som innebærer større frihet er et ideal som består av dilemma, og det en kanskje også kan omtale som en umulighet. Barnets (og den voksnes) frihet henger alltid sammen med andres frihet (Arendt 2006). Jeg er ikke mer fri enn andre mennesker, og mine ønsker og behov står i sammenheng med andres og må avpasses etter deres ønsker og behov, ifølge Biesta (2015). Skjervheim peker på at den voksnes ansvar overfor noen mennesker kan være livet ut. Han nevner manglende intellektuelle evner som eksempel, og poengterer at i situasjoner hvor mennesker ikke selv evner å ta vare på seg selv, kan heller ikke pedagogikken ha barnets eller den andres «fulle» frihet, i form av oppheving av den asymmetriske maktrelasjonen, som mål (Skjervheim, 1992, s. 29). Skjervheim skriver videre at den pedagogiske relasjonen uansett varighet og omfang aldri bør være fullstendig fastlåst. Relasjonens mål er at den skal oppheves (Skjervheim, 1992, s. 29). Det betyr at barn og unge blir født inn i et system hvor de blir veiledet, ivaretatt, rettleidet og vist omsorg av ansvarlige voksne, eller som van Manen skriver «child watchers» (2003b, s. 11), i de sammenhenger der barn og voksne er sammen. Barn skal altså ikke «bli i dette systemet», men de blir gitt mulighet til å vokse der, og de fleste vil ha mulighet til å bli «fri» i form av at voksen eksistens er blitt en faktisk mulighet for dem. Van Manen skriver:

Children are not there primarily for us. We are there primarily for them. Yet they come to us bearing a gift: the gift of experiencing the possible. Children are children because they are in the process of becoming. They experience life as possibility. Parents and teachers act pedagogically when they intentionally show possible ways of being for the child. (2003b, s. 11)

Van Manen understreker hvordan det er voksne som primært skal være tilstede for barn – ikke omvendt. Han skriver også at barn kommer til voksne med en gave: gaven av å få oppleve det mulige. Hva betyr dette? Slik jeg forstår det snakker van Manen om alt det som er åpne muligheter i barns liv, og hvor ærefullt det er at voksne får ta del i barnets unike selv. Muligheter ligger framfor barnet, og barnets fremtid er foreløpig ukjent. Det er nettopp denne reisen – «the process of becoming» barnet lever i. Viktigheten av at voksne støtter og bistår barnet i dette er stor. Det samme er måten de gjør det på. Den siste setningen i sitatet over uttrykker hvordan voksne og lærere handler pedagogisk når de viser barnet noen av

mulighetene de ser at det har, på en måte som er med og åpner dem for barnet. Det handler verken om å bestemme på vegne av barnet, eller om å la barnet finne ut av alt på egenhånd. Jeg opplever at van Manen her berører viktigheten av at barnet blir gitt frihet samtidig som voksne sammen med barnet ser på mulighetene som viser seg. «A teacher must observe a child pedagogically. This means being a child-watcher who guards and keeps in view the total existence of the developing child» (van Manen, 2003b, s. 26). Pedagogikkens oppgave er å bistå barnet i prosessen mot voksen eksistens i situasjoner hvor det er mulig. Det handler om alle de små pedagogiske øyeblikkene og møtene som er til det gode for barnet der og da, og som samlet sett også vil være til det gode for barnet på lang sikt.

Om pedagogisk takt og det å være taktfull

Takt trengs i situasjoner som er sårbare, gjøres intuitivt ut fra en fornemmelse av hva situasjonen krever, og er en omtenkstom handling som ofte utøves umerkelig til beste for den andre. Å handle taktfullt er å vite hva den andre trenger nettopp i øyeblikket, ikke ut fra rutine eller egeninteresse, men ut fra evne og vilje til å forstå og leve seg inn i den andres situasjon. (Motos, 2009, s. 178)

I den kontinentale pedagogiske tenkningen er pedagogisk takt og taktfullhet sentralt. Det er først og fremst van Manen i sine tre bøker *The tone of teaching* (1986), *The tact of teaching* (1991), og *Pedagogical tact* (2015) som har tatt tak i Herbarts taktbegrep og «oversatt» det til pedagogisk virkelighet i dag. Takt innebærer en innlevelse i den andres livsverden, og gjøres med utgangspunkt i hva den andre har behov for i øyeblikket. Det er ikke en metode eller en vitenskap, men heller «en måte å være på og handle på [...] Takt er en form for hensynsfullhet eller omtenkstomhet i den andres favør» (Sævi, 2007, s. 117). Igjen blir det tydelig hvordan en god pedagogisk handling er situasjonsbetinget. Hva som er en rett og god pedagogisk handling avhenger av hva som utspiller seg i den konkrete situasjonen.

Pedagogisk takt handler om å ha blick for den andre og den andres behov – og sette dette framfor seg selv. Det krever empati, finfølelse, et autentisk blick for den andre, og vilje til menneskelighet og genuin godhet. Jeg undrer meg derfor over om pedagogisk takt muligens faller lettere for mennesker som har en naturlig sensitivitet i møte med andre? Høyland sier: «Et omtenkstomt menneske vil vise større forståelse for andre mennesker i aktuelle situasjoner enn et menneske som er lite omtenkstomt og empatisk» (2009, s. 42). Det er ingen regel uten uttak, men jeg ser det likevel som sannsynlig at mennesker som ser barns eksistensielle

sårbarhet og sin egen makt, i større grad er villige til å forsøke å se barns livsverden, og vil ha lettere for å utøve pedagogisk taktfullhet i møte med barn og unge. Ifølge van Manen «viser takt seg som innlevelse i den andres subjektivitet» (1993, s. 139). Det innebærer en evne til å se hvordan det som skjer oppleves for barnet og forsøker å skille det gode fra det som ikke er godt. Dette er krevende og umiddelbare kvaliteter og som aldri fullt ut kan tenkes gjennom på forhånd. Det er fristende å sammenligne takt med et slags innebygget kompass. En innebygget klokke som har den andres behov som prioritet. For å evne dette må man være i en kontakt med barnet. Man må ha en nærhet til barnet, men tidvis innebærer denne nærheten også evnen til å betrakte på avstand. Van Manen uttrykker: «Dette er den store utfordringen for all pedagogisk forståelse: å stå barnet nært nok til å ønske det beste for det, og å stå langt nok unna barnet til å kunne se hva som er best for det» (van Manen, 1993, s. 88). En slik balanse er krevende, og det er ikke uten grunn at van Manen omtaler det hele som en utfordring, som for meg er lett gjenkjennelig – både i eget lærervirke, og som mor. Noen barn holder man så nær at det kan være vanskelig å ha den nødvendige distansen. Andre kjenner man kanskje ikke godt nok, og da mangler man den innsikten som kreves for å vite hva som vil være det gode for han eller henne.

Det er viktig å belyse hvordan «takt i den pedagogiske relasjonen ikke er et redskap som den voksne behersker, men en måte å møte barnet på som åpner for barnets forståelse av seg selv og sitt liv» (Sævi, 2007, s. 118). Pedagogisk takt må ikke misforstås som taktiske handlinger fra den voksnes side med formål om å oppnå bestemte resultater (van Manen, 1993, s. 114). Pedagogisk takt handler nemlig ikke om å ta taktiske valg for seg selv og egne interesser, men om å handle taktfullt til fordel for barnet. Denne forskjellen er det viktig å være bevisst, selv om det er vanskelig å gjøre og en risiko en må leve etter. «Takt formidles vanligvis gjennom blikk, bevegelser og kroppsspråk, og gjennom den atmosfæren vi skaper ved vår måte å være i relasjonen sammen med barnet. Enten vi vil eller ikke, så er vi voksne et eksempel for barna» (Høyland, 2009, s. 41). Når det tales om hvordan pedagogisk takt formidles, er det viktig å belyse at takt ikke er synonymt med en ettergiven følsomhet, mykhet og beskjedenhet. En taktfull person er sterk og følsom på en og samme tid. Det er nødvendig at en taktfull person er sterk, nettopp fordi takt i noen situasjoner krever åpenhjertig, direkte og utvetydig tale. «Takt er alltid oppriktig og sannferdig, aldri løgnaktig eller villedende», sier van Manen (1993, s. 113).

Den ene

Pedagogisk takt utøves først og fremst i møte med den ene. Det handler om det møtet den voksne har med det enkelte subjekt, uavhengig av om barnet er del av en større klasse eller ikke. I artikkelsamlingen *Krumtappen og sjøstjernen* (Pettersen og Sævi, 2009) presenterer Motos følgende anekdote hvor temaet er forholdet til den ene:

Jeg husker fortellingen om den gamle mannen som gikk på stranden og bar sjøstjerner tilbake til havet etter en voldsom storm som hadde skylt tusenvis av sjøstjerner opp på land. En ung mann kom bort til ham og spurte hvorfor i all verden han gjorde det. «Hvis sjøstjernene ligger her når solen står høyt på himmelen vil de tørke ut og dø», svarte den gamle mannen. Den andre ristet oppgitt på hodet og sa «Det er latterlig; med så mange kilometer strand og tusenvis av sjøstjerner. Hvordan kan du mene at det du gjør spiller noen rolle?» Den gamle mannen så tankefull ut et øyeblikk, og sa «Det spiller en stor rolle for denne ene sjøstjernen». Deretter slapp han den varsomt ut i vannet. (Motos, 2009, s. 179)

Anekdoten over berører selve kjernen i pedagogisk taktfullhet. Den synliggjør hvor avgjørende et taktfullt møte kan være for den ene. Selvsagt er ansvarlige voksnes møte med en gruppe og klasse som helhet også viktig. Det å gjøre godt i møte med den ene står ikke i motsetning til dette – tvert imot. Anekdoten viser verdien av et godt møte for den ene personen uavhengig av om vedkommende er alene eller del av en større gruppe. I noen situasjoner kan møtet «være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej», sier Løgstrup (2010, s. 25). Dette tror jeg også gjelder pedagogiske møter. Tenk bare på barnet som blir født inn i verden, fullstendig overlatt til de voksne som er rundt. Det fødes inn i en vippesituasjon, det hele kan gå begge veier, og barnet er overlatt til de menneskene det møter. Motos skriver: «En taktfull, pedagogisk relasjon kan få konsekvenser som varer lenge. Virkningen i personen kan være kortsiktig, men den kan også være av den typen som virkelig representerer et veiskille i personens liv» (2009, s. 191).

Den pedagogiske relasjonen – annerledes andre relasjoner²

«Det å handle og tenke pedagogisk er dypt menneskelig, og den pedagogiske relasjonen kan ses på som et særtrekk ved menneskelivet. I utgangspunktet er dette så enkelt som at et nyfødt barn må bli tatt vare på for å overleve» (Kvamme, Kvernbekk, Strand, 2006, s. 13). Den voksne generasjon tar vare på den yngre. Det pedagogiske handler om det helt grunnleggende – om hvordan vi bruker livene våre på å verne om et annet menneske, den andres overlevelse og prosessen med å bli mennesker. Innenfor en kontinental pedagogisk tradisjon er den pedagogiske relasjonen, forholdet mellom voksen og barn, «eneste mulige utgangspunkt for oppdragelse og undervisning» (Sævi, 2007, s. 107). Det er altså bare i en pedagogisk relasjon at oppdragelse og undervisning kan finne sted, ifølge den europeiske pedagogikken. Den er også «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» (Sævi, 2007, s. 107). Tidligere i kapittelet gjorde jeg rede for det pedagogiske i pedagogikken, og pedagogikkens oppgave. Det er viktig å merke seg at dette går hånd i hånd med den pedagogiske relasjonen, blant annet fordi det særskilte ved pedagogikken handler om at voksne gjør godt i møte med barnet, og for barnets liv. Det er nettopp relasjonens intensjon og kvaliteter som danner grunnlaget for om det hele er pedagogisk, eller ikke. Skrevet på en annen måte: den pedagogiske relasjonen er en forutsetning for det pedagogiske. I boken *Grunnverdier og pedagogikk* viser Sævi til pedagogen Martinius Langeveld og hans arbeid rundt hensikten med pedagogiske relasjoner. I følge Langeveld er formålet med slike relasjoner «å hjelpe barn å vokse opp» (Sævi, 2007, s. 108). En slik forståelse av pedagogikk er i tråd med det som tidligere ble redegjort for, med utgangspunkt i arbeid fra Biesta, Skjervheim, van Manen og Sævi, om pedagogikkens oppgave og målet om voksen eksistens.

Til nå har jeg vist hvordan det pedagogiske handler om forholdet mellom den voksne generasjonen og den oppvoksende, og hvordan den pedagogiske relasjonen er en forutsetning for oppdragelse og undervisning. Hva mer kjennetegner så denne relasjonen? Hvordan ser den ut? Som kjent oppstår relasjoner i det mennesker møter hverandre, kommer i kontakt og begynner å interagere med hverandre. Barnet møter den voksne i en pedagogisk relasjon da det blir født. I den pedagogiske relasjonen møter den voksne barnet, eller barnegruppen. Den

² Hentet fra tittelen til Sævi 2007 «Den pedagogiske relasjonen - en relasjon annerledes enn andre relasjoner». I O. H Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-131). Bergen: Fagbokforlaget.

pedagogiske relasjonen er en moralsk relasjon med et asymmetrisk maktforhold mellom partene. Det er forskjell i oppgaver og ansvar mellom barn og voksne, og ofte er den voksne i en profesjonell sammenheng, for eksempel i skole eller barnehage (Sævi, 2007, s. 123). At relasjonen er moralsk betyr at den er normativt ladet – det er forskjell på rett og galt, moralsk og umoralsk. Den voksne kan handle rett og godt, men også urett og galt i møte med barnet. Noen måter å behandle barn på er moralsk forkastelig, og kan også være potensielt skadelig både fysisk og psykisk, for de barna som blir utsatt for slik svikt (Hansen, Moe, Slinning, 2010, s. 498-501). Ulike former for mishandling, utnyttelser og overgrep, er eksempler på omsorgssvikt. Det samme er neglisjering og umyndiggjøring av barnet. Det er nødvendig å poengtere at en relasjon som ikke vil det gode for barnet, aldri er en pedagogisk relasjon. «Det ligger i meningen av ordet pedagogikk at den pedagogiske handlingen som springer ut fra en pedagogisk intensjon, har gode og sanne hensikter» (Sævi, 2007, s. 116). Den pedagogiske relasjonen har som forutsetning at den voksne vil det beste for barnet, både i livet og i situasjonen de deler.

Spørsmål om hva som er det *egentlig* gode i relasjonen mellom voksen og barn, begynte å forme seg som en tanke etter hvert som jeg tok et litterært «dypdykk» i den pedagogiske relasjonen. Hvordan kan den voksne vite hva som er til det gode for det enkelte barn i ulike situasjoner? Både som mor og som pedagog, har jeg selv flere ganger kjent på rådvillhet i krevende situasjoner. Min opplevelse er at det ikke er opplagt hvordan jeg burde gå fram for å ivareta datteren min og elevene mine. Ofte kan jeg føle på hvordan jeg står ved et veiskille og vurderer ulike handlingsalternativer, eller jeg står i situasjoner der jeg må handle, men vet ikke hvordan. Flere ganger har jeg snakket med andre lærere på skolene hvor jeg har jobbet. Hva gjør vi nå? Hvordan kan vi ivareta denne eleven? Hvordan snur vi den trenden som har startet å prege dagen? Som regel finnes det ikke noe fasitsvar på disse spørsmålene. Vi begynner i stedet å prøve oss fram. Vi ser undervisning, dagsplan, fag, pauser og det sosiale under ett – og søker å finne måter å snu dagen på, nettopp med elevens beste som utgangspunkt. Sævi poengterer at pedagogisk praksis er nettopp slik – den er situasjonsbestemt og hva som er godt, varierer. Hun skriver:

Den voksne kan ta ansvar for barn på ulike måter og dermed handle pedagogisk på ulike måter. Pedagogisk praksis er derfor alltid en alternativ praksis. Det som imidlertid ikke kan variere i relasjonen mellom barnet og den voksne dersom

handlingen skal være pedagogisk, er den voksnes fokus på barnets beste. (2007, s. 127)

Ifølge Sævi har læreren og den voksne ulike handlingsalternativer, og derfor er det vanskelig å gi en bruksanvisning for handling. Barn og unge er forskjellige. Vi har ulike utgangspunkt, evner og forutsetninger for livet, og voksnes oppgave er å ivareta alt det som de ser at barnet er. I enkelte situasjoner har jeg faktisk opplevd at det som vil være det gode for barnet i situasjonen, innebærer at jeg må legge bort eget forarbeid og planlegging. Jeg må snu om, gjøre en endring, og innse at det jeg hadde planlagt ikke fungerte slik det var tenkt. Det er gjerne slik at barnets beste innebærer en endring som er noe ubehagelig for læreren – for meg selv. Man må legge bort det som var tenkt på forhånd, og tenke nytt. Det er aktuelt å bevege seg ut av komfortsonen for å kunne favne det som oppstår i øyeblikket (Raunehaug, 2012, s. 28). Nettopp slik er skolehverdagen: alt kan ikke være tilrettelagt og forhåndsbestemt. Som voksen må man våge å leve i det som oppstår i relasjonen, og i de øyeblikkene man deler med barnet og barna.

En kjerne kvalitet ved den pedagogiske relasjonen er at den innehar et asymmetrisk maktforhold (Sævi, 2007, s. 123). Makten er ulikt fordelt og den voksne har mer makt enn barnet. Det er viktig å skille mellom to ulike former for makt når det gjelder asymmetri i en pedagogisk relasjon. Den første formen handler om at den voksne naturlig har mer makt enn barnet, da det er forskjeller i erfaring og kunnskap (Sævi, 2007, s. 123). Vi har denne typen makt, og den er også en forutsetning for at utvikling, læring og vekst hos barnet skal være en mulighet. Tenk bare på hvordan moren støtter barnet sitt når det tar sine første steg, eller hvordan gymlæreren formidler reglene i volleyball for at klassen skal ha mulighet til å mestre spillet. En far som stopper toåringen sin i det hun er på vei ut i en trafikkert vei, er også et eksempel på en situasjon hvor asymmetrien er en nødvendighet for tilstrekkelig ivaretagelse av barnet. Det handler om at voksne bruker egen viten og innsikt, og støtter og veileder barnet i ulike situasjoner i barnets liv. Målet er at barnet selv vil mestre ulike utfordringer og situasjoner på et senere tidspunkt (Biesta, 2015, s. 194), (Sævi, 2015a, s. 77). Denne typen makt blir synlig i oppdragelses-situasjoner hvor voksne vil vise verden til barnet sitt ved å støtte, lære bort og oppmuntre. Dette omtaler Skjervheim som faktisk asymmetri (1992). Det er et tydelig skille mellom faktisk asymmetri og det autoritære maktforholdet som brukes som verktøy for å opprettholde et skjevt styrkeforhold (Sævi, 2007, s. 123). Den første formen – faktisk asymmetri – er en forutsetning for den pedagogiske relasjonen, mens den andre typen

makt kalles «prinsipiell metodisk asymmetri» og kan gjøre et menneske til tyrann i møte med barnet. Barnet sees for eksempel som en slags leirklump som den voksne skal skape noe av (Skjervheim, 1992, s. 169). De to formene for makt er grunnleggende ulike. Den ene er en forutsetning for pedagogikken, og den andre innebærer et etisk overtramp i møte med barnet.

Hvordan asymmetrisk makt ser ut i praksis, kan variere. De to formene for makt som jeg peker på her, kan være vanskeligere å skjelve i pedagogisk praksis enn i teorien. Vår praksis er alternativ. Og vår opplevelse av handlingsalternativer er tett knyttet opp mot vår forståelse av relasjonen mellom barn og voksen (Sævi, 2015b, s. 346). Et tydelig eksempel på prinsipiell metodisk asymmetri er voksne som slår, mishandler og forgriper seg på barn (Sævi, Eilifsen, 2008, s. 14). Men metodisk asymmetri kan også være langt mindre synlig, og finnes i helt hverdagslige situasjoner. Den metodiske asymmetrien kan også ha plass i en relasjon hvor den voksne i altfor stor grad (over)beskytter barnet, og stadig forteller barnet hvor farlig livet kan være. Et barn som aldri får klatre i trær, sykle eller ferdes i fjell og natur – fordi den voksne frykter at noe kan gå galt, kan også være et offer for den voksnes metodiske asymmetri. Dette på tross av at den faktiske asymmetrien nettopp skal ivareta og beskytte barnet. Mitt poeng er at det finnes en balanse – et grenseland. Den faktiske asymmetrien i form av beskyttelse og ivaretagelse av barnet er en nødvendighet, men dersom den voksne blir for sterk, og barnet ikke blir gitt mulighet til selv å utforske, prøve og oppleve, kan selv den beste intensjon få et prinsipielt metodisk uttrykk.

Asymmetri – etymologi

Store norske leksikon omtaler *asymmetri* som en ulikevekt (Nordbø 2019). Det innebærer en skjevfordeling – noe er eller har mer enn noe annet. Asymmetri står i motsetning til symmetri, som kjennetegnes av likhet (Hervik 2018). Begge ordene brukes innen ulike fagfelt, eksempelvis matematikk, fysikk og pedagogikk. Ordene er også integrert i dagligtalen. Ved å tydeliggjøre betydningen av et ord synliggjøres meninger vi kanskje ikke tenker over i vår daglige bruk av ordet, og i denne sammenheng har det også relevans for tema i masteroppgaven. Ordet *asymmetri* brukes altså både i dagligtale og på tvers av fagfelt, og kan dermed semantisk ha noe ulikt innhold avhengig av situasjon, kontekst og fenomen. Etymologisk viser ordet asymmetri til en skjevfordeling, og i pedagogisk sammenheng blir skjevfordelingen eller ulikheten synlig i relasjonen mellom barn og voksen. Den pedagogiske relasjonen innebærer «en asymmetri i oppgave, rolle, ansvar og profesjon» (Sævi, 2007, s.

123). I pedagogisk teori skiller man mellom to ulike former for asymmetri. Skjervheim omtaler disse som *faktisk asymmetri* og *prinsipiell metodisk asymmetri* (Skjervheim, 1992, s. 28-29). Den faktiske asymmetrien er til stede i relasjonen – den er der uavhengig av hvordan den voksne handler. Dersom den voksne evner å være oppmerksom og bevisst sin maktposisjon, kan den faktiske asymmetrien være et gode som gjør godt for barnet. Den voksne kan bruke sin makt på en slik måte at den har positiv innvirkning på barnets liv. Den faktiske asymmetrien er også til stede selv om den voksne utøver «prinsipiell metodisk asymmetri» - den voksne kan likevel unngå å se den, og kanskje også la være å bry seg. En prinsipiell metodisk asymmetri brukes metodisk av den voksne for å oppfylle den voksnes ønsker og behov. Disse formene for makt er grunnleggende ulike både i prinsipp, intensjon og som fenomen.

Mer om faktisk asymmetri og prinsipiell metodisk asymmetri

Skjervheims tolkninger og tanker rundt begrepet asymmetri fungerer som et slags fundament i denne masteroppgaven. Hans arbeid er presist og han skriver om noe eksistensielt, som både er faktisk og reelt og på en annen måte ikke helt håndfast. Makt er knyttet til konkrete situasjoner og spesielle hendelser, og er samtidig noe en kan filosofere (dvs. reflektere) over, og der måten en tenker på har betydning for hvordan en handler. Skjervheim har satt ord på noe sammensatt, noe universelt, men likevel evner han å konkretisere. Om faktisk asymmetri skriver Skjervheim at det handler om en skeiv maktfordeling som oppstår naturlig, og som det finnes mye av i samfunnet, da innsikt ikke er likt fordelt mellom mennesker. Han trekker frem undervisningssituasjoner og terapeutiske situasjoner som standardeksempel på asymmetri (Skjervheim, 1992, s. 28-29). Den faktiske asymmetrien er ikke fastlåst, og kan med tiden oppheves (Skjervheim, 1992, s. 29). Hva betyr det? Det betyr at asymmetrien i relasjonen ikke varer for alltid, da barnet etter hvert vil vokse til å bli en voksen person som er fri og selvstendig på en annen måte enn barn er. Det betyr også at den faktiske asymmetrien ikke bør være fastlåst – holdt fast av den voksne – fordi den voksne da vil komme til å bli for sterk, påvirke for sterkt og fremme sin egen vilje for sterkt. Dette betyr igjen ikke at den voksne aldri skal «ta makten» over barnet eller situasjonen, men at den voksne må være klar over hva hun eller han gjør – ta ansvar for sitt ansvar, som Sævi skriver (2015a). Mange situasjoner mellom voksen og barn kan være intendert symmetriske i den forstand at den voksne er klar over sin store makt (i forhold til barnet) og «tøyler den» (Sævi, 2015a, s. 82).

Prinsipiell metodisk asymmetri derimot, er en maktform som gir et menneske et prinsipielt overtak i møte med den andre (Skjervheim, 1992, s. 29). Sævi omtaler denne type makt som manipulerende og grunnleggende taktisk, fordi makten «er begrunnet i den ene parts ønske om et bestemt resultat. Resultatet er den enes prosjekt uavhengig av om den andre er enig eller ikke» (2007, s. 123). Skjervheim advarer mot prinsipiell metodisk asymmetri fordi denne typen makt kan gjøre mennesket til tyrann i møte med den andre. Det at den ene opprettholder makt umyndiggjør den andre partens ønsker og behov. Dersom denne type makt utøves systematisk blir den andre systematisk undertrykt. Mennesket er intet materiale som andre kan forme i sitt eget bilde og skape ønskede resultater av, sier Skjervheim (1992, s. 169). Autoritær makt og det å kreve herredømme over barnet har som mål å oppdra det (kun eller i for stor grad) med utgangspunkt i egne ønsker og behov og er prinsipielt feil, ifølge Skjervheim (1992, s. 169-170). Mollenhauer peker på at autoritær makt er ødeleggende på barns danning. Han skriver følgende:

Pedagogisk handling har form som et eksperiment som er ledet av en hypotese, men likevel alltid med åpenhet overfor barnets fremtid. Hypotesen - eller bildet, som oppdrageren lager seg av barnets danningsberedskap - er en nødvendig del av handlingen. Men hvis ikke denne hypotesen bestandig er åpen for korrigerende i den pedagogiske interaksjon, dvs. hvis 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. Da er det fare for at barnets danningsberedskap svekkes. (1996, s. 94)

Mollenhauer advarer, som Skjervheim, mot at den voksnes makt i møte med barnet blir for stor og vedvarende. Voksne bør gjøre seg nye erfaringer med hvem barnet er, og være åpen for at barnet kan utvikle seg i en annen retning enn det de først trodde. Det handler om åpenhet mot at barnet er annerledes, og mye mer enn det man kanskje tror. Barnets fremtid er derfor ikke forutbestemt eller forutsigbart. Tvert imot skal veien som ligger framfor barnet være ganske åpen. Voksnes oppgave er å veilede og støtte barnet slik at voksen eksistens senere kan bli en mulighet (Biesta, 2015, s. 194). Det handler altså om at voksne forsøker å gjøre verden tilgjengelig for barn, slik at barn senere kan gå inn i verden som voksne og kanskje veilede andre. Van Manen skriver: «Children cannot just be expected to discover a life. They must also be allowed to act, experience and create» (2003b, s. 13). Den voksne skal verken dominere relasjonen slik at det som er selve barnet undertrykkes, eller være så fjern i

relasjonen at den nødvendige oppdragelsen blir tydelig mangelfull. Idealet er at den voksne er til stede i relasjonen med barnet, og at hans eller hennes inngripen har det gode for barnet som utgangspunkt. Barnet må bli gitt mulighet til å utforske livet – både alene, og sammen med den voksne. Ordene til van Manen skildrer hvordan voksne ikke kan ha forventning om at barnet finner seg og sitt liv, uten at det får tilgang til selv å oppdage og skape. Samtidig viser Biesta (2015) hvordan den voksnes oppgave er å bistå og støtte barnet, slik at voksen eksistens kan bli en mulighet. Det hele handler om å akseptere frihet – både for seg selv, barnet og andre – og en trygg relasjon som vil det beste for barnet, og fornuftige voksnes inngripen. Det handler ikke om motsetninger, men snarere om flere sider av samme sak – som alt er til det beste for barnet.

Makt som fenomen er stort og sammensatt, og kommer i ulike former. Det snakkes for eksempel om politisk makt, økonomisk makt og teknologisk makt (Andersen, 1996, s. 87), og også om den makten som naturlig oppstår og finnes mellom mennesker. Det er særlig den siste typen makt som er relevant for mitt prosjekt. Når det gjelder makt mellom mennesker er det viktig å skille mellom to ulike begreper: *autoritet* og *autoritær*. Autoritet er en type makt som gis et menneske av andre (Løgstrup, 1997, s. 74). Det er noe man blir gitt og som man innehar i lys av den man er. For eksempel blir en god lærer gitt autoritet av elevene sine, selv om elevene kanskje ikke er klar over at det er dette de gjør når de respekterer, lytter og lar seg ivareta av læreren. Autoritær makt er derimot noe man krever, og som dermed kommer fra personen selv (Løgstrup, 1997, s. 74). Løgstrup (1997) skriver at den autoritære makten kjennetegnes av en umyndiggjøring av andre (s. 75). Det er en makt som tas, uavhengig av de menneskene som står rundt. Mens autoritet gir rom for andre mennesker og deres frihet – det er jo nettopp av *dem* makten blir gitt, så er den autoritære makten noe en person tar og bruker sin vilje til å beholde. Arendt (2012) skriver følgende: «Bare i et «med hverandre» som er nært nok til at muligheten for handling hele tiden holdes åpen, kan makten oppstå» (s. 207). Møter man barnet med en autoritet er barnets fremtid åpen, og barnets frihet en forutsetning. Den oppdragelsen som kjennetegnes av et autoritært uttrykk, er fundamentalt forskjellig fra dette. Eliassen (2015) skriver: «Den autoritære oppdragelsen er knyttet opp mot den voksne som dominerende i forholdet til barnet. Her blir ikke barnets ønsker og behov tillagt vekt» (s. 36). Begrepene autoritet og autoritær rommer altså to helt ulike former for makt, og i pedagogisk praksis vil de være fundamentalt forskjellig fra hverandre.

Den voksnes makt befinner seg i et grenseland. Om maktbalansen ikke opprettholdes på en slik måte at den faktiske asymmetrien tas hensyn til, men i stedet har en dominerende og autoritær form slik den prinsipielle metodiske asymmetrien har, står den voksne i fare for å gjøre overtramp i møte med barnet. På samme måte står den voksne i fare for å svikte den omsorgen den voksne er ment å ha for barnet, dersom makten er fraværende og den voksne neglisjerer barnet. Voksne kan aldri komme unna at den pedagogiske relasjonen har makt som utgangspunkt, og at den voksnes makt og barnets makt er forskjellig. Asymmetrien i maktforholdet mellom voksen og barn skal ikke viskes ut. Den er en nødvendighet for barns og voksnes pedagogiske sameksistens (Bergem, 1994, s. 100). Det viktige er at den voksne er bevisst det enorme ansvaret som finnes i møte med barnet, og unngår å systematisk utnytte egen makt. Van Manen skriver:

For some, bringing up children becomes a self-serving, narcissistic enterprise. There are parents (and teachers) who are physically present but absent in spirit, given over to selfish wants and desires. There are also parents and teachers whose lives seem lived in competition or conflict with the lives and interests of their children. It is sad that adults can neglect children, turn deaf ears to them, be appalled or horrified by them, vilify and abuse them, disown and abandon them. Their worst punishment may well be a lifelong feeling of remorse, a lasting regret that their personal preoccupations robbed them of opportunities to experience close relationship with their children. Those children will probably require the rest of their lives to make sense out of the disarray of their childhood memories. (2003b, s. 14)

Van Manen viser flere fallgruver hvor voksne ikke tar tilstrekkelig ansvar for den omsorgen de er ment å ha for barnet. Han peker på ulike situasjoner som for eksempel de voksnes egosentriske prioriteringer, neglisjering, voksnes fravær og misbruk. Felles for alle disse voksne, håper van Manen, er deres livslange anger over hvordan personlige heftelser stjaler muligheten til å virkelig kjenne et nært forhold til egne barn. Trolig vil disse barna bruke resten av livet på å undre seg over den barndommen de minnes. Nå er det antakeligvis ikke slik at alle voksne angrer, eller i det hele tatt er klar over hva de gjør eller har gjort. Få av oss er kanskje det. Vi handler, og de fleste voksne forsøker å gjøre sitt beste. Men vi er ikke i stand til og kan heller ikke forutsi hvordan barn vil leve sine liv på det (ofte mangelfulle) grunnlaget vi har gitt dem. Mollenhauer (1996) peker på nettopp dette når han sier at den

pedagogiske relasjonen alltid er både god og dårlig, berikende og begrensende. Det er de livsbetingelser vi lever under som mennesker og pedagoger.

Den voksnes møte med barnet – begrensning og beriking

Før jeg virkelig ble kjent med pedagogikkfaget, før jeg startet på masterstudiet og før jeg lærte litteraturen og ulike pedagogiske fenomen å kjenne, hadde jeg en vag tanke om at alle barn alltid må bli gitt mulighet til å nå sitt fulle potensiale. At enhver positiv egenskap, og alle positive evner, måtte bli gitt mulighet til å utvikle seg. Jeg syntes den gang det var en fin tanke. Nå undrer jeg meg over om noe slikt er en reell mulighet? Kanskje er det mer en ønskedrøm enn noe som er oppnåelig? Er det mulig for et menneske å få tilgang på alle sine positive egenskaper og alle sine evner, og attpåtil utvikle dem og la dem vokse til det bedre? Jeg er kommet i tvil. Mollenhauer skriver følgende:

Hele den selvbiografiske litteratur i nyere tid vitner om dette, at vår egen dannelse ikke bare er noe vi kan takke de voksne for, men også noe vi kan bebreide dem for: Enhver dannelsesprosess er utvidelse og berikelse, men også innsnevring og utarming av det som kunne ha vært mulig. Voksne er ikke bare fødselshjelpere ved utvikling av den barnlige ånd, men også mektige sensorer som setter grenser for det som barnet dannes til. (1996, s. 14)

Oppdragelsen legger til rette for noe og begrenser noe annet. Den voksnes væren har innvirkning på barnets liv. Mollenhauer skriver: «Oppdragelse er fremfor alt overlevering, meddelelse av det som er viktig for oss selv» (1996, s. 22). I en oppdragelsessituasjon vil det være noen egenskaper hos barnet som lettere finner sin plass, og som lettere får mulighet til å utvikle seg. Den livsformen barnet vokser opp i legger føringer for barnets utvikling. Det innebærer både en beriking – noen egenskaper blir gitt mulighet til å vokse, men også en begrensning – andre egenskaper blir ikke synlig, eller gitt rom. Dette er en pedagogisk apori, et håpløst uføre som vi ikke kommer utenom (Mollenhauer, 1996, s. 17). Det er en realitet, og noe vi ikke kan endre.

Mollenhauer sier at oppdragelsen ikke kan avskaffes. Han skriver: «Det vi kan gjøre når vi er i foreldre-eller oppdragersituasjonen, er å gjøre oppdragelsen bedre» (1996, s. 14). Hva er så bedre? Kan vi noen gang bli gode oppdragere, slik Mollenhauer ser det? Mollenhauer advarer

voksne mot å lage et pedagogisk fangenskap for barn ved å være for sterke (eller for svake?) (1996, s. 16). Dette er en alvorlig bruk av ord. I denne masteroppgaven ser jeg muligheten for fangenskap eller fengsel for barn, dersom voksnes maktbruk ikke tar hensyn til asymmetrien som er grunnleggende mellom dem. Kanskje er asymmetri en pedagogisk apori, slik Mollenhauer snakker om i sitatet over? Vi kan ikke komme bort fra den, må leve med den faktiske situasjonen, og etter beste evne og forutsetninger forsøke å ta hensyn til at situasjonen faktisk er slik.

Men en pedagogisk apori har også andre former. Det er for eksempel en form for begrensning at vi aldri kan slippe unna at oppdragelsen aldri kan bli slik at barnet ikke havner i ugunstige situasjoner, og at barnet ikke opplever urettferdighet og problematiske situasjoner. Livet kan heller aldri bli slik at alle barnets evner, gleder, egenskaper og talent får vokse. Slik er ikke livet. Dette er en del av oppdragelsen, og møte mellom barn og voksen. Oppdragelsen gir muligheter, men den legger også begrensninger for det som er mulig. Voksne legger betingelser for oppdragelsen, og definerer dermed i stor grad verden for barna. Oppdragelsen kan likevel aldri avskaffes. Konsekvensene av det ville trolig vært fatale. Det er noe vi må leve med, og noe vi må leve i. Voksnes bevissthet rundt dette er viktig. Og nettopp «dette er oppgaven for pedagogisk teori: Hva kan regnes som legitimert, etter en omhyggelig prøving av erindringen?» (Mollenhauer, 1996, s. 15).

Asymmetrisk makt i en pedagogisk relasjon – kommentar til slutt

Oppgavens forskningsspørsmål har asymmetrisk makt i en pedagogisk relasjon som sitt fokus. I dette kapittelet har jeg forsøkt å vise at det finnes ulike typer makt, og at makt er ulikt fordelt mellom mennesker – og da særlig mellom barn og voksen. I en kontinental pedagogisk tradisjon skiller man mellom to ulike former for asymmetrisk makt. Skjervheim (1992) omtaler disse som *faktisk asymmetri* og *prinsipiell metodisk asymmetri* (s. 29). Faktisk asymmetri er en forutsetning for det pedagogiske (Sævi 2007), mens prinsipiell metodisk asymmetri innebærer at den voksne gjør et maktovergrep i møte med barnet. Jeg har også forsøkt å vise hvordan pedagogiske situasjoner, møte mellom mennesker, aldri kan være fullstendig planlagt og konstruert på forhånd (Sævi, 2015a, s. 74-75). Dette fordi mennesker, både barn og voksne, bringer med seg en del av seg selv i relasjonen – en del som den andre aldri kan få tilgang til (Biesta, 2015, s. 199). Utfallet av pedagogiske relasjoner og pedagogisk handling kan heller aldri være forutbestemt og bør heller ikke bare være basert på rutine –

tvært imot skal det som ligger fremfor barnet være åpent og med mulighet for nye opplevelser med og sammen med barnet. Den voksne bør være åpen for det som er barnet nå, men også det som barnet kan komme til å bli fram i tid (Biesta 2015). Det er den voksne som har ansvaret for den pedagogiske relasjonen, og for at pedagogiske handlinger oppleves meningsfullt for barnet (Sævi 2015a).

Til slutt i dette kapitlet ønsker jeg å referere til en artikkel fra Sævi, *Learning and Pedagogic Relations* (2015b). Her skriver Sævi om hvordan hun en morgen observerte to fedre med hvert sitt barn i en park i Bergen sentrum. Begge barna løp for å se på en flokk med ender, og fedrenes reaksjoner på barnas handlinger var ulike. En far fulgte etter barnet sitt og observerte endene i lag med barnet, før de sammen gikk videre. Den andre faren ropte til barnet, og forlangte at han øyeblikkelig ble med videre (2015b, s. 345). I teksten skriver Sævi at leseren trolig vil foretrekke den ene forelderens handlinger fremfor den andres. Hennes poeng er likevel ikke å skille det pedagogisk riktige fra det som ikke er det, men i stedet vise at man som voksen har ulike handlingsalternativer i møte med barn (2015b, s. 346). Og det er nettopp dette jeg også ønsker å gjøre til mitt poeng. Det er forskjell på pedagogisk praksis – på det som er godt for barn, og på det som ikke er det. Men i møte med det pedagogiske er det hver enkelt handling, men også summen av handlinger som er viktig. Vi er bare mennesker. Ingen er feilfri, og som voksne kan vi derfor aldri gjøre alt rett i møte med barnet i alle situasjoner. I skildringen til Sævi kan det hende at den faren som ber barnet om å skynde seg, er en far som normalt ville ha stoppet for å betrakte endene i lag med barnet. Kanskje var det akkurat den dagen noe viktigere som stod på spill, og faren ønsket å lære barnet viktigheten av å overholde avtalen. Kanskje er faren som valgte å stoppe, en far som nesten alltid stopper hver gang barnet blir distraheret. Kanskje har denne faren også vansker med å stille nødvendige forventninger til barnet og lære barnet at man ikke kan følge alle lyster og umiddelbare behov. Mitt poeng er at virkeligheten er mer nyansert og kompleks enn det som presenteres i teorien, og noen ganger også enn det man ser ved første øyekast. Det handler kanskje ikke om at vi voksne alltid utøver enten faktisk asymmetri, eller prinsipiell metodisk asymmetri. Kanskje utøver vi alle, i mer eller mindre grad, litt av begge deler? Dette på tross av at den faktiske asymmetrien er et ideal vi voksne må arbeide med oss selv for å opprettholde. Poenget til Sævi har imidlertid en annen nyanse, nemlig at måten vi er på har sammenheng med hva vi finner viktig i livet. Det vi finner viktig i livet er kvaliteter som gjenkjennes i våre handlinger og som kommer til uttrykk i det vi gjør *før* vi tenker på at vi gjør det. Slik kan en si at de to fedrene også uttrykker noe viktig om den de er i sine handlinger denne morgenen. Den vi er,

er som regel noe ganske konsistent som gir uttrykk for de samme strukturene gjennom handlinger som kan være knyttet til ulike situasjoner, men som uttrykker en grunnleggende verdi eller holdning til seg selv og andre. Slik kan en forstå det en voksen gjør i forhold til et barn som noe som er uttrykk for en vane og en væremåte som vanligvis ligner den en pleier å ha. Det betyr at vi alltid har pedagogiske alternative handlemåter i møte med barn, men de alternativene vi ser er knyttet til hvem vi er og hvilke verdier vi har. Mye i dagens samfunn er tenkt, gjort og sett ut fra voksnes perspektiv og fornuftstanke. Vi ønsker å handle og leve mest mulig effektivt, ofte også i de relasjonene vi har i livet. Nettopp derfor synes jeg det perspektivet jeg har valgt i denne masteroppgaven – barnas opplevelser og deres utgangspunkt, er viktig å fremme.

3. Metode og metodologi

Innledning

«Begrepet *metode* betyr opprinnelig veien til målet» (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 199). I dette kapitlet redegjør jeg for, og begrunner, mine metodiske valg. Jeg drøfter den prosessen jeg har gjennomført og levd i underveis, og de valgene jeg har tatt. Det er særlig viktig å peke på ulike etiske dilemma som prosessen har stilt meg overfor, og hvordan jeg har vurdert dem og andre utfordringer underveis. Informantene mine er barn, noe som har krevd ekstra forskningsetisk ivaretagelse. Studien er kvalitativ, og har en hermeneutisk fenomenologisk orientering. Hva dette innebærer forklarer og utdyper jeg i dette kapitlet.

Kvalitativ metode – søken etter en dypere forståelse

Masterprogrammet ved NLA Høgskolen har lært meg at det finnes mye ulik forskning som går under betegnelsen «en kvalitativ studie». Mange av masteroppgavene som leveres er nettopp kvalitative studier. Mange av de ansatte har skrevet doktorgradsavhandlinger og annen forskning som kan karakteriseres som kvalitativ. Innholdet i forskningen er naturligvis ulikt, men har metodiske fellestrekk. I likhet med min studie er flere av disse kvalitative intervju-undersøkelser. Hva kjennetegner disse?

Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. Målet er ikke kvantifisering. Intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Presisjonen i beskrivelsen og stringensen i meningsfortolkningen i kvalitative intervjuer motsvarer eksaktheten i kvantitative målinger. (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 49)

Hvilken metode som bør velges for et prosjekt, avhenger av hva det forskes på. Creswell skriver følgende:

In quantitative research, the investigator relies on statistical analysis (mathematical analysis) of the data, which is typically in numeric form. In qualitative research, statistics are not used to analyze the data; instead, the inquirer analyzes words (e.g., transcriptions from interviews) or images (e.g., photographs). Rather than relying on statistical procedures, the qualitative researcher analyzes the words to group them into

larger meanings of understanding, such as codes, categories, or themes. (Creswell, 2014, s. 33)

Jeg søker i min masterstudie dypere innsikt i og forståelse for hvordan det oppleves å være barn i møte med voksne. Hvordan ser maktulikheten – asymmetrien – mellom barn og voksen ut gjennom barnets øyne? I kvalitativ forskning baseres kunnskapen på beretninger og beskrivelser gitt av relativt få personer. Man søker innsikt i og forståelse for noen personers virkelighet og deres dagligliv. Kunnskapen baseres på de involvertes egne beretninger og deres perspektiver (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 43). I kvantitative studier er det eksakthet i målinger, tall og statistikk som er sentralt. I kvalitative studier er det presisjonen i de beskrivelsene som gis og stringensen i meningsfortolkningen, som karakteriserer metoden (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 49). I en kvalitativ studie er forskeren som oftest i direkte kontakt med informantene. Dette åpner muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål og be om utdypende forklaringer, noe som igjen kan føre til at misforståelser blir unngått.

Ved å vise til et skille mellom kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode, forsøker jeg å synliggjøre hva som karakteriserer den kvalitative metoden som er valgt for min studie. Jeg peker på forskjeller, men virkeligheten kan være noe mer nyansert enn jeg klarer å beskrive. En kvantitativ studie kan for eksempel gå mer i dybden enn bare å produsere tall, og en kvalitativ studie kan basere sine funn på langt flere informanter enn det jeg gjør her. Det som skiller kvalitative og kvantitative tilnærminger er kanskje heller måten å forstå verden på (ontologi), måter å verdsette kunnskap på (epistemologi) og, som en følge av disse to, praktiske måter å gjennomføre det den enkelte forsker mener er valide og reliable måter å forske på (Denzin og Lincoln 2011).

Forskningsdesign – prosjekt og metoder

I min studie ønsket jeg innsikt i asymmetrien i den pedagogiske relasjonen, og hvordan denne kommer til uttrykk. Hvordan kan jeg finne fram til denne kunnskapen? Ved å tilnærme meg ulike tekster skrevet innenfor kontinental pedagogisk tradisjon har jeg fått kjennskap til og kunnskap om ulike pedagogiske og filosofiske tenkeres innsikt i emnet. Asymmetri er et viktig og relevant fenomen innen pedagogikk, og det er viet mye plass direkte og indirekte i den pedagogisk-filosofiske litteraturen – kanskje mest indirekte. Vetlesen skriver:

«Asymmetri er det som først er gitt ved den moralske relasjonen. Det er det det ikke er om å

gjøre å overvinne eller nøytralisere» (1996, s. 33). Asymmetrien skal, og må, finnes i relasjonen mellom barn og voksen og den skal ikke fjernes eller legges død på noen måte. Den er tvert imot en forutsetning for den pedagogiske relasjonen. Jeg møtte tekster som på ulike måter berørte tema – noen direkte, andre mer indirekte. Jeg møtte alle tekstene med min forforståelse og min bakgrunnskunnskap - vi «møter aldri verden forutsetningsløst» (Gilje og Grimen, 1993, s. 148). En slik grunntanke kjennetegner den hermeneutiske tilnærmingen jeg har valgt. «*Hermeneutikk* er læren om fortolkning av tekster» (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 69). Kombinasjonen av ulike tenkeres synspunkter og drøftinger, samt mitt møte med tekstene – de tolkningene og vurderingene jeg har gjort er grunnlaget for det som presenteres i oppgavens litteratur-review. Hvordan skulle jeg så få innsikt i den siste delen av forskningsspørsmålet? Den delen som søkte tilgang til et utvalg barns opplevelser og tanker? Jeg hadde flere muligheter, alle med utgangspunkt i ulike former for intervju. Både individuelle intervju, gruppeintervju og fokusgruppesamtaler kunne være aktuelle for min studie. Valget falt på sistnevnte. Et kjennetegn ved fokusgruppen er «kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus» (Halkier, 2010, s. 10). Jeg skriver mer om dette, og min opplevelse av det hele, senere i kapitlet.

I min studie søker jeg altså innsikt i fenomenet asymmetri. Etymologisk viser ordet *fenomen* til «that which appears» (van Manen, 2014, s. 27) - til det som *viser seg*. Ønsket om innsikt i et fenomen er bakgrunnen for at jeg har valgt en fenomenologisk orientering i mitt prosjekt. Det er helt bevisst at jeg omtaler det hele som en orientering, og ikke som en ren fenomenologisk metode. Slik jeg har forstått, både i litteraturen og i samtale med veileder, er fenomenologi en svært krevende og kompleks metode, som krever tid, trening og hardt arbeid for å kunne mestres. Det er ikke mulig å gjennomføre fullt ut i en masterstudie. Derfor går jeg ikke inn i det som omhandler epoche og reduksjon i fenomenologien (van Manen, 2014, s. 215-239), men holder meg til måten å tenke på som jeg har lært gjennom litteratur, skriving og samtaler med veileder. Jeg har i denne studien en fenomenologisk orientert tilnærming fordi jeg forsøker å ta utgangspunkt i fenomenet slik det viser seg og oppleves av informantene, slik det beskrives i aktuell litteratur og slik det beskrives og drøftes i en tekst.

Hermeneutikk og egen forståelse

Etymologisk kommer hermeneutikk fra *hermenevein* som viser til å «tolke» og «utlegge» noe (Alnes 2018). Skjervheim skriver at det i fortolkende vitenskaper som for eksempel

hermeneutikk, handler om meningsfylte sammenhenger – som kanskje ikke umiddelbart er sansbart og forståelig (Skjervheim, 1992, s. 204). Derfor krever hermeneutikken undring, tid og åpenhet. Innsikt og forståelse er ikke alltid opplagt og synlig ved første øyekast. Vi fortolker nettopp fordi vi er sosiale aktører – det er del av det å være menneske (Gilje og Grimen, 1993, s. 142). På tross av at hermeneutikk opprinnelig omhandlet fortolkning av tekster, brukes metoden også innen annen erfaringsbasert forskning, som eksempelvis observasjonsstudier og fokusgruppesamtaler (Raunehaug, 2012, s. 47). I stedet for å se tekster og erfaringer som atskilte og selvstendige deler, forstår hermeneutikken det i sammenheng med resten av omgivelsene. Noddings skriver følgende:

Hermeneutikken utvider synsfeltet vårt, peker mot ny mening og stimulerer til videre samtale [...] Hermeneutikk har en praktisk dreining. Den prøver å finne mening i historien og i samtidens strukturer uten å binde dem til et rigid teoretisk grunnlag av noe slag. (2001, s. 95)

En hermeneutisk tilnærming skal altså åpne for utvidet og ny mening i møte med fenomenet. Men fordi det hele sees i en større sammenheng har den enkeltes forkunnskaper, fordommer og forforståelse betydning for tolkningen. Og det er nettopp kontakten med eget utgangspunkt man må være særlig bevisst i møte med hermeneutikken. Gadamer skriver: «A person who does not accept that he is dominated by prejudices will fail to see what is shown by their light» (Gadamer, 1979, s. 324). Vi må være bevisste på egne forestillinger og ha et ydmykt forhold til dem, for å kunne være i en posisjon hvor vi også er villige til å endre dem i møte med ny innsikt. Jeg har strebet etter å være åpen i møte med egne forestillinger, fordommer og kunnskap. Frykten for ikke å være mottakelig for det nye og innsiktsfulle, fordi jeg har satt fast i det gamle, har innimellom vært reell.

En hermeneutisk tilnærming til teksten og fenomenet skal kunne åpne for en utvidet og ny mening. Jeg finner følgende spørsmål relevant i denne sammenheng: «hva er det som *kjennetegner* fenomenet som kan gjøres til gjenstand for fortolkning?» (Gilje og Grimen, 1993, s. 155). Mitt prosjekt søker innsikt og mening i den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksen. Hva er det ved dette fenomenet som gjør at en hermeneutisk orientering kan gi studien økt innsikt? Gilje og Grimen skriver:

Fortolkning er [...] et forsøk på å gjøre klart, eller gi mening til, et studieobjekt, som overflattisk sett framstår som uklart, kaotisk, uforståelig, selvmotsigende o.l. Å fortolke er altså å forsøke å finne fram til en underliggende mening, eller å si noe som framstår som uklart på en klarere måte. Vi forsøker å fortolke når det er noe vi ikke forstår. (1993, s. 156)

Min opplevelse er at asymmetrien er nettopp slik – den viser seg på forskjellige måter, den kan være uklar og tidvis også selvmotsigende. Sævi (2015a) skriver at det finnes trekk ved den asymmetriske relasjonen som er rasjonelt forstyrrende og vanskelig å forstå, men som likevel, rent eksistensielt, gir sammenheng og mening. Hun skriver:

Det er for eksempel rasjonelt problematisk at vi i pedagogisk praksis oppdrar og underviser barn og unge fordi de trenger hjelp til å leve og lære, samtidig som vi har som intensjon at den unge ved vår pedagogiske hjelp skal bli et selvstendig og fritt menneske. Det er en rasjonell motsetning at vi gjennom å utøve autoritet og forutsetter avhengighet, har intensjon om å hjelpe frem selvstendighet og frihet. (s. 84)

Er det ikke nettopp denne kompleksiteten ved asymmetrien, og innsikten i at man aldri kan få tilstrekkelig og fullstendig tilgang til fenomenet, som gjør at en hermeneutisk fortolkning kan gi mening? Det er nødvendig at jeg leser hva ulike pedagogisk-filosofiske tenkere skriver og at jeg plasserer det jeg forstår i en pedagogisk sammenheng. Asymmetri er kompleks, og realiseres ulikt mellom mennesker. Vi vet fra Skjervheim (1992) at den voksnes aksept og respekt for asymmetri som et forhold som ikke skal overvinnes, er en nødvendighet for at tilstrekkelig og god omsorg i møte med barnet skal være mulig. Asymmetri er en forutsetning for den pedagogiske relasjonen. At makten også kan brukes for å realisere voksnes onde hensikter og dermed skade barnet – gjør at asymmetri har etiske dilemma og paradokser i seg. Den har potensiale til å tjene det onde, og ikke det gode slik den er ment å gjøre. På tross av at en hermeneutisk tilnærming aldri vil kunne gi oss fullstendig innsikt i fenomenet, vil jeg likevel hevde at den i min studie har gitt meg en økt forståelse. En metode er som regel fruktbar om den brukes riktig, men det er vanskelig å finne fram til en metode som alene kan gi en fullstendig sannhet som er gjeldende for alt og alle. Det som er mulig er å finne økt forståelse for et fenomen. Van Manen skriver følgende: «Actually, methods cannot be considered a guarantee for human truth and understanding. This is of course, a significant observation for all human science research. There is no method to truth». (2014, s. 133).

Den hermeneutiske sirkel

Det kanskje viktigste begrepet i hermeneutikken er det vi kaller den hermeneutiske sirkel (Gilje og Grimen, 1993, s. 153). Begrepet viser til «den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet» (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 216). Det handler om at forståelse og mening skapes i forholdet mellom enkeltdeler og en større helhet. Gilje og Grimen skriver:

Generelt kan vi si at uttrykket «den hermeneutiske sirkel» betegner det forhold at all fortolkning består i stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten skal fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt. (1993, s. 153)

På denne måten står begrunnelsene som fortolkningsvitenskapen presenterer i en større sammenheng. Man står ikke helt fritt til å tolke, og alt det som hentes ut er ikke nødvendigvis relevant mening. Den hermeneutiske sirkel viser at det finnes kriterier forskeren må forholde seg til når mening søkes gjennom en hermeneutisk tilnærming. I mitt tilfelle så jeg etter innsikt og kunnskap i bøker, artikler og andre kilder – alle disse enkeltdeler, som videre ble sett i en større og samlet helhet i lys av forskningsspørsmålet mitt. I fokusgruppesamtalene så jeg etter ulike uttrykk som direkte eller indirekte berørte den ulikheten som finnes i relasjonen mellom voksen og barn. Både i den fysiske intervjusituasjonen og i transkriberingen, så jeg etter de opplevelsene som eksisterte og berørte mitt fenomen. Den litteraturen jeg hadde lest ble videre sett i forhold til de uttrykkene som barna presenterte. Hva var asymmetri, og hva var ikke det? Å skille mitt fenomen fra andre lignende fenomen ble relevant.

Fenomenologi og det «å se» fenomenet, lived experience – den gjennomlevde opplevelsen

Hence phenomenology means: to let what shows itself be seen from itself, just as it shows itself from itself. That is the formal meaning of the type of research that calls itself «phenomnology». But this expresses nothing other than the maxim formulated above: «To the things themselves!». (Heidegger, 2010, s. 32)

Fenomenologien tar utgangspunkt i de fenomenene som finnes rundt oss i livet. De fenomenene som finnes der ute, men som vi mennesker ser glimtvis og bare evner å få delvis innblikk i. Fenomenologien er opptatt av det som viser seg før vi tenker. Fenomenene viser seg for oss, og vi merker dem i fornemmelsen før vi tenker over dem. De er der, men ofte ser vi dem ikke fordi vi først og fremst fokuserer på det vi tenker om det vi ser. Vi tror at tanken er først, men den er alltid nummer to (Heidegger 1992 i Sævi 2019, s. 338-339). Først er opplevelsen av noe, og den kommer før tanken. Fenomenet viser seg «som seg selv». Det kan ikke styres, det er ikke tilgjort, kunstig fremstilt eller provosert fram. Det har sin naturlige form og stilling i verden, og er på denne måten helt elementært. Likevel kan det være vanskelig for oss å se det. Vi er opplært til at tanken er viktig, og at teoretisk kunnskap er det som gjelder. I fenomenologien er det imidlertid viktig at man forsøker å legge bort det man vet og kan, og i stedet forsøker å møte fenomenet med åpenhet i forhold til hvordan det kan og vil vise seg. Dersom man i møte med fenomenet er altfor bundet til det teoretiske en kan om fenomenet, kan dette paradoksalt nok vanskeliggjøre og skygge for en utvidet innsikt i fenomenet. Sævi skriver: «Phenomenology has to be understood and practised in the taking up of a certain attitude and attentiveness to the things of the world as we live them, rather than as we conceptualise or theorize them» (2005, s. 81). Det betyr ikke at fenomenologien ikke er opptatt av den teoretiske kunnskapen som allerede finnes om ulike fenomen, men det betyr at vi i møte med fenomenet må frigjøre oss fra de forestillingene man allerede har, for at fenomenet skal kunne vise seg «som seg selv», og dermed kunne gi oss utvidet innsikt. En fenomenologisk pedagogisk tilnærming er derfor situasjonsorientert. Det handler om «å kunne se det unike i hver situasjon som er knyttet til den mulige konkrete opplevelsen av fenomenet» (Sævi, 2015a, s. 74). Opplevelsen er subjektiv. Mennesker opplever fenomen og de opplever dem forskjellig.

«Phenomenology is the way of access to the world as we experience it prereflectively. Prereflective experience is the ordinary experience that we live in and that we live through for most, if not all, of our day-to-day existence» (van Manen, 2014, s. 28). Begrepene pre-reflektiv og reflektiv er sentrale innen fenomenologien. Opplevelsen er pre-reflektiv, og kommer før den reflektive tanken. Vi lever i det pre-reflektive, i en her-og-nå opplevelse. Opplevelsen blir først reflektiv når vi tenker gjennom den. Tidvis har dette vært vanskelig å gripe, og under en samtale med veileder ga hun meg følgende eksempel, som virket oppklarende i møte med det pre-reflektive: *Tenk på små barn som ikke kan sette ord på det*

som møter dem. De sanser, fornemmer, møter hender og øyne, lyder, og smaker og syn, uten å vite hva det er. De utforsker verden ut fra det de opplever, og setter det sammen til mening. På samme måte som barnet søker mening i det umiddelbare, det som er framfor dem, søker fenomenologien kunnskap og innsikt i det vi opplever; det som på ulike måter berører og preger oss, før vi setter det hele i rasjonelle systemer. Det handler om de hverdagslige øyeblikkene og situasjonene, de som leves, men som likevel ikke blir lagt merke til. Det er dette fenomenologien søker innsyn i for det er her de menneskelige fenomener finnes. Å la noe få vise seg selv slik det er – nettopp det er fenomenologiens oppgave. Et viktig begrep i forbindelse med den pre-reflektive opplevelsen er ‘lived experience’ - den gjennomlevde opplevelsen. Sævi omtaler den som utgangspunktet for hvor fenomenologien starter. Hun skriver:

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

Fenomenologi og fenomenologisk forskning har sitt utgangspunkt i opplevelsen slik den er før vi begynner å tenke og reflektere over den. Det starter i det som vi lever i, som også er helt hverdagslig, og som vi ofte kan ta som en selvfølge – som vi ser med et naturlig blick og har et funksjonelt forhold til. Et fenomenologisk blick stiller spørsmål ved det selvfølgelige og undersøker grundigere det en tar for gitt (Sokolowski 2000).

Fenomenet asymmetri ut fra en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

I min masteroppgave har jeg valgt en hermeneutisk fenomenologisk orientering i møte med mitt forskningsspørsmål. I begynnelsen var det vanskelig å skille begrepene hermeneutikk og fenomenologi. Var det i det hele tatt en forskjell? I litteraturen presenteres de ofte i lag med hverandre, og forskjellen mellom dem var for meg vanskelig å se. Det var derfor oppklarende da jeg leste følgende hos Sivertsen: «Fenomenologien retter seg [...] slik mot menneskers levde opplevelser av fenomenet, mens hermeneutikken søker å gi mening til- og tolke opplevelsen av fenomenet» (2015, s. 67). Dette synliggjør fenomenologiens utgangspunkt i den levde opplevelsen, mens hermeneutikken konsentrerer seg om den meningen (det reflektive) som kan hentes ut av den gjennomlevde opplevelsen. De to metodene brukes ofte i

kombinasjon med hverandre. Van Manen (2014) skriver følgende: «all or much of phenomenology has hermeneutic (interpretive) elements – but not all hermeneutics is phenomenology» (s. 26). På samme måte som hermeneutikken er også fenomenologien opptatt av fortolkning og den mening som finnes i opplevelsen. Fenomenologien er også refleksiv. Men utsagnet til van Manen viser at det finnes hermeneutisk forskning som ikke, eller i liten grad, forholder seg til den gjennomlevde opplevelsen – the lived experience, utgangspunktet for fenomenologien. En slik hermeneutikk fokuserer utelukkende på fortolkning, og innehar dermed ikke en fenomenologisk tilnærming. Saevi (2013b) skriver: «To live a story and to tell a story are different experiences» (s. 6). Og det er nettopp dette som er kjernen – det er en forskjell på den opplevelsen som leves, og på opplevelsen i det man starter å reflektere over den. I den empiriske delen av mitt prosjekt forsøker jeg å ta utgangspunkt i barnas opplevelser og bevege meg mot en pedagogisk fortolkning av dem. For meg er fokus den gjennomlevde opplevelsen i situasjoner hvor asymmetrisk makt uttrykker seg. Samtidig er fortolkningen av opplevelsen og en hermeneutisk tilnærming til tekst og litteratur, også viktig. I denne oppgaven er det ikke relevant å gå nærmere inn i de forskjellene som presenteres her. Dette er metodiske forskjeller som det er for krevende for en masteroppgave å behandle adekvat. Men fordi jeg har opplevd at det har vært vanskelig å skille begrepene fra hverandre ønsket jeg å gi plass til en forklaring, nettopp for å synliggjøre, forenkle og konkretisere – ikke bare for min egen del, men også for deg som leser.

Litteratur-review

Et metodisk grep jeg har gjort i arbeidet med forskningsspørsmålet er å orientere meg i andres forskning. Det har jeg fortrinnsvis gjort i litteratur-reviewet i kapittel 2. Her har jeg gjennomgått og drøftet et utvalg tidligere tekster som er relevant for asymmetri i pedagogiske relasjoner. Eisenhart (1998) stiller følgende spørsmål: «[H]ow would educational research get better if people didn't produce or read reviews of previous work?» (s. 391). Forskning står ikke alene, men plasseres inn i en sammenheng. Ny forskning må ta hensyn til, og høyde for, det som allerede preger et forskningsfelt. Den nye forskningen fortsetter og utfyller de diskusjonene som er rådende. Noen ganger tenker forskningen lengre, og belyser nye sider ved et emne. Av og til kan studier bekrefte det som lenge har være rådende, eller avkrefte noe med utgangspunkt i nye empiriske undersøkelser. Uansett, forskningen står ikke alene, men settes i en sammenheng med allerede etablert forskning.

I mitt prosjekt har jeg sett nærmere på pedagogisk-filosofisk litteratur skrevet av forfattere – fortrinnsvis fra den europeiske pedagogisk-filosofiske tradisjon – som drøfter asymmetri, ulikhet mellom barn og voksen, og den pedagogiske relasjonen. Denne litteraturen er samlet i et litteratur-review presentert i kapittel 2. Hammersley skriver følgende om litteratur-review: «A literature review is a summary of what is currently known about some issue or field on the basis of research evidence, and/or of what lines of argument there are in relation to that issue or field» (Hammersley, 2003, s. 577). Et litteratur-review skal ta høyde for, og presentere noe av den forskningen som allerede preger et fagfelt. I mitt tilfelle er fagfeltet pedagogikk i en kontinental europeisk tradisjon. Målet med mitt litteratur-reviewet har vært å samle et relevant utvalg av den kunnskapen som allerede er rådende, og dermed kunne tegne et større bilde av det feltet mitt forskningsspørsmål representerer.

Om fokusgruppen

Fokusgruppeintervjuet er velegnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer. Når det dreier seg om følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige. Gruppesamspillet reduserer imidlertid moderatorens kontroll over intervjuforløpet, og det livlige samspillet kan medføre at intervjuutskriftene får et noe kaotisk preg. (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 162)

Da jeg skulle vurdere metoder som kunne gi meg førstehåndskunnskap fra en primærkilde falt valget på fokusgruppesamtalen. Grunnen var at jeg ønsket spontane og følsomme beskrivelser og refleksjoner i kombinasjon med et gruppesamspill, og også fordi jeg vurderte at en gruppesamtale ville være en fordel når informantene var barn. Kamberelis og Dimitriadis (2011) beskriver fokusgruppen som en kollektiv samtale, og en form for et gruppeintervju (s. 545). Det er likevel ikke alle gruppeintervju som kan omtales som fokusgruppe. Halkier (2010) poengterer at gruppeintervju ofte innebærer «en høy grad av samspill mellom den som intervjuer og intervjupersonene i form av mange direkte spørsmål og svar, akkurat som i individuelle intervjuer. I fokusgrupper er det helt motsatt. Der er det vanligvis samspill intervjupersonene i mellom» (s. 9). Videre beskriver Halkier fokusgruppen som en kombinasjon «av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus» (2010, s. 10). I en

fokusgruppesituasjon kunne jeg legge føringer for hvilket emne som skulle diskuteres, samtidig som jeg fikk innsyn i hvordan barna samtalte med hverandre (og med meg). «Fokusgrupper gir deltakerne mulighet til å uttrykke betydningsdannelser som ellers er taus og blir tatt for gitt» (Halkier, 2010, s. 10). Dette er viktig for meg. Vi omgir oss med asymmetrisk makt, men den er ikke alltid like enkel å se. Hvordan den kommer til uttrykk i barnas liv, hvordan de opplever den og hvilken innvirkning de opplever at voksnes makt har i livene deres – det var dette jeg ønsket innsyn i. Å velge fokusgruppe som empirisk metode, fant jeg derfor hensiktsmessig.

Arbeidet med denne masteroppgaven og den innsikten jeg har fått underveis er at valg av empirisk metode for et prosjekt ikke nødvendigvis er klart og uproblematisk. I likhet med andre metoder har også fokusgruppen noen «svakheter» som forskeren må være særlig bevisst på i arbeidet. I mitt prosjekt intervjuet jeg ti barn som alle går i samme skoleklasse. Et slikt valg er ikke helt uproblematisk. Halkier (2010) skriver at et «argument mot allerede eksisterende sosiale nettverk for å danne fokusgrupper er at deltakerne lett faller inn i kjente roller, noe som oppfattes som problematisk» (s. 35). Allerede før jeg hadde fordypet meg i litteratur om fokusgrupper, tenkte jeg at dette potensielt kunne bli et problem. Hva om et av barna tidlig tok føringen, og var mer dominant enn resten? Hva om maktforholdet mellom barna ville resultere i at noen sa svært mye, og at andre ikke sa noe? Og kanskje enda verre: hva om det var noen som ikke våget å dele sine perspektiver, på grunn av usikkerhet i møte med de andre? Jeg kjente ikke elevene på forhånd, og det var derfor vanskelig å gjøre et gjennomtenkt valg i forhold til gruppesammensetning. Var dette god nok grunn til å legge bort tanken om fokusgruppe? For meg ble svaret nei – jeg ønsket likevel fokusgruppe som empirisk metode i mitt prosjekt, men det var nødvendig at jeg var bevisst på disse strukturene. Jeg valgte derfor å søke hjelp hos klassens kontaktlærer, og ba henne om å danne de to gruppene, nettopp for at hensynet til god gruppesammensetning skulle bli tilstrekkelig ivaretatt.

Det at informantene i en fokusgruppe kjenner hverandre fra før, blir i litteraturen ikke bare omtalt som en svakhet. Tvert imot kan det også sees på som en styrke ved samtalen. Intervjusituasjonen kan oppleves tryggere om man er sammen med folk man kjenner. At man tilhører samme nettverk kan også gjøre det lettere å utdype hverandres synspunkter og perspektiver på grunn av de felles erfaringene og opplevelsene som man gjerne deler (Halkier, 2010, s. 34-35). Jeg mener det var hensiktsmessig å velge en empirisk metode som har en

gruppe med informanter som sitt utgangspunkt. Jeg tror også det var en fordel at barna kjente hverandre fra før. Hvorfor? Fordi det kvalitative forskningsintervjuet, som fokusgruppen er, innebærer et skjevt styrkeforhold – en asymmetrisk maktrelasjon (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 52). På samme måte som de fleste intervjusituasjoner er asymmetriske, var også møtet mellom meg som voksen og barna asymmetrisk (Sævi, 2007, s. 123). Min tanke var derfor at om barna var flere, kunne de oppleve en trygghet i hverandre, og kanskje ble opplevelsen av det skjeve styrkeforholdet noe dempet for dem – og også for meg. Halkier (2010) poengterer at dersom deltakerne i en fokusgruppe ikke føler trygghet, «kan det være vanskelig å få samtalen til å fungere» (s. 38). Trolig ville mangel på trygghet også i en annen intervjusituasjon gjort det vanskelig å føre en god og innholdsrik samtale, for eksempel hvis jeg skulle intervjuet ett og ett barn alene.

Forskningsetikk og forskningskvalitet

Om barnet som sårbar informant

Når forskeren velger å intervju barn, får barna mulighet til «å gi uttrykk for sine egne opplevelser og verdensoppfatninger» (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 157). Barna blir gitt en stemme. Forskeren forsøker «å innta barns ståsted for å prøve og se verden gjennom barns øyne» (Skoglund, 2010, s. 81). I en fokusgruppesituasjon får deltakerne «fortelle så mye som mulig ut fra sitt eget perspektiv» (Halkier, 2010, s. 45). Det var dette jeg ønsket for min studie. I dagens samfunn er mye gjort med utgangspunkt i voksnes interesser. Det betyr ikke at voksne ikke tar hensyn til barn, ivaretar og prioriterer dem. Men mye av den forskningen som finnes om barn og unge, og også den samfunnsstrukturen som vi lever i, er i stor grad tilpasset voksnes levesett. Skoglund (1998) peker på det faktum at det er voksne som definerer hva som er interessant for forskningen, og når det er interessant å innhente barnas synspunkter (s. 84). På mange måter har mye av den forskningen som finnes om barn og unge sitt utgangspunkt i den voksnes interesser. Dette betyr ikke at barn ikke kan eller bør brukes i forskningssammenheng, men det krever en ekstra sensitivitet i møte med dem, og det er noen særlige hensyn som må tas.

Som allerede nevnt er det et skjevt maktforhold mellom voksen og barn. Dette er det substansielle fokus i oppgaven min og dessuten realiteten i en intervjusituasjon (særlig) mellom barn og voksen. Brinkmann og Kvale (2009) er opptatt av at det finnes noe ved det skjeve styrkeforholdet som potensielt kan gi vanskeligheter i intervjusituasjonen. De skriver

om viktigheten av at den voksne er bevisst maktforholdet og at forskeren tenker grundig gjennom de spørsmålene som stilles til barna. For eksempel er det viktig at spørsmålene ikke er lange og komplekse (s. 158). Man kan komme i en situasjon hvor informantene ikke forstår spørsmålene som stilles. Man kan også risikere at forsker og informant ikke har samme forståelse av hva som er innholdet i samtalen. Uklare formuleringer og komplekse spørsmål kan gjøre det vanskelig for informantene å forstå hva deres deltakelse innebærer og hva som er formålet med studien. Det er relevant å poengtere at det i all forskning er viktig å ivareta informantenes velbehag og deres personvern – barn som voksen. Likevel, barnet er i en særlig sårbar situasjon nettopp fordi det er barn. Det er viktig at forskeren tar hensyn til utviklingsnivå og barns kognitive forutsetninger for å forstå. Skoglund (1998) skriver:

Barn har ikke alltid oversikt over konsekvensene av å gi forskere informasjon. De er i en særstilling når det gjelder sårbarhet og avhengighet i en forskningssituasjon. De kan være mer villige til å adlyde autoriteter enn det voksne er, og de opplever ofte at de ikke kan sette seg til motverge. (s. 79)

Når barn er aktive informanter i en studie, slik som i min, er det nødvendig å søke foreldres samtykke (Skoglund, 1998, s. 79). Men det er likevel ikke foreldrene alene som avgjør om barnet skal delta i en studie, eller ikke. Skoglund (1998) trekker frem viktigheten av barnets rett til selvbestemmelse, at de blir gitt tilstrekkelig og god informasjon og at de når som helst kan få trekke seg fra forskningen (s. 79). Etter at jeg først var gitt tillatelse av skolens rektor og klassens kontaktlærer til å gjennomføre studien, dro jeg for å besøke klassen. Jeg fortalte klassen i plenum om studien, og hva jeg behøvde av dem som informanter. Klassen fikk stille spørsmål, og vi gikk i dialog. Etter samtalen leverte jeg ut et skriv hvor jeg ba om elevenes og foreldrenes samtykke til elevenes deltakelse i studien (se vedlegg, s. 138). Skoglund (1998) skriver at det å gi barnet rett til selvbestemmelse handler om å respektere dem som et selvstendig individ. Hun trekker også frem at et samtykke er viktig i forhold til det «å få seriøse og motiverte informanter» (Skoglund, 1998, s. 79). For meg var det utenkelig å ikke be om elevenes samtykke – både muntlig og skriftlig. Om selvbestemmelse skriver Skoglund (1998) at det handler om å «tilkjenne barn en individuell frihet» (s. 82). Dette har jeg strebet etter gjennom hele prosessen. Ikke bare da jeg oppsøkte barna og inviterte dem med på studien, men også i samtalen med dem og i transkriberingen av materialet i ettertid.

Eder og Fingerson poengterer viktigheten av at forsker unngår å assosieres med en lærer, og heller ikke gir barnet en oppfatning av at det bare finnes ett riktig svar på de spørsmålene som stilles (Eder og Fingerson 2002 i Brinkmann og Kvale, 2009, s. 158). Igjen handler det om at den voksne er bevisst sin asymmetriske maktposisjon i møte med barnet. I en intervjusituasjon er det viktig å gi rom for alle svar. I min studie var dette helt nødvendig – barna hadde en innsikt som jeg manglet. Det var derfor viktig for meg fra første gang jeg traff dem, å si at alle kunne få melde seg på, og at det ikke fantes noen svar som var mer riktige enn andre. Jeg ønsket å gi barna tiltro til sin måte å se verden på og til egne refleksjoner. For mitt prosjekt var det jo nettopp dette som var verdifullt.

Skoglund (1998) skriver at mye av den forskningen som handler om viktigheten av barns frivillige samtykke, tar utgangspunkt i «barnets intellektuelle mulighet til å forstå» (s. 91). Dette skal det tas hensyn til, men forskeren må ikke glemme de følelsene som kan oppstå mellom forsker og informant, advarer Skoglund. I forholdet mellom forsker og informant kan det etableres en tillit og en emosjonell tilknytning, som forskeren potensielt kan bruke «som et instrumentelt knep for å få tilgang til barnets frivillighet og dermed åpenhet» (s. 91). Skoglund omtaler det som en «instrumentell forføring» (1998, s. 91). Jeg ønsket å gi barna en opplevelse av trygghet i situasjonen, og jeg ønsket å vise at jeg verdsatte deres deltakelse. Samtidig var det viktig for meg å gi tydelig uttrykk for at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Tanken streifet meg at de ikke ville våge å trekke seg fordi de ikke ønsket å skuffe eller såre meg. Det ble en balanse mellom å vise takknemlighet for deres deltakelse, og markere deres mulighet til å melde seg av studien. Dette skrev jeg også i skrivet som ble sendt hjem til foresatte, og både rektor og kontaktlærer ble tydelig informert. Jeg tenkte at det trolig ville være lettere for barna å gi beskjed til foresatte eller kontaktlærer om at de ønsket å melde seg av, og dette presenterte jeg for barna som en mulighet. Det var ingen av barna som ønsket å melde seg av studien. Ti meldte seg på, og alle ti fikk delta. Jeg skriver mer om hvordan jeg gjennomførte fokusgruppesamtalene senere i dette kapittelet.

«For Tiller fremstår barnet som en sakkyndig, betydningsfull informant. Han betegner til og med barnet som jevnbyrdig medarbeider og samarbeidspartner, og forskeren som en medoppdager, sammen med barnet» (Skoglund, 1998, s. 90). Jeg har forsøkt å legge Tillers syn på barnet som en betydningsfull medoppdager, som grunnlag for min empiriske studie. Valg av tema og forskningsdesign har jeg stått for, men barna og deres kunnskap og innsikt har vært en avgjørende faktor for at jeg har kunnet gjennomføre mitt prosjekt. Skoglund peker

på at man skal behandle ethvert barn «som et mål i seg selv, aldri som et middel, eller bruke [dem] som et instrument» (1998, s. 93). Barna har bidratt til at jeg har kunnet produsere mitt prosjekt, men den innsikten de har gitt meg har på mange måter vært et mål i seg selv. Jeg vil hevde at barn kan og bør brukes som informanter i forskning, men forskeren må aldri glemme sin asymmetriske makt i møte med dem. Det viktigste for hele forskningssituasjonen er å behandle barnet som et subjekt med sin egen unikhet og bestemmelsesrett.

Konfidensialitet og søknaden til NSD

«Konfidensialitet i forskning innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres» (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 90). Det var viktig å anonymisere barna og alle ti er gitt fiktive navn. Fra starten ga jeg tydelig uttrykk for at studien skulle være anonym. Det stod i skrivet som ble sendt med barna hjem, og jeg fokuserte på dette i den samtalen jeg hadde med barna på forhånd. For noen studier er det ikke hensiktsmessig å anonymisere. Det kan for eksempel handle om at informantene ønsker å bli kreditert for verdifull informasjon (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 91). For mitt prosjekt var anonymisering derimot viktig, nettopp for å ivareta deltakernes personvern og deres privatliv (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 90). Jeg ønsket at de skulle dele fra sin egen livsverden uten å bekymre seg for om dette var noe de kunne bli konfrontert med på et senere tidspunkt.

Fordi jeg skulle samtale med mennesker, i dette tilfelle barn, om deres personlige opplevelser i hverdagen, måtte jeg melde prosjektet til NSD. Dette ble gjort etter at jeg fikk godkjent min prosjektplan i forbindelse med P3PRO-studiet. Prosjektet mitt er godkjent hos NSD (se vedlegg, s. 143).

Er arbeidet pålitelig og gyldig?

To viktige begrep når det gjelder forskningskvalitet er *validitet* og *reliabilitet*. Begrepene reliabilitet og validitet sees ofte i sammenheng med en positivistisk epistemologi, der man jobber «med et korrespondenskriterium for sann viten. Det betyr en oppfatning av at det er én virkelighet (som mer eller mindre) kan speiles av en kunnskap der de empiriske dataene er samlet inn med presise analytiske begreper og metoder» (Halkier, 2010, s. 127). I kvalitativ forskning, og kanskje særlig fenomenologisk forskning, er en slik tilnærming mindre hensiktsmessig. Den kvalitative forskningen går i dybden i søken etter mening, og i fenomenologi er det noen menneskers opplevelse av et fenomen som er sentralt. Mennesker

opplever fenomen ulikt, og fenomenologien generaliserer ikke. Forskningen er i stedet opptatt av å se nærmere på hvordan et fenomen uttrykker seg eller kommer til syne i noen menneskers livsverden.

Studiens reliabilitet

Reliabilitet har å gjøre med om forskningens resultater kan betegnes som troverdige (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 250). Creswell (2014, s. 11) og Brinkmann og Kvale (2009, s. 250) påpeker at reliabilitet i stor grad handler om hvorvidt et forskningsresultat kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt – det vil si etterprøves. Det er relevant å spørre om min empiriske studie er troverdig i denne betydningen av begrepet. Van Manen (2014) skriver at fenomenologisk forskning skiller seg fra annen forskning på akkurat dette punktet. Han skriver: «phenomenological studies of the same «phenomenon» or «event» can be very different in their results» (s. 351). Dette er fordi et fenomen uttrykker seg på ulike måter for mennesker. Vi ser det forskjellig til forskjellig tid og på forskjellig plass, og et fenomen er større enn det vi mennesker fullt ut evner å beskrive og se. Ulike mennesker har sine egne opplevelser og erfaringer av et fenomen, og denne subjektiviteten er det viktig å være bevisst når man har en fenomenologisk tilnærming i en kvalitativ studie. Dette gjør også at min studie ikke gir etterprøvbare funn i den forstand Creswell og Brinkmann og Kvale beskriver. Van Manen (2014) skriver:

Phenomenological evidence has to do with interior intuitive understanding and is meaning-based and based on the logic of eidetic reduction. In contrast, empirical evidence has to do with exterior knowledge and is based on the logic of generalization of observation and quantifiability. (s. 351)

Dette er relevant og viktig. Min studie søker mening og innsikt i et utvalg barns livsverden og deres opplevelser av et fenomen. Den søker ikke kunnskap i ytre forstand, slik kunnskap som kan generaliseres eller kvalifiseres, og kan derfor heller ikke si noe sikkert om at funnene er gjeldende for flere enn dem som har deltatt. Van Manen (2014) skriver: «Phenomenological evidence has to do with grasping the meaning of a phenomenon or event. However, phenomenological evidence is ultimately ambiguous and never complete» (s. 351). Min studie viser noen av asymmetriens uttrykk slik den opplevs av de barna som har deltatt i studien. Dersom andre gjennomfører liknende studier, bruker andre informanter og stiller samme eller

liknende spørsmål, vil de selvsagt komme til å få andre svar selv om disse svarene eventuelt kan ha likhetstrekk med de første. Det at svarene har likhetstrekk, har kanskje i mindre grad med metoden å gjøre, enn med at informantene har noe felles i sin opplevelse av fenomenet som undersøkes. Dette handler om at en opplevelse er subjektiv, men kan gjenkjennes som en menneskelig opplevelse av andre, altså den blir intersubjektivt bekreftet (Sævi 2005). Jeg opplever ikke dette som en svakhet ved min studie, men som en kvalitet ved fenomenologiske studier. For meg handler det om at det finnes ulike måter å oppleve et fenomen på, og i stedet for å stå som motsetninger, kan disse snarere utfylle hverandre og fungere som et gode innen forskning. Fordi vi er mennesker og opplever fenomenen på en subjektiv måte, kan måten vi opplever fenomenen på bekreftes som akseptable og gjenkjennbare av andre (som også er mennesker). Van Manen omtaler dette i fenomenologien som «the phenomenological nod» (1997, s. 11). Poenget er kanskje så enkelt som at reliabilitet har ulike uttrykksmåter i kvalitativ og kvantitativ forskning, og enda en nyanse kommer til syne i fenomenologi.

Selve begrepet reliabilitet er hentet fra kvantitativ tradisjon (Denzin og Lincoln 2011) – og i fenomenologi er troverdighetsspørsmålet knyttet til om sentrale kvaliteter ved fenomenet kommer til syne for leseren (og forfatteren) i den ferdige teksten. I fenomenologi er det altså et spørsmål om metoden lar seg finne igjen i den ferdige teksten gjennom tekstens mening, så å si (Sævi, 2019, s. 319, 329, 337-338). I min studie handler dette om hvorvidt jeg har «funnet» noen av de kvalitetene som kjennetegner fenomenet *asymmetri* i møte mellom barn og voksne, og om jeg klarer å uttrykke dette i et sakssvarende pedagogisk språk her i studien som helhet. Dersom en studies etterprøvbarehet handler om hvorvidt de barna jeg har intervjuet i min studie ville gitt de samme svarene til en annen forsker, er dette altså tvilsomt. I beste fall kunne de kanskje sagt noe som lignet, men likevel ikke var det samme. Dette fordi fenomenet *asymmetri* i den pedagogiske relasjonen i seg selv er stort, ofte indirekte til stede i en relasjon og dessuten vanskelig å sette direkte ord på av både barn og voksne.

Jeg vil imidlertid utdype litt nærmere hvordan jeg gikk frem i den empiriske (intervju) delen av studien min, for å ivareta de opplevelsene som barna delte. Brinkmann og Kvale (2009) peker på noen generelle kvaliteter ved intervjusituasjonens form, intervjuerens ordvalg, om spørsmålene som stilles er ledende eller åpne, og hvordan prosessen med transkribering har sett ut (s. 250). Jeg forsøkte å være særlig bevisst dette ved å ha en ærlig og autentisk tilnærming til både barna og transkriberings-prosessen. Redselen for å skade studiens reliabilitet og troverdighet gjennom overstyring, slurv og unøyaktighet, meldte seg. På hvert

intervju var det syv barn, i tillegg til meg. Vi satt alle rundt et firkantet bord, to på hver side. I intervjusituasjonen var det viktig for meg at barna slapp til, og at de fikk dele så mye som de ønsket. Noen av barna hadde mye å fortelle, andre var mindre pratsomme. I begynnelsen av begge intervjuene var barna nokså stille og forsiktige, og det ble tydelig for meg at de ønsket å føle seg fram i situasjonen. I starten av intervjuene var jeg derfor ganske deltakende i samtalen, og følte at jeg måtte ta initiativ for å få barna med meg. Etter hvert kom barna tydeligere på banen, og da ble det viktig for meg å trekke meg litt tilbake. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål, nikket og ga andre responser underveis, og ga også beskjed om når vi skulle skifte tema, for eksempel. Det var viktig at barna fikk størst plass – deres innsikt var viktig. Jeg jobbet også for å forsøke å ikke stille ledende spørsmål, men i stedet velge åpne spørsmål og være undrende i møte med det de formidlet. Hvert fokusgruppeintervju varte i ca. en time. Det var derfor mye materiale som ble transkribert. Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker, og jeg transkriberte samtalene ordrett. Dette fordi jeg ønsket en autentisk versjon av samtalene, på tross av at det fikk skriftlig form. Noen steder måtte jeg likevel gå inn i dialogen og ta bort deler som var overflødig, men dette ble gjort i tett samarbeid med veileder. I all hovedsak handlet arbeidet om å ta bort ord som var forvirrende, ubetydelige eller som blokkerte for den meningen som dialogen ellers uttrykte. Målet med prosessen var å kunne presentere et godt, meningsfullt og troverdig sammendrag av den intervjusituasjonen som utspilte seg. Jeg har ikke endret, eller lagt til tekst. I denne masteroppgaven har jeg viet et kapittel til sammendraget av intervjumateriale (kapittel 4). En del av det som er gjengitt her tas ikke opp i drøftingskapittelet (kapittel 5). Jeg ønsket likevel å vie det plass. Hvorfor? Fordi jeg vil være ærlig med deg som leser, og fordi jeg ønsker å gi deg en innsikt i den intervjusituasjonen som utspilte seg. Det er også et forsøk på å styrke studiens reliabilitet gjennom åpenhet og etterrettelighet.

Studiens validitet

Validitet blir «definert som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke» (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 250). De fortsetter: «[E]n metodologisk positivistisk tilnærming til samfunnsvitenskap» har begrenset vitenskapelig validitet til å handle om målbar forskning (s. 250), og videre: «Den kvalitative forskningen er da ugyldig dersom den ikke resulterer i tall» (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 250). Ser en begrepet validitet i en noe bredere fortolkning viser begrepet til hvorvidt «en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 251). For mitt vedkommende ønsket jeg å gjennomføre en kvalitativ studie

med en hermeneutisk fenomenologisk orientering for å undersøke hvordan et utvalg barn opplevde og reflekterte over fenomenet asymmetri. Mitt mål var aldri å kvantifisere eller generalisere. Sætre (2015) skriver følgende om validitet innen fenomenologi i sin masteroppgave: «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» (s. 84). Van Manen (2014) skriver:

Phenomenology describes not the factual empirical but the *existential* empirical meaning structures of a certain phenomenon or event. Thus, a phenomenological study of secrecy does not focus on a particular culture or specific social group. Instead, phenomenology studies the existential meaning structures of the phenomenon of secrecy. (s. 348)

Min studie forsøker å forstå et aspekt ved barns livsverden og finner mening i deres opplevelser av fenomenet asymmetri. For å kunne finne fram til dette har jeg gjennomført to fokusgruppesamtaler, og intervjuet til sammen ti barn. Halkier (2010) skriver at antallet informanter som anbefales til en fokusgruppe varierer, men at det i forskningslitteraturen hovedsakelig snakkes om seks til tolv deltakere (s. 38). I min studie deltok syv barn i hver fokusgruppe. Fire av barna deltok på begge gruppesamlingene, tre deltok på den første og de andre tre deltok på den siste. Bakgrunnen for dette valget belyser jeg litt senere i oppgaven. Ved å gjennomføre to fokusgruppesamtaler var hensikten å styrke studiens validitet. Vi fikk pratet dobbelt så lenge om emnet, og jeg fikk flere ulike innspill og synspunkt. At vi traff hverandre to ganger gjorde det også mulig for meg å stille oppfølgingsspørsmål til de barna som deltok på begge. Gruppen på fire elever som deltok på begge fokusgruppeintervjuene, var også tydelig tryggere da de kom på intervju nummer to. Det var likevel ikke slik at disse barna i stor grad dominerte. For meg virket det heller slik at de barna som var med for første gang, kjente en trygghet i det at deler av gruppen hadde gjennomført dette tidligere. Kanskje hadde de pratet om det på forhånd også? Et annet moment er at vi i den første fokusgruppesamtalen ikke kom gjennom hele temaguiden. Jeg innså tidlig at dette ville skje. Barna hadde mye på hjertet, og tiden ga oss ikke mulighet til å samtale på en naturlig måte gjennom de temaene jeg hadde planlagt. Det var derfor godt for meg å kunne slappe av i forhold til tiden, da jeg visste at det vi ikke rakk kunne vi fortsette på neste gang. Dette gjorde også at barna fikk mer tid på hvert tema, at de kunne snakke friere og mer uavbrutt. Temaguiden som ble laget med utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål fungerte som et

fundament i begge fokusgruppesamtalene, og dette styrker også studiens validitet. Vi snakket om det studien skulle undersøke.

Materialet mitt og mine refleksjoner knyttet til det vi samtalte om er blitt lest og diskutert med veileder og i generelle former drøftet med medstudenter. Dette utgjør en (begrenset, men relevant) bekreftelse fra intersubjektive kilder på at tema, metode og måter å tolke materialet på er relevante, gir mening og har kvaliteter som appellerer til og forstås av andre forskere (Sævi, 2019, s. 322-330).

Finne fram til informantene

Arbeidet med masteroppgaven tok en pause mellom endt P3PRO i november 2016, og selve skrivingen av oppgaven. Dette fordi jeg i januar 2017 fikk en datter. Innen hun ble født hadde jeg søkt prosjektet til NSD, og begynt å lese en del litteratur. I permisjonen utarbeidet jeg temaguiden (se vedlegg, s. 141), og arbeidet noe med litteratur-reviewet. Å finne en skole hvor jeg kunne gjennomføre mine to fokusgruppesamtaler gjorde jeg ikke før høsten 2018. Valget falt på en skole jeg hadde noe kjennskap til fra tidligere. Denne kjennskapen var likevel ikke så god at jeg kjente elevene på forhånd. Jeg så dette som en fordel, da jeg ønsket å skape en ny situasjon i fokusgruppesamtalene hvor tidligere erfaringer, fordommer og relasjoner ikke la føringer for det som skulle utspille seg.

I første omgang sendte jeg en mail til rektor der jeg beskrev prosjektet mitt. Jeg la ved temaguiden slik at rektor fikk innsyn i hva som skulle være tema for samtalen. I mailen skrev jeg at jeg ville ringe skolen om et par dager for å høre om mulighetene for gjennomføring. Rektor tok videre kontakt med en lærer hvis klasse hun mente ville passe, og kontaktlærer svarte med å stille klassen sin til disposisjon for et informasjonsmøte. Jeg kan fortsatt huske den følelsen det ga meg. Jeg ble så glad! Tanken om at det ville bli vanskelig å finne en skole hadde streifet meg, og det var derfor ekstra kjekt å få «napp» på første forsøk. Jeg oppsøkte klassen på et avtalt tidspunkt, informerte om studien og leverte ut informasjonsskrivet som skulle hjem til foreldrene. Nye bekymringer meldte seg: Hva om ingen ønsker å delta? Hva om ingen får lov? Gleden var igjen stor da jeg begynte å få mailer fra kontaktlærer om at flere hadde begynt å melde seg på.

Til slutt satt jeg med ti barn av begge kjønn som ønsket å delta. I utgangspunktet søkte jeg syv informanter, og det var problematisk å si nei til noen – i dette tilfellet tre barn. Det skyldtes flere ting. For det første har jeg en pedagogisk grunntanke som handler om at det er plass til alle - *jeg* har plass til alle. Kanskje kan man omtale det som et fundament? For meg er det uansett noe som ligger til grunn i mitt pedagogiske virke, mitt møte med barn og unge – mitt møte med mennesker. Det at jeg også hadde vært så nervøs for at ingen ville melde seg på, og nå satt med en enorm takknemlighet for dem som gjorde mitt prosjekt mulig, gjorde også at jeg anså det som viktig å gi plass til alle. Tanken på å si nei til noen var for meg verken forenelig med fornuft eller følelser. Jeg tok kontakt med veileder, og fortalte henne om hva jeg tenkte på. Hun var enig med meg: vi hadde plass til alle. Vi bestemte oss for å gjennomføre fokusgruppene slik at fire av de ti elevene ble med på begge intervjuene, tre ble med på det første, og de tre andre ble med på det siste. Kanskje kunne jeg gjennomført intervjuene med fem barn hver? Da dette er et barn mindre enn litteraturen anbefaler (Halkier, 2010, s. 38), samt at det da ville bli to helt ulike grupper, gjorde at jeg falt på valgte ordning. Jeg opplevde også at den fungerte godt, og at det andre gangen var en forutsigbarhet i situasjonen nettopp fordi vi hadde gjennomført en samtale tidligere. Når det gjaldt hvem som skulle delta på begge samtalene, og hvordan gruppene ellers skulle deles inn, søkte jeg hjelp hos klassens kontaktlærer. Hun kjenner elevene, og hadde et godt utgangspunkt for å fordele dem i grupper. Jeg har også lært henne å kjenne som en dyktig lærer med et omtenkstomt og varmt syn på barn. Hennes hjelp var derfor uvurderlig i prosessen.

De to samtalene ble gjennomført med en ukes mellomrom, og under begge samtalene serverte jeg frukt, iste, eplejuice og ulike typer kjeks. Jeg ønsket å gjøre stas på barna, vise takknemlighet og møte dem på samme måte som man kanskje ville møtt voksne i en lignende situasjon. Raunehaug (2012) skriver i sin avhandling om hvordan hun serverte sine voksne informanter drikke og snacks, og jeg hadde et sterkt ønske om å møte mine informanter på samme måte.

Den givende transkriberingen som stadig overrasket

Før jeg gikk i gang med transkriberingen var det flere som sa det ville bli krevende, kjedelig og ta mye tid. For meg var prosessen både lang og krevende, men aldri kjedelig. Tvert imot opplevde jeg den som noe av det mest interessante ved masterarbeidet. Som nevnt tok jeg begge samtalene opp på bånd. Etter gjennomføring spilte jeg innholdet gjentatte ganger for

meg selv, og skrev alt ordrett inn i et Word-dokument. Halkier (2010) skriver at dersom det er «mulig bør all tale som er tatt opp, skrives ut» (s. 82). Hun peker også på at det er viktig å identifisere den som snakker, og at forskeren ikke må endre ordstilling, eller gjøre «talespråket penere og mer velartikulert» (s. 83). Latter, pauser, benektende og bekreftende lyder, samt andre muntlige uttrykk skal også markeres (s. 83). I mitt arbeid har jeg derfor strebet etter å lage en skriftlig versjon av de to fokusgruppesamtalene jeg gjennomførte, så nær og naturtro som mulig den muntlige samtalen vi hadde.

Da jeg satt med transkriberingen opplevde jeg stadig å se nye sider ved samtalen. Innimellom ble jeg beveget og rørt. Jeg lo også godt av barnas humoristiske utsagn. Andre ganger måtte jeg ta pause i arbeidet, nettopp fordi innholdet krevde refleksjon. Innsikten deres forbløffet meg, og jeg er oppriktig imponert over måten de fortalte og uttrykte seg på. Da jeg var ferdig med transkriberingen hadde jeg rundt 100 sider med skriftlig materiale. At dette skulle komprimeres ned til et kapittel i denne masteroppgaven var vanskelig. Det var så mye klokt som ble sagt, og jeg var redd for å utelate noe som var godt og viktig. Jeg leste gjennom materialet mange ganger, og begynte å forme det som presenteres i kapittel 4. Dette var ingen enkel prosess, men fordi det ikke var mulig å gjengi alle de 100 sidene i denne oppgaven, var det nødvendig. Det jeg presenterer, opplevde jeg som det mest innholdsrike og relevante i forhold til oppgavens forskningsspørsmål. Jeg har diskutert utvalget med veileder underveis, men til syvende og sist var det mitt ansvar å gjøre denne utvelgelsen. Dette fordi det er mitt prosjekt, og fordi det var jeg som var til stede i den intervjusituasjonen som utspilte seg. Hele det transkriberte materialet og opptakene er tilgjengelig for sensor om ønskelig, men vil bli slettet etter muntlig eksamen i tråd med NSD sine retningslinjer.

Både under samtalen og i transkriberingen ble det synlig for meg hvordan mange av barnas eksempler var knyttet til familielivet, og opplevelser med egne foreldre. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at mitt prosjekt skulle fokusere på skolehverdagen, men etter intervjuene bestemte jeg meg for å endre formuleringen i forskningsspørsmålet fra «skolehverdagen» til «skole/hjemme-hverdagen». Pedagogiske relasjoner finnes både i hjemmet og på skolen, og har sitt utgangspunkt i forholdet mellom voksen og barn (Sævi, 2007, s. 107). Tema i studien ville derfor være det samme, men ved å inkludere hjemme-hverdagen kunne jeg vie plass til flere av de opplevelsene som barna delte, og samtidig være tro mot eget forskningsspørsmål.

Min takknemlighet i forhold til det informantene mine har gitt meg, er enorm. Hvordan kan jeg noen gang få takket dem? De har gitt meg så mye. Ikke bare har de bidratt til gjennomføring av dette prosjektet - *mitt* prosjekt. Men de har også gitt meg en innsikt jeg ikke hadde før jeg begynte. Nå sitter jeg med en følelse av å ha blitt gitt så mye, og ha gitt så lite tilbake. Håpet mitt er at prosessen og selve fokusgruppen var en fin opplevelse for dem, og at jeg i dette prosjektet evner å bære og løfte stemmene deres, slik at flere kan bli gitt den innsikten jeg nå sitter på fordi de valgte å dele den med meg.

4. Presentasjon av intervjumateriale

Innledning

I dette kapittelet presenteres utdrag fra to fokusgruppesamtaler med et utvalg på ti barn på en norsk offentlig barneskole. Alle går på mellomtrinnet, og tilhører samme klasse. Barna er gitt fiktive navn: Ellinor, Sarah, Aksel, Markus, Adrian, Victoria, Emma, May, Charlotte og Lilly. Den første samtalen ble gjennomført med Ellinor, Sarah, Aksel, Markus, Adrian, Victoria og Emma. Den andre ble gjennomført med Ellinor, Sarah, Aksel, Markus, May, Charlotte og Lilly. Fire av elevene, Ellinor, Sarah, Aksel og Markus, var dermed med på begge intervjuene. Adrian, Victoria og Emma var med på det første intervjuet, og May, Charlotte og Lilly var med på det andre intervjuet. På den måten var det syv elever som deltok på hvert intervju. Bakgrunnen for dette valget ble redegjort for i kapittel 3. Det er begrunnet i hvor mange som meldte seg på studien, min egen takknemlighet og grunntanke om inkludering, og et ønske om å slippe alle til. Begge samtalene ble spilt inn på båndopptaker, og senere transkribert i hvert sitt Word-dokument. Det utvalget som her presenteres er sentrale deler fra begge samtalene sett under ett. Kapittelet er skrevet kronologisk, noe som betyr at sitatene er sagt i den rekkefølgen de her presenteres.

Om ulikheter mellom barn og voksen

Jeg: *Aller først så lurer jeg på om det er noen av dere som har noen tanker om hva som er ulikheten mellom barn og voksen. Hva er det som er forskjellen på barn og voksne, egentlig?*

Adrian: *At de voksne får bestemme litt mer.*

Markus: *De voksne er større enn oss.*

Emma: *At vi, at vi, at de kanskje bestemmer litt mer enn oss. Og at de kan mer enn oss.*

Aksel: *At de får lov til mer.*

Jeg: *Har de voksne, har de noen spesielle egenskaper? Hva er det de kan mer enn dere?*

Markus: *Matte!*

Aksel: *...og til å kjeft!*

Emma: *Kjøre bil.*

Ellinor: *De har jo gått på skole i mange år.*

Emma: *At de har jobber.*

Mine første spørsmål søkte en umiddelbar respons hos informantene. Jeg ønsket innsikt i hva som var det første de tenkte på når de ble spurt om forskjellene mellom voksen og barn. Svarene deres favnet både kroppslige forskjeller «*De voksne er større enn oss*», men også intellektuelle forskjeller «*de kan mer enn oss*», «*Matte!*», «*De har jo gått på skole i mange år*». Jeg opplevde også at barna pekte på noen forskjeller som omhandlet maktfordelingen mellom dem selv og de voksne «*At de voksne får bestemme litt mer*», «*At de får lov til mer*», «*...og til å kjeft!*».

Jeg: *Har dere eksempel på noen episoder der det å være barn er viktig, eller det å være barn er ekstra spennende?*

Markus: *Vi kan være med venner oftere, fordi vi går på skole.*

Emma: *At barn, de har liksom mer fritid enn voksne. De voksne jobber noen ganger om kvelden hvis de ikke har gjort nok på jobben og så mister de liksom vennene sine fordi de ikke får vært så mye sammen med de, fordi de har forskjellige jobber eller noe, kanskje. Men barna de er jo sammen på skolen.*

Adrian: *De fleste barna, eller i hvert fall i min familie, så er jeg flinkere, eller barna flinkere enn voksne med digitale ting.*

Jeg: *Ja, akkurat. Ja. Har dere eksempler på noen episoder hvor det kan være vanskelig å være barn?*

Aksel: *At du er lav. Og når du får kjeft.*

Emma: *At de sier at du må rydde rommet ditt for eksempel. Og så blir du så irritert for du tenker ja jeg skal gjøre det, jeg skal gjøre det. Men så sier de du må gjøre det nå, du må absolutt gjøre det nå. Og så har jeg jo allerede satt av tid til at jeg skal gjøre det, men så bare – du må gjøre det nå.*

Adrian: *At du liksom. At du ikke har gjort leksene dine, men så sier de at du må gjøre leksene dine før du kan gå og være med venner, eller ha litt mer fritid. At du ikke får lov til å gjøre de senere.*

- Flere av barna rekker opp hånden -

Jeg: *Bare prat. Dere må bare prate uten å rekke opp hånden... Hvis dere kommer på noe...*

Aksel: *Det er dumt når man er for lav for sklier. For badeland-sklier.*

Adrian: Hvis du har veldig lyst å se en film, men de voksne sier at du ikke får lov å se, fordi de voksne sier at aldersgrensen er for høy.

Jeg: Har dere eksempler på noen episoder eller noe der det er viktig å være voksen? Noe som de voksne får gjøre som er...

- Aksel avbryter -

Aksel: ...det er viktig at de voksne kan kjøre barna sine til trening.

Markus: At de har nok penger til mat og drikke. Og klær.

Jeg: Javel. Sarah og Victoria, har dere eksempler på noen episoder hvor det er viktig å være voksen? Eller der det er mer sånn, kanskje det er mer spennende for de voksne, eller noen ting som er mer spennende eller mer betydningsfullt for de voksne?

Sarah: Museum og sånne ting kanskje?

Jeg: At sånne ting kanskje er kjekkere for voksne?

Sarah: Ja, fordi de har jo allerede lært masse om det, og så kan det jo hende de har lært litt feil om det, og så har de lyst til å lære nye ting om det, mens vi liksom tenker at nei det der er for de voksne.

Jeg: Har dere noen eksempler på episoder hvor dere tror det kan være litt vanskelig å være voksen, eller at det kan være dumt for de voksne å være voksen?

Ellinor: Ja, når de må skaffe seg hus og betale leie og sånn.

Markus: Når unger ikke oppfører seg.

Aksel: De blir ganske slitne hele tiden fordi de har så mye å gjøre på.

Emma: Hvis de har for eksempel fått baby eller noe, og så skriker den hele natten og så er de veldig mye våken, og da mister de veldig mye jobbetid om dagen fordi de er så trøtte.

Jeg: Er det mer dere vil si om ulikhetene mellom barn og voksen? Er det noe mer dere tenker på? Er det noen flere forskjeller?

Adrian: Ja, at de voksne har mer rettigheter.

Markus: ...og drikke alkohol.

Markus: Ja, og så stemme på partier!

Emma: De kan bestemme over barna sine, og huset. Og hvis de er sjef på jobben så kan de bestemme over hva folk skal gjøre på jobben.

Mine neste spørsmål søkte en dypere innsikt i hvilken verdi og betydning forskjellene faktisk hadde i barnas øyne. Barna fokuserte på at det finnes positive, men også negative sider, ved det å være både barn og voksen. Den omsorgen de uttrykte for de voksne i livene sine, gjorde inntrykk på meg. Det var tydelig at barna var bevisste på at voksne hadde større frihet til å kunne bestemme selv, men at de også hadde flere plikter som gjorde dem slitne. Barna henvendte seg til meg, og ga uttrykk for at de ønsket å si noe. Allerede i starten av samtalen poengterte jeg at de ikke behøvde å rekke opp hånden. Ordet skulle være fritt. Det er derfor interessant å se at barna hadde vansker med å tilpasse seg dette. Kanskje fordi jeg som voksen automatisk fikk autoritet? Fokusgruppesamtalen foregikk på skolen deres, og der rekker de opp hånden dersom de ønsker å si noe i klassen. Det var tydelig vanskelig for dem å legge bort dette. Det at jeg inviterte dem inn i noe som i stor grad er mitt prosjekt, kan også ha hatt betydning, tenker jeg. Det asymmetriske forholdet mellom oss er allerede til stede i praksis i dette første møtet.

Oppdragelse og opplæring

Jeg: *Da skal vi snakke om oppdragelse og opplæring. Har dere noen eksempler på noen situasjoner hvor oppdragelse skjer?*

Emma: *Veldig ofte så er det hvis jeg skal på sånn, eh, sånn eh, med kontaktlærer. Og så skal vi liksom ha sånn møte med foreldrene og da sier de: «du må ikke snakke stygt, du må ikke blande inn sånn hvis hun sier at det er sånn så må ikke du si at det ikke er sånn» og sånne ting da.*

Jeg: *Ok, ja. Er det noe de sier før du treffer kontaktlærer da? Før dere går på møte?*

Emma: *Ja. Ja.*

Jeg: *Har dere noen sånne episoder som dere kan huske der mamma eller pappa eller læreren eller noe sånt har, har prøvd å oppdra dere? Klarer dere å huske noen sånne episoder? Har dere et eksempel?*

Aksel: *Ja. Mamma. Da jeg var litt mindre sa hun hele tiden at jeg ikke måtte smatte så mye.*

Victoria: *Når jeg var liten så sa alltid mamma det at jeg ikke måtte snakke med mat i munnen.*

Ellinor: *Ikke spise godteri hver dag i uken.*

Jeg: *Ja. Men hvorfor tror dere de sier alle disse tingene da? Hvorfor tror dere de holder på med sånn oppdragelse?*

Ellinor: *Det er jo best for oss.*

Emma: *Det der med godteri som Ellinor sa, sant? Det er jo fordi sånn at vi ikke skal bli veldig usunne og spise veldig mye dårlig mat og bare sånn godteri og sjokolade og hamburger og sånn hele tiden.*

Da jeg spurte barna om de hadde noen konkrete eksempler på situasjoner hvor oppdragelse skjer, nevnte alle episoder hvor voksne på ulike måter hadde korrigert dem. Hvor voksne har gitt uttrykk for at de forventer noe spesielt fra barna, eller hvor voksne har bedt barna om å slutte med en konkret type oppførsel. Både Ellinors utsagn «*Det er jo best for oss*», og Emmas tanker rundt viktigheten av at voksne har restriksjoner på godteri, viser at barna har en oppfatning av at oppdragelse skal ivareta dem på en eller annen måte.

Jeg: *Og så opplæring da. Det handler kanskje enda mer om det som skjer på skolen, og noen prøver å lære dere noe. Har dere noen sånne eksempler på at opplæring skjer? At noen prøver å lære dere noe, lære dere opp til noe?*

Adrian: *Hvis det er noe jeg ikke forstår med matteprøven så prøver mamma å lære meg det hjemme.*

Sarah: *Dette er noe litt annet da, men når jeg har gjort leksene mine og lillebroren min har gjort det så får han alltid liksom alltid sånn skryt «oi du har gjort leksene dine du er så flink», mens jeg får liksom ingenting.*

Jeg: *Mhm. Ok. Hvorfor tror du det er sånn da?*

Sarah: *Jeg har ikke peiling, jeg.*

Markus: *Fordi du går i 6. klasse og han går i 3.*

Sarah: *Men det er jo ikke forskjell det nesten. Han er ikke verdt mer enn meg på grunn av det. Han får jo lettere lekser og.*

Ellinor: *Det skjer med lillebroren min også. Men jeg fikk heller ikke det skrytet når jeg var like gammel som han. Når jeg var mindre. Altså i barnehagen før jeg skulle begynne på skolen, så lærte jeg liksom ikke så mange ting, jeg lærte tingene på skolen. Mens lillebroren min. Når jeg hadde begynt på skolen, og han gikk i barnehagen så lærte han alle, eller masse ting av meg, og han ville gjøre lekser han også, så mamma måtte lage lekser til han.*

Jeg: *Ja. Ok. Så da så din mor at han hadde lyst til det også, og så laget hun til noe til han? For at han også skulle få lov?*

Ellinor: *Ja, men jeg lærte ikke det samme når jeg var sånn som han siden jeg ikke hadde noen storesøsken.*

Emma: *At. Når vi, når vi. Da jeg var liten, da jeg gikk i barnehagen, så la jeg meg klokken syv. Og så da jeg begynte på skolen så la jeg meg klokken halv ni eller åtte liksom . Og lillesøster fikk legge seg samtidig som meg. Selv om hun var like gammel som jeg var da jeg la meg klokken syv. Så det synes jeg er ganske urettferdig. Og så synes jeg det er dumt at jeg ikke har en storesøster eller storebror.*

Markus: *Det er det samme hos meg.*

Ellinor: *Når jeg var liten så la jeg meg og ofte klokken syv. Og så da jeg ble litt eldre og begynte på skolen så la lillebror seg samtidig som meg. Og det synes jeg var urettferdig.*

Jeg ønsket innsikt i barnas opplevelse av det å være i en relasjon med en voksen, hvor opplæring stod sentralt. Det er interessant å se hvordan alle trekker fram eksempler fra hjemmet. Adrian sier at moren forsøker å hjelpe han å forstå matteprøven, og Sarah og Ellinor trekker fram hvordan de føler seg forskjellsbehandlet når foreldrene skal gi leksehjelp. Jeg synes det er interessant hvordan Sarah trekker paralleller mellom det at broren får mer skryt enn henne, og den verdien hun har som menneske – «*han er ikke mer verdt enn meg på grunn av det*». Hvordan Ellinor sammenligner seg selv med broren da hun var på samme alder, er også interessant å merke seg.

Emma: *At meg og Victoria da vi gikk i barnehagen så var det sånn leggetid, og sånn som, da vi var små da, så var det sånn leggetid, og så var de voksne inne fordi de måtte jo passe på de andre barna. Og så lot vi som om vi sov, og så gikk vi ut av de der, hva er det det heter? Soveposer? Sovevogn? Og så gikk vi ut av de der, og bort til gjerdet og så klatret vi over gjerdet og så gikk vi ut av barnehagen. Og så etterpå så noen ungdommer oss, og tok oss med tilbake igjen til barnehagen. Og da kjeftet de voksne ordentlig på oss, og så ringte de foreldrene våre. Og så kom de, og kjeftet på oss kjempehardt. Og så tok de oss med hjem og så kjeftet de på oss.*

Jeg: *Hva gjorde de voksne da?*

Emma: *De ble skikkelig sure. De sa «du må aldri gjøre det der igjen, vi ble kjempebekymret over dere. Dere får husarrest, dere får ikke lov å se på i-pad» og sånne ting.*

Jeg: *Ok. Men hvordan vet dere at voksne er sure?*

Markus: *Blikket.*

Emma: *Fordi de bruker den der kjeftestemmen. Og sånn som Markus sa; blikket.*

Jeg: *Blikket og så en kjeftestemme?*

Emma: *Ja, en høy stemme for eksempel. Eller, ja litt sånne kjeftestemme.*

Jeg: *Hvordan synes dere, hvordan, hvordan opplever dere det? Når voksne er sure da?*

Victoria: *Vi blir litt lei oss.*

Ellinor: *Når de voksne kjeftet på meg da jeg var liten, hvis jeg hadde gjort noe dumt så glemte jeg det ikke med en gang. Jeg husket det liksom ganske lenge...*

Emma: *Jeg husket det ikke så lenge da jeg var liten, men jeg husker det veldig lenge nå når jeg er stor. Fordi jeg tenker liksom at jeg har lært veldig masse i barnehagen om hvordan jeg skal oppføre meg, og på skolen om hvordan jeg skal oppføre meg. Så hvis jeg får kjeft så tenker jeg veldig sånn: «Hva er det jeg har gjort?». Og da blir jeg kanskje litt redd for at jeg ikke har lært, eller at jeg ikke kommer til å lære så veldig mye i fremtiden på en måte.*

Et kjennetegn ved fokusgruppesamtalen er at den i mindre grad enn et individuelt intervju skal styres av den som intervjuer. Ordet skal være forholdsvis fritt, og informantene skal samtale med hverandre om de temaene som blir tatt opp. Barna var meddelsomme, og tidvis tok samtalen en vending bort fra de spørsmålene som jeg hadde stilt i forkant. I dette tilfellet ønsket Emma, etter at vi hadde pratet om leggetider, å fortelle om en episode hvor hun og Victoria hadde rømt fra barnehagen. Hun fortalte med stor innlevelse om hvordan de voksne hadde blitt sure, og jeg fant det relevant å spørre om hvordan dette så ut. Det var enighet om at sure voksne ofte hadde et karakteristisk blikk, og en stemme som var noe høyere enn vanlig. Utover dette fikk jeg ingen utdypende beskrivelse. Kanskje fordi det hele er situasjonsbestemt? Jeg ønsker også å trekke fram Ellinor og Emma sine ulike opplevelser av det å få kjeft av en voksen. Ellinor peker på en sårbarhet, som var særlig sterk da hun var mindre. Hun kunne huske det lenge dersom en voksen kjeftet på henne. Emma, poengterte at det å få kjeft ikke hang ved henne så lenge da hun var yngre. Hun synes derimot det er tøft å få kjeft nå som hun er eldre. Hun poengterte at hun nærmest mister troen på at hun vil evne noe bedre i fremtiden, dersom hun får kjeft nå. Dette sier noe om sårbarhet, og om hvordan forholdsvis like barn kan være helt grunnleggende ulike i eget følelsesliv.

Adrian: *Jeg vil si noe annet, noe om det vi snakket om i sted. At når jeg var liten da likte jeg veldig godt å ha putekrig med fetteren min, og den første gangen så knuste jeg i-paden, og da fikk jeg veldig masse kjeft. Og den andre gangen da slo jeg ned en av mamma sine favoritt-vaser, og da fikk jeg enda mer kjeft. Og når lillebroren min, da han ble lik alder som meg da gjorde han det masse også, men han fikk ingen kjeft. Da sa de bare; «det var et uhell», og så ordnet de opp i det. Men jeg fikk masse kjeft.*

Emma: *Når jeg og lillesøsteren min krangler så er det alltid jeg som får kjeften. Hvis meg og lillesøster krangler, og så velter for eksempel et bord med vaser eller noe sånt, og så begynner meg eller lillesøster å blø på foten eller armen eller noe, så får liksom*

jeg skylden. Og jeg får husarrest, eller iPad-forbud, og lillesøster slipper unna det. Og så trøster de bare lillesøster. Og de trøster henne mer enn meg, fordi hun er yngre enn meg. Og så har jeg faktisk snakket med mamma og pappa om det, og da sier de at det er fordi jeg er eldst. De kjefter mer på meg enn lillesøster fordi jeg er eldre og da må jeg tåle mer kjeft og sånn.

Jeg: *Ok. Forstår du det?*

Emma: *Nei. Fordi jeg synes egentlig at begge to var med på det, begge to gjorde det, så begge to burde få like mye kjeft.*

Adrian: *Jeg skal si en ting til. Ehm. Når jeg og lillebror kommer i krangel, og så blir en av oss skadet, så kommer mamma og pappa. Så, til og med om det er jeg som blir skadet, så gir de alltid meg skylden og gir meg kjeft. Så spør de lillebror om alt er greit, altså, det skjer hele tiden. Hver gang det blir krangel da skylder de alltid på meg. Og jeg er den første de roper navnet på også. Til og med når de ikke vet hva som skjer. Kun fordi jeg er eldst.*

Adrian ønsket å ta opp tråden fra det vi pratet om tidligere, og nevnte eksempler fra da han hadde putekrig med fetterne sine, og når han krangler med lillebroren sin hjemme. Hvordan Adrian vektlegger foreldrenes bruk av navnet hans når han er i konflikt med lillebroren sin, er interessant. Det er tydelig at det betyr noe for ham at foreldrene nevner hans navn først. Til og med når de ikke vet hva som skjer, roper de hans navn først, hevder Adrian. Både Emma og Adrian er opptatt av at mengden kjeft burde være likt fordelt mellom dem og søsknene, og at det ikke burde være forskjeller grunnet alder.

Jeg: *Hva er det som er barns oppgaver under oppdragelse og opplæring?*

Emma: *At hvis man får en beskjed kan man tenke framover, hvis man gjør noe som ligner på en måte, eller hvis man holder på å gjøre noe som har skjedd før. Så må man prøve å stoppe, og kanskje prøve å gjøre noe annet som de sa at man kanskje burde gjøre neste gang.*

Jeg: *Ja, ok. Hva handler det om da? Kanskje... Tenker du på å ta til seg beskjeder, og kanskje prøve å forandre på noe neste gang?*

Emma: *Mhm. Ja.*

Bakgrunnen for å spørre om barns oppgaver under oppdragelse og opplæring var basert på et ønske om å se hvordan barna opplevde sin egen posisjon. Emma var rask med å svare, og det var tydelig at hun hadde en oppfatning av at barna måtte ta med seg de beskjedene de fikk, inn i fremtiden.

Når voksne leder barn

Jeg: *Jeg tror vi går videre, jeg. Og så skal vi snakke om et tema som handler om at voksne skal lede barn. Hva tenker dere om det egentlig? At voksne leder barn? Når voksne er ledere? Er de det? Eller er det barna som er ledere?*

Ellinor: *De voksne får bestemme over oss.*

Markus: *De bestemmer ikke om hva vi liker og hva vi ikke liker, og de bestemmer ikke over kroppen vår.*

Emma: *At liksom, de kan bestemme veldig masse, men de kan ikke bestemme, sånn som Markus sa, bestemme over kroppen vår, og hva vi må gjøre hele tiden liksom. Men de kan liksom bestemme over huset, og bilen og sånn ja, og jobben, hvis de har litt kontroll på en måte. De kan ikke bestemme over kommunen for eksempel. Over hva som er lov i Norge og sånne ting. Men de kan stemme på hvem de har lyst til at skal bestemme det, på en måte.*

Markus: *De bestemmer når vi skal spise. Og de bestemmer, for eksempel hvis vi har tenkt å ha et bursdagsbesøk så kan de bestemme om lillebrødrene våre skal få være der eller ikke.*

Emma: *De kan bestemme egentlig veldig masse forskjellig. De kan bestemme, de kan bestemme, eller de kan liksom hjelpe oss å bestemme hvor vi skal gå på skole i senere tid liksom. Og hjelpe oss når vi skal for eksempel ta lappen eller noe.*

Barna var enige i at voksne i stor grad kunne bestemme over dem, og at de også hadde en påvirkningskraft på samfunnet. De var likevel tydelige på at det finnes noen ting som voksne ikke kan røre ved. Markus trakk fram barnas mulighet til å bestemme selv hva de liker og ikke liker, og barnas råderett over egen kropp. En rask titt på nyhetsbildet viser at det finnes voksne som gjør urett i møte med barnekroppen. Dark Room-saken i Bergen er ett eksempel av mange. Det Markus peker på er en moralsk grense, mer enn en umulighet for den voksne. Voksne kan, med viten og vilje, utføre umoralske handlinger mot et barn, men den voksne skal ikke. Det er en grenseoverskridelse som ikke bare er en kriminell handling, men som først og fremst er etisk svært problematisk.

Hvordan Emma ordlegger seg i det siste utsagnet, er verdt å trekke fram. Hun bruker uttrykket «*hjelpe oss å bestemme*», om noe foreldrene kan gjøre når barna skal velge skole i fremtiden. Hun trekker også fram hvordan foreldrene kan hjelpe barna med å ta lappen. Det hele er langt fram og Emmas utsagn uttrykker en oppfatning av, og en forventning til, at foreldrerollen ikke tar slutt med det første. Den endrer seg, men den tar ikke slutt selv når barnet blir myndig.

Foreldrerollen innebærer ikke bare korrigering og irettesettelser, i Emmas øyne. Det innebærer også en støtte i ulike valg, og en hjelp i ulike situasjoner.

Jeg: *Er det noen av dere som har noen eksempler på, hvis dere for eksempel er, det kan være enten på skolen, eller det kan være hjemme. Og så griper en voksen inn, en voksen gjør et eller annet. Har dere eksempler på episoder, kanskje som dere har opplevd selv, der dere har syntes det har vært skikkelig bra at det har kommet en voksen, eller at det er en voksen der?*

Emma: *Jeg har et eksempel som ikke har skjedd da, men hvis det hadde skjedd hadde det vært bra da. At for eksempel hvis man lekte nødt eller sannhet, og så ble man nødt til å gjøre noe som man ikke ville for eksempel, så hadde det vært veldig bra hvis en voksen hadde grepet inn for eksempel.*

Jeg: *Hvis det var noen som ba deg om å gjøre noe som du ikke hadde lyst til å gjøre, så er det godt at det kommer en voksen?*

Emma: *Ja.*

Victoria: *Da jeg var liten satt jeg en pølse fast i halsen, og så fikk jeg ikke puste. Jeg ble helt blå i fjeset. Og vi skjønte ingenting, jeg og storebroren min, men så kom pappa og så, så fikk han den ut.*

Emma og Victoria sine eksempler er ulike, men like på samme tid. Begge barna gir uttrykk for at voksnes inngripen kan være bra, og til og med helt nødvendig. Victoria forteller om en situasjon hvor faren måtte hjelpe henne med en pølsebit som hadde satt seg fast i halsen hennes. Han måtte gjøre en fysisk handling for at kroppen hennes skulle evne å puste igjen. Hennes eksempel er dramatisk, og viser viktigheten av at voksne evner å gripe inn og bevare og beskytte barnas fysiske helse. På tross av at Emmas eksempel ikke er en konkret situasjon hun har gjennomlevd, viser det hennes refleksjoner rundt den betydningen voksnes inngripen kan ha for barn som er i vanskelige situasjoner. Voksne kan gripe inn, endre og til og med stoppe noe som kunne blitt ubehagelig for barnet.

Jeg: *Har dere eksempler på situasjoner der dere synes at det enten har vært vanskelig, eller urettferdig at det har kommet noen voksne? Og nå kan vi godt også snakke om ting på skolen. Det må ikke bare være om ting som skjer hjemme, fordi vi må også snakke litt om skolen. Har dere noen eksempler?*

Ellinor: *Hvis noen hadde kranglet med en venn og så hadde, og så skulle de finne ut av det selv og så kom det en voksen, og så fikk en helt feil person masse kjeft.*

Sarah: *Ehm, jeg husker når jeg var mindre så, ehm, så var jeg, eller liksom i hvert fall moren min hun synes at vennene mine var så flinke til å ha det ryddig, mens jeg var en stor rotkopp. Så hun sa alltid sånn «ja, vennene dine de klarer jo å holde sekken*

ordentlig og fin, og rommet sitt kjempefint», men rommet mitt er jo knøttlite så det er jo ikke så lett å rydde det.

Jeg: *Mhm. Ok. Så det kan være vanskelig når, eller hva føler du hun gjorde? Sammenlignet hun deg med andre, eller?*

Sarah: *Ja. Hun sa i hvert fall... Hun sa i alle fall veldig ofte. Jeg var jo veldig mye med Ellinor og Julie før, og da sa hun «Ellinor og Julie er kjempeflink til å ha det ryddig, det er jo ikke du». Og jeg var jo ikke det, det skjønte jo jeg også, men det var ikke gøy at hun skulle si det heller.*

Ellinor: *En gang da jeg var hjemme hos Sarah så skulle vi gjøre lekser. Og så var det en oppgave vi ikke forstod, og så spurte Sarah moren sin, og så sa moren til Sarah at «hvorfør skjønner ikke du dette? Det skjønner jo alle andre» og når jeg heller ikke forstod det.*

Jeg: *Så da ble det vanskelig? Og da, spurte dere om hjelp den gangen?*

Ellinor: *Ja, og så fikk vi hjelp, men hun sammenlignet liksom med andre. Og hun kunne bare sagt hvordan oppgaven var.*

Ellinor sitt første utsagn gir uttrykk for at barn av og til har et behov for å ordne opp i konflikter uten voksnes innblanding. De må bli gitt mulighet til å møte sosiale-situasjoner, uten at voksne skal gripe inn og overstyre. Barn har også rett til privatliv, og til noe som er sitt eget. Noe som kanskje til og med er litt hemmelig. Ellinor belyser også en fare ved voksnes intervensjon – det kan innebære at feil person blir straffet, om voksne ikke har tilstrekkelig innsikt. Situasjonen som Sarah trekker fram er sammensatt. Det viser hvordan moren ønsker orden både på rommet, og i Sarahs skolesaker. Hun uttrykker en forventning om hvordan det burde være, og bruker Sarahs nærmeste venninner som norm og sammenligningsgrunnlag. Situasjonen hvor Sarah og Ellinor ber moren om leksehjelp, er også sammensatt. For det første viser det hvordan barn har en forventning til at voksne *vet*, og at de kan hjelpe. De henvender seg for å be om hjelp, med en tro på at moren også kan gi dem denne hjelpen. Når moren uttrykker at leksene er enkle, og at Sarah burde forstå fordi «alle andre skjønner», markerer hun en forventning til Sarah og hennes evne- og kunnskapsnivå. Det hele har form som en sammenligning, hvor Sarahs intellekt og kunnskapsnivå settes opp mot andres.

Jeg: *Men hvordan... De voksne, tar de noen gang vare på dere? Hvordan er det å bli tatt vare på? Hvordan tar de vare på dere? Hva er det de gjør?*

Markus: *De passer på oss. Trøster oss når vi er lei oss, og så for eksempel hvis jeg er ganske lei meg en dag. Jeg pleier ikke å grine, bare at jeg er litt sur i fjeset og litt sånn*

annerledes i fjeset enn jeg pleier å være, så hvis jeg legger meg så kommer mamma ned og spør hva som har skjedd, og litt sånn, prøver å trøste meg.

Adrian: *Vår forrige kontaktlærer trøstet oss. Og så etter timene hvis hun så at vi var lei oss så spurte hun hva som hadde skjedd og sånn, og så ordnet vi opp i det.*

Både Markus og Adrian forteller om hver sin voksne som har sett en nedstemt følelse i dem, og som derfor oppsøker dem for å samtale om det som er problematisk. Jeg opplever at de peker på hvordan to sensitive og taktfulle voksne evner å se deres behov, og tilnærme seg situasjonen på en omsorgsfull måte. Begge de to voksne har i disse eksemplene observert barna og deres nedstemthet, og velger å samtale med dem på tidspunkt hvor det er ro, og mulighet for å føre en sensitiv samtale uten avbrytelser (ved leggetid, etter en undervisningsøkt hvor resten av klassen har tatt friminutt).

Sarah: *At, det var en gang jeg synes at, eller jeg ble ganske lei meg, men så ble jeg litt irritert også. Jeg var med to andre venner og så skulle vi overnatte hos hun. Og så var, tok vi en selfie sammen og sendte det til en venn, og så laget hun stygge bilder på to av oss og hjerter på hun ene. Og så sa vi det til foreldrene våre, og de brydde seg ikke.*

Emma: *Ja, og jeg sendte bildet til Sarah og Victoria slik at de kunne vise det til foreldrene sine. Og så sa de at det ikke var noen ting.*

Sarah: *I alle fall foreldrene mine. De sa bare at hun mente det sikkert ikke, det var sikkert bare tull.*

Jeg: *Hmm. Ok. Hva følte du da, Sarah?*

Sarah: *Jeg ble veldig irritert. Jeg slo mamma.*

Victoria: *Jeg ble ganske lei meg for de der bildene siden jeg visste ikke at hun kom til å lage sånne stygge ting på oss, og den ene kom til å få hjerter rundt seg og sånn.*

I utsagnene over forteller Sarah, Emma og Victoria om et overnattingsbesøk hvor de sendte en selfie til en felles venn. Mottakeren redigerte bildet, og la inn stygge figurer på to av jentene og hjerter på den siste. Sarah forteller om hvordan episoden gjorde henne både sint og irritert, og at hun valgte å fortelle det hele til foreldrene sine. Jeg opplever at det vanskelige som Sarah gir uttrykk for, økte i styrke da hun ikke møtte forståelse hos foreldrene sine.

Jeg: *Ja... Men nå, nå snakker vi litt om sånne andre ting... Men hvordan er det da hvis dere for eksempel forteller det til en voksen og så hører de på det som er vanskelig, eller dere kommer med en historie og de for eksempel sender en sms, eller gjør noe for at det skal bli slutt på noe da. Hvordan føles det når de voksne gjør noe for at det skal bli slutt på det som er vanskelig, hvordan føler dere det inni dere da?*

Markus: *Jeg føler meg ganske glad... Fordi foreldrene mine de er ikke opptatt av hva andre gjør. Hvis jeg sier sånn: «Ja, men de andre gjør sånn, og de andre skal der». Da sier de: «Ikke bry deg om hva de andre gjør. Bry deg kun om deg selv, og det som du gjør». Og så var det en gang jeg sa at noen hadde vært slem mot meg, og da sa de sånn: «Skal vi sende melding til foreldrene, og be de snakke om det?». Men av og til vil jeg ikke, for da kan jo for eksempel noen bli ganske sur på meg.*

Jeg: *Hm. Så noen ganger er det greit å si det til de voksne, og noen ganger ikke?*

Markus: *Ja, men jeg sier det veldig ofte til de.*

Ellinor: *Jeg synes det er veldig bra når de voksne gir beskjed, men det er ikke alltid det skjer. At de hører på barna liksom...*

Jeg: *At de skjønner hvor alvorlig det er for deg?*

Ellinor: *Ja...*

Aksel: *Når de sier at de må tenke på en ting. Og sier sånn: «Ja, vi har hørt det». Men så tenker de liksom ikke på det før sånn to uker senere...*

Jeg: *Hm. Ok. At du forteller det, og så føler du at de hører på deg akkurat da, men så?*

Aksel: *Ja, de... Altså, de sitter der med mobilen og sier: «Ja, vi skal tenke på det». Og så skjer det ikke.*

Emma: *Jeg er egentlig litt enig med Aksel, men det er liksom... Mamma var veldig sånn før at hun bare så på mobilen hele tiden og bare sa: «Ja, det er helt greit...», men egentlig sendte hun en sms hvor det stod at alt var helt greit til en annen. Og så, eh, men nå har hun blitt mye bedre på det. Nå legger hun fra seg mobilen når hun har sagt at hun skal snakke med meg. Men nå har pappa begynt å bli sånn, så de har liksom byttet. Men det er faktisk litt bedre at pappa er sånn enn mamma fordi jeg snakker mer med mamma om sånne ting, enn pappa da.*

Markus sitt første utsagn over, opplever jeg som en kontrast til det Sarah gir uttrykk for like over. Markus forteller at han svært ofte forteller foreldrene sine om det som er vanskelig, og at det gjør ham glad når de lytter til han. Markus forteller om hvordan de i dialog samtaler om problemene, og om hva foreldrene kan gjøre for at Markus skal få det bedre. I noen situasjoner kan det være greit å ta kontakt med motparten sine foreldre, og i andre situasjoner kan det være greit å la det ligge. Ellinor, Aksel og Emma trekker også fram at det er godt å dele vanskeligheter med egne foreldre, men at det ikke alltid er slik at foreldrene lytter. De voksnes mobiltelefonbruk trekkes fram som noe barna må konkurrere mot for å få voksnes oppmerksomhet.

Autoritet og frihet

Jeg: Når voksne og barn møter hverandre, hvem er det som har mest makt?

Adrian: Voksne... Vel, barna har mer makt over seg selv, og på noen ting. Men voksne har mest makt på hva vi skal, hva vi har rett til å gjøre, og regler og sånn.

Jeg: Hva vil det si å være fri?

Markus: At når du for eksempel har skolefri så har du fri fra skolen, da trenger du ikke å tenke på det. Da kan du liksom slappe av og... Og når du er fri så kan du bestemme over deg selv. Og når du er 18 år da kan du flytte ut fra huset ditt, og flytte vekk fra foreldrene dine. Da er du liksom fri, og de kan ikke bestemme over deg. Og når de kommer på besøk så kan de ikke si at du skal rydde ditt og datt.

Emma: På en måte snakket meg og mamma om dette i går. Vi, at jeg snakket om at det er for mye stress, at når jeg legger meg eller når jeg kan liksom slappe av så klarer jeg liksom ikke å slappe av fordi da tenker jeg på ting som jeg kanskje ikke har gjort: «Ånei, jeg har glemt å gjøre lekser. Å, nei, jeg har glemt å pakke gymbag. Å, nei, jeg har glemt å pakke til vi skal reise og sånn liksom», og sånne ting. Og da blir jeg veldig stresset, og begynner å reise meg opp igjen og sånn. Og det samme skjer om kvelden, og derfor... Altså, jeg skal liksom, jeg pleier å legge meg, være klar i sengen kl. 21:00, men så sovner jeg kl. 22:00 fordi jeg føler jeg har glemt veldig mange ting, og så gjør jeg de om kvelden i stedet. Og derfor sier mamma og pappa at jeg må være klar kl. 20:00, sånn at jeg kan sove kl. 21:00. Men så sa jeg til mamma at det blir for mye stress og sånn når jeg tenker på det, og så sier mamma at jeg må tenke i hodet hva jeg ikke trenger å bry meg om, fordi det har jeg gjort og sånn, men det er fortsatt vanskelig å sortere det.

Jeg: Hm. Føler du deg fri, Emma?

Emma: Nei.

Jeg: Hva er det å være fri da?

Emma: I helgene da føler jeg meg fri. Men det er mest fordi det ikke er skole, og ikke så mye stress og lekser. Og ting man må pakke til i morgen, for eksempel hvis vi skal ha mat-og helse må vi pakke bøker og forkle og sånne grytekluter. Og så må vi pakke gym-klær, og plutselig skal man reise, og da må man pakke. Og hvis man reiser fredagen, tar fri fra skolen fredagen, så må man pakke alt på torsdagen. Da er det lekser, pakke ut gym-tøy og mat-og helse tingene. Så da er det liksom veldig masse på torsdagen hvis man har fri på fredagen.

Victoria: Jeg føler meg fri i helgene. Da slipper jeg alt skole-stresset og sånn.

Adrian: Jeg synes det er stress etter skolen, sånn på ettermiddagen. Da må man liksom tenke på hvilke bøker vi må pakke, forkle og grytekluter. Og lade PCen, og ikke glemme musen og, ja...

Jeg ønsket å se hvordan barna opplevde balansen mellom frihet og det å være bundet, og det var utgangspunktet for spørsmålene over. De fleste mennesker har en viss råderett, samtidig som man også må fungere innunder et system. Det var barnas opplevelse av dette grenselandet jeg ønsket å få innsikt i. Alle barna tok utgangspunkt i seg selv, og sine egne liv når de besvarte spørsmålene. Det slo meg at mye av det som heftet dem var tanken på alt som skulle skje, og tanken på de forberedelsene de måtte gjøre i forkant.

Jeg: *Hvilke handlinger kan man gjøre hvis man er fri da?*

Markus: *Du kan være med venner uten å gå på skole. Du kan gjøre det du har lyst til. Du kan sove, spille fotball og spille.*

Jeg: *Ok. Gjør du noen av de tingene?*

Aksel: *Alt.*

Jeg: *Alt? Aksel sa alt.*

Markus: *Ja, jeg gjør det meste av det.*

Jeg: *Men er du fri da, Markus? Du kan jo gjøre de tingene.*

Markus: *Ja, men jeg er ikke helt fri, sånn som jeg kommer til å bli.*

Emma: *Det som jeg tenker at er fri, eller å føle seg fri, da tenker jeg at jeg liksom kan gjøre det som jeg vil, eller velge om jeg vil gå på skolen, eller hva jeg skal gjøre på en måte. Om jeg skal gå på turn-treningen, eller om jeg ikke skal gå på turn-treningen. Eller om jeg skal gå på fotballtreningen, eller ikke gå på fotballtreningen. Men nå er jo pappa trener på fotballen, så da føler jeg liksom at jeg må gå. Hver gang jeg føler meg dårlig eller noe, og prøver å si at jeg ikke kan eller vil gå på fotballtrening, da sier pappa at jeg må gå, at han er trener og ikke kan komme uten datteren sin. Og da føler jeg liksom at det er press på at jeg må alltid komme.*

Jeg opplever at barna føler at de har en viss frihet i livet. Det er en hel del handlinger de kan gjøre og valg de kan ta, som for dem symboliserer frihet. Når de blir spurt om egen frihet, er de likevel tydelige på at de ikke har fullstendig råderett over seg selv. Jeg opplever også at de har en forventning om at fremtiden og voksenlivet vil innebære en større frihet enn den de nå har som barn.

Videre blir det referert fra 2. fokusgruppe.

Jeg: *Er det noen av dere som har noen eksempler på noen situasjoner hvor dere kan føle dere fri?*

Markus: *Når vi har kommet hjem fra skolen, og gjort ferdig leksene.*

Ellinor: *Når det er helg.*

Sarah: *Jeg synes fredager, for da er det leksefri.*

May: *Starten av sommerferien.*

Jeg: *Ja? Starten av sommerferien. Hva er det med disse situasjonene som gjør at det kjennes ut som det er fritt da?*

Charlotte: *For da har man ikke noe skole, og det er ingen lekser. Man trenger ikke å stresse så mye.*

Jeg: *Hvilke handlinger, hvilke ting er det dere gjør når dere er frie?*

Markus: *Spiller fortnite.*

Charlotte: *Jeg ser på youtube.*

Lilly: *Jeg pleier å spille fotball.*

Sarah: *Jeg pleier å se på youtube, eller spille.*

May: *Jeg går på turn, eller er ute.*

Jeg: *Er det dere som bestemmer hva dere skal gjøre, eller er det noen som bestemmer hva dere skal gjøre? Når dere er frie, når dere gjør noe som dere føler er frihet.*

Lilly: *Litt begge deler, på en måte.*

Aksel: *Vi kan bestemme hva vi vil gjøre, men vi kan liksom ikke gjøre ting som ikke er lov.*

Når barna blir spurt om hva det for dem innebærer å ha frihet, trekker de alle fram handlinger som innebærer at de gjør det de liker aller best, eksempelvis spille fotball, være på youtube osv. Det slår meg også at de situasjonene de trekker fram som gir dem frihetsfølelse er situasjoner hvor det ikke ligger noen store føringer, krav og forventninger til dem. Det er en åpenhet i disse situasjonene, og barna kan gjøre litt som de selv vil. Det er likevel interessant at de avslutningsvis poengterer at det også i de frie situasjonene finnes noen føringer hva gjelder oppførsel.

Makt på skolen

Jeg: *Og så har jeg lyst til å snakke litt med dere om makt på skolen. Hva er det som er deres oppgave på skolen?*

Markus: *Å lære.*

May: *Å bli bedre på skolen når man blir eldre, og...*

Charlotte: *...og få en god jobb i framtiden.*

May: *Man får jo vite forskjellige regler, og så kan man på en måte huske de til man blir eldre, at man ikke skal gjøre sånne ting, og ja...*

Charlotte: *Å være greie mot hverandre.*

Jeg: *Hvem er det som lærer dere disse tingene da?*

Lilly: *Lærerne. Og vi kan også lære de av hverandre.*

Jeg: *Ja. Hva tenker dere andre om det? Lærer dere bare av lærerne, eller lærer dere noe av hverandre?*

Ellinor: *Begge deler.*

Jeg opplever at barna peker på viktigheten av et godt og trygt skolemiljø hvor de lærer, ikke bare av lærerne, men også av hverandre.

Jeg: *Ja, ok. Hva er det som er lærernes oppgave på skolen da?*

Charlotte: *Å sørge for at vi har det bra på skolen.*

Lilly: *Ting som vi ikke er god på, så kan vi spørre, og så kan de lære oss å bli bedre.*

Ellinor: *Og hvis det er noen som har kranglet, og ikke klarer å løse det selv så tar de det.*

Jeg: *Ok, har dere opplevd at noe sånt har skjedd noen gang? Er det noen som husker noen konkrete episoder?*

May: *Vi hadde en sånn. Jeg husker ikke om guttene var med på det, men jeg tror det bare var jenter. Og rektor, tror jeg, som snakket med oss. Og det var sånn før sommerferien så var det rektor som snakket med oss, uten guttene, tror jeg.*

- Ellinor rekker forsiktig opp hånden, og viser at hun vil si noe -

Jeg: *Ja, Ellinor? Hva ville du si?*

Ellinor: *Ja. At vi har hatt sånn flere ganger. At jentene har gått ut på gangen, eller vært i klasserommet, og så har guttene gjort noe annet. Og så har vi snakket med kontaktlærer, eller rektor.*

Jeg: *Mhm. Hva er det de samtalene handler om da?*

Ellinor: *At jentene må være greie mot hverandre, og ikke baksnakke hverandre.*

Jeg: *Hvorfor tror dere de velger å prate med dere om det?*

Ellinor: *Fordi det vil, det bare går om og om igjen. Det vil aldri stoppe. Når vi løser opp i en sak, så begynner det samme igjen.*

Markus: *Guttene i klassen. De fleste er veldig, veldig forskjellige. Og da kan det fort bli veldig store krangler. Og det skjedde en gang for en stund siden. Under trintimen. Da var det mange gutter som ble sur på meg. Og... da sa jeg det til en voksen. Og da snakket vi med alle guttene.*

Jeg: *Da sa du det til en voksen? Hvorfor, når sånt skjer da, hvorfor velger dere å si det til en voksen?*

Markus: *Fordi da er det mye enklere. Fordi da... de kan kjeft på de, og... Ellers blir de sikkert bare sure, hvis vi sier noe.*

Charlotte: *Fordi de kan fikse opp i det, og så blir de venner igjen, og så slutter de å krangle.*

Jeg: *Ja? Føler dere at det blir lettere hvis en voksen blander seg inn da?*

Ellinor: *Noen ganger, men ikke alltid. Men da blir det ikke alle mot en liksom.*

Lilly: *Noen ganger så... når de andre, sant... når vi liksom blir sure på hverandre, så går vi for å si det til en voksen. Og så går det en stund, og så når vi blir venner igjen, da kommer læreren for å snakke om det som har skjedd før, og da blir vi uvenner igjen.*

Jeg: *Ok, men når er det bra hvis lærerne blander seg inn da? Må de blande seg inn litt før, eller?*

Lilly: *Sånn akkurat når det skjer!*

Markus: *Hvis det skjer i et friminutt så er det best at en voksen gjør det rett etterpå. I timen rett etter.*

Utsagnene over sier noe om hvor viktig et godt psykososialt miljø er for barna. Det er tydelig at de opplever lærerne som en autoritet som kan ha stor betydning for den tilhørigheten og trivselen de opplever på skolen. De uttrykker en tiltro og en forventning til lærerne. Det kommer også fram hvor viktig lærerne kan være under konfliktløsning. Markus uttrykker at det er «mye enklere» når han forteller noe til en voksen, og Ellinor trekker fram at «da blir det ikke alle mot en». Læreren sees på som en alliert, en som kan gi bistand i vanskelige situasjoner. Det er likevel viktig å merke seg viktigheten av at læreren tar konfliktene på alvor, og at de handler «her og nå».

Erfaring og kunnskap

Jeg: *Hva tenker dere om voksnes innsikt? Det som voksne vet? Er det forskjellig fra den innsikten som dere har, og det som dere vet? Vet voksne mye?*

Ellinor: *Eh, de har jo levd lengre enn oss, og de har jo lært mer, men av og til så tror de at de kan veldig mye mer enn oss. Men det er noen ting vi vet bedre enn de.*

Jeg: *Hm, ok... Hva tenker du at dere vet bedre enn de?*

Sarah: *Digitale ting!*

Ellinor: *Eh, ikke alltid. Faren min jobber med PC.*

Jeg: *Så du Sarah, du tenker at du er bedre på digitale ting enn foreldrene dine?*

Sarah: *Ja.*

Jeg: *Og du da, Ellinor? Du sa at pappaen din jobber med PC, så der var ikke... Altså, han er veldig god til det. Men hva er det du føler at du kanskje vet bedre enn de likevel da?*

Ellinor: *Hva som skjer på skolen. De vet ikke alt selv om de tror de vet, så det vi har på skolen... Og så skjer det mye mer enn det vi egentlig skulle, sånn som fagene.*

May: *Ehm... Og ja, hvis det har skjedd noe på skolen så tror de også at de vet mye om det, og at... Eh, de vet hva som har skjedd og sånn, men og så er det på en måte vanskelig å snakke med de, for de vet jo ingenting om hva som har skjedd og sånn.*

Barna gir uttrykk for at voksne vet mye i lys av livserfaring, lengre skoleløp osv. De er likevel enige om at voksne ikke vet alt, og at det til og med finnes noe som barn vet bedre enn voksne. Hva dette er, kan derimot variere. Mennesker er ulike, og familier er ulike. Sarah trekker fram digitale ting som en styrke hun har i møte med sine nærmeste voksne. Ellinor opplever det ikke slik, da faren hennes arbeider med PC, og derfor mestrer dette i stor grad. Det som skjer på skolen, de gjennomlevde opplevelsene som barna har der, trekkes fram av Ellinor og May som noe de voksne ikke har tilstrekkelig innsikt i. Dette er barnas arena. Og selv om de voksne kan samtale med både barna og kontaktlærer, kan de ikke fullt ut få innsikt i den hverdagen som barna har på skolen. Barnas liv og barnas livsverden, kan voksne aldri få fullstendig innsikt i.

Jeg: *Ok. Så det er noen ting som dere vet, som voksne ikke vet altså? Har dere flere eksempler? Kan dere huske at dere noen gang har lært noe til foreldrene deres, eller lært noe til kontaktlærer? Har dere noen eksempler på det, har dere noen situasjoner hvor det skjedde?*

Markus: *I sommerferien så var jeg i Italia, og så var vi borte med Roma og Colosseum. Og så hadde vi nettopp om Romarriket på skolen rett før sommerferien. Og så lærte jeg mamma masse om alt mulig i Italia.*

Jeg: *Ja, for du hadde akkurat hatt om det på skolen?*

Markus: *Mhm!*

Jeg: *Hva gjorde mamma da?*

Markus: *Nei, hun sa «det visste jeg ikke». Og så nå av og til hvis jeg er i dårlig humør så sier hun positive ting om meg. Så sier hun sånn at jeg er av og til smartere enn hun i masse.*

Jeg: *Sånn som når du sa alt det i Roma?*

Markus: *Mhm.*

Jeg: *Så hvis du er lei deg så kan hun fortelle om den gangen?*

Markus: *Mhm.*

Jeg: *Så det er en sånn ting som du og mamma husker?*

Markus: *Ja.*

Jeg ønsket innsikt i om barna husket opplevelser hvor de på en eller annen måte hadde delt sin viten og kunnskap med en voksen. Markus fortalte om at han og familien hadde vært i Roma, og hvordan han hadde fortalt moren mye om de stedene de besøkte der. Han hadde akkurat hatt om Romarriket på skolen, og det hele satt ferskt i minne. Trolig gjorde denne opplevelsen noe godt og positivt for dem begge. Jeg synes det er interessant hvordan moren trekker fram denne episoden i situasjoner hvor Markus er trist og lei seg. Det er noe hun møter Markus med når hun ønsker å oppmuntre, og gi styrke.

Om ansvar

Jeg: *Og så skal vi snakke om den siste tingen som jeg lurer litt på. Eller, noe av det siste i alle fall. Og, hva er det som kjennetegner ansvaret mellom voksne og barn? Hvem, hvem er det som har mest ansvar?*

Charlotte: *De voksne, for de må passe på oss.*

Lilly: *Eh, men det er ikke alltid at de kan passe på oss. Vi må jo også ta ansvar for oss selv.*

Jeg: *Hva, men hvordan er det de passer på dere da? Hvordan ser dere, hvordan kan dere se at en voksen tar ansvaret sitt? Hva er det de gjør da?*

Ellinor: *Hvis et barn for eksempel løper vekk så kommer den voksne etter. Da jeg var to, tror jeg. Da elsket jeg krokodiller. Og så var vi i en dyrepark. Jeg var ikke redd for de i det hele tatt. I et annet land så var vi i en dyrepark. Og så skulle vi se på et krokodilleshow. Og så var det et sånt, det var et ikke så høyt gjerde, og så var det en sånn tribune på en måte, og en sirkel i midten hvor det var en mann og en krokodille. Og så satt vi i fremst, på fremste rad. Og så skulle jeg til å prøve å klatre over, men så stoppet pappa meg.*

Lilly: *Eh, voksne. Altså, hvis jeg liker fotball så kan de... Eh, ordne sånn at jeg kan være med på et lag.*

Jeg: *At de hjelper deg å finne et lag slik at du kan spille fotball?*

Lilly: *Ja.*

Alle barna var enig i at i relasjonen mellom barn og voksen, er det voksne som har mest ansvar. Charlotte uttrykte at voksne hadde et ansvar for å passe på barn. Ellinor pekte på hvordan voksne har et ansvar for å beskytte barn fra fysiske farer, og ga et eksempel fra eget liv hvor faren hennes hadde hindret henne i å klatre inn til noen krokodiller. Han hadde fysisk stoppet henne fra å gå inn i noe som kunne blitt en farlig situasjon. Lilly peker på en litt annen type ansvar. Hun er opptatt av hvordan voksne kan bistå og hjelpe til slik at barn kan få mulighet til å være med på fritidsaktiviteter.

Jeg: *På skolen da? Hvilket ansvar er det lærerne har på skolen? Hva har de ansvar for?*

Lilly: *Oss?*

Jeg: *De har ansvar for dere? Hva betyr det at de har ansvar for dere da?*

Lilly: *Passe på at vi har det greit. At vi gjør lekser. At vi forstår fagene.*

Charlotte: *Og rette lekser.*

Jeg: *Ja. Hvilket ansvar har dere da? Hva har dere ansvar for på skolen?*

Charlotte: *Å følge med i timene, og gjøre lekser.*

Lilly: *At vi passer på hverandre.*

Jeg: *Så dere har et ansvar for hverandre?*

Lilly: *Mhm. Ja, på en måte.*

Jeg: *Hva gjør dere hvis dere tar det ansvaret som dere har for hverandre da? Hvordan..*

May: *...hvis det er en som er trist så kan man på en måte prøve å, ehm, prøve å fikse opp i det, eller i alle fall prøve å hjelpe til med å fikse opp i det.*

Ellinor: *Vi har jo litt ansvar for oss selv også egentlig...*

Jeg: *Ja? Hvordan har dere ansvar for dere selv, tenker du?*

Ellinor: *Vi må jo ikke, ehm... Selv om vi har lyst til noe som ikke er greit så kan vi jo ikke bare gjøre det på grunn av at vi har lyst.*

Jeg: *Er det flere ting? Har dere ansvar for de voksne på noen måte?*

May: *Vi har ansvar for at de også skal på en måte ha det bra da. Og være på en måte flink til å hjelpe og sånn.*

Jeg ønsket innsikt i hvordan barna opplevde ansvarsfordeling på skolen, og mellom seg selv og lærerne. De beskrev lærernes ansvar som svært omfattende, og jeg opplevde også at de hadde stor tiltro til de voksne. De uttrykte at lærerne hadde ansvar for deres trivsel, den opplæringen som drives og hjemmearbeidet som gjøres etter endt skoledag. Jeg undres over om det finnes noe ved skolehverdagen som lærerne da ikke har ansvar for, i følge barna? Det slo meg hvor massivt ansvaret er. Jeg synes også det er interessant hvordan May uttrykker at barna har et ansvar for voksnes trivsel på skolen. At man har et ansvar for andre mennesker, i lys av at man selv er menneske.

Jeg: *Hvordan er de voksne som, eh... Finnes det noen voksne som ikke tar ansvar for barn?*

Lilly: *Ikke sånn... Hvis jeg ikke har lyst til å ha matte. Og så sier jeg det, og så sier de: «Ok, men vi trenger ikke å ha matte. Vi kan gjøre noe annet som er gøy». Sånt er ikke bra for oss da, selv om vi har lyst til det.*

Jeg: *Så selv om... At av og til så må de... Så kan de si noe som dere ikke har lyst til å gjøre, men det er viktig at de voksne sier det likevel?*

Charlotte: *Det er viktig at de sier det. Hvis ikke får vi liksom, tror vi at vi kan få alt i verden, bare ved å spørre om det. Bare spørre liksom: «Kan jeg få liksom tusen kroner?». Uten å liksom gjøre noen ting, bare spørre. Og så hvis de sier nei så blir du så sur at du liksom, ja... At du bare spør om flere og flere ting. Og så tror du verden er sånn, at du bare får ting når du vil.*

Lilly: *Ja, når du kan, når du skal bli voksen. Så kan, og hvis du ikke har lært noe når du var liten, for da gjorde du bare det som du ville. Så nå når du er voksen så har du ingen penger, og da kan du ikke gjøre det som du pleide å gjøre når du var liten.*

Charlotte: *Eller at de, alle foreldrene bruker alle pengene på seg selv. Og så at de ikke, at de bruker så vidt noen penger på barna. At de liksom bare kjøper det billigste, og liksom ikke gir så mye klær, eller det som babyen trenger... Eller, ungen trenger.*

Ellinor: *De voksne må passe på at ikke barna blir bortskjemt.*

Jeg: *Ja? At det har de voksne ansvar for også?*

Ellinor: *Ja.*

May: *At på en måte, at ikke foreldrene skal krangle for mye sånn at barna hører på at de krangler. Og hvis de har det for eksempel veldig rotete i huset, og så krangler foreldrene veldig høyt i tillegg, og masse sånn... Så må kanskje barna gjøre alt mulig for de. For det kan være noen foreldrene som går til, som kanskje drikker mye, eller noe sånn.*

Charlotte: *At hvis du kjøper masse sånne lotteri, sånn, eller noe sånn. Så kan du bruke opp alle pengene du har, og ikke vinne noen ting. Kanskje du vinner femti eller tretti kroner. Og så har du brukt liksom skikkelig mye. Og så har du ikke råd til å betale for husleie, eller huset ditt, og mat og ting.*

Jeg: *Hvordan tror dere det hadde vært å være barn da?*

Charlotte: *Det hadde ikke vært helt bra for barnet, for da liksom. Hvis foreldrene gjør noe som ikke er greit, og hvis de ikke synes det er noe greit at de gjør det. Og da vil de jo ikke vokse opp i et, på en måte et hjem. Eller, på gaten hvis ikke foreldrene har nok penger.*

Lilly: *Voksne er på en måte som forbilder. For det kan være at barna ser på at foreldrene deres er sånn, og da kan de også bli sånn når de blir voksen. Og så det blir veldig mange sånn, sånne som ikke blir bra folk.*

Jeg: *Hm. Tror. Føler dere det at dere ser litt sånn på hva mamma og pappa gjør, og på hva andre voksne gjør, og så tenker dere kanskje at sånn kan dere bli? Eller at sånn kommer dere til å bli?*

May: *Noen ganger. Men det er jo også selvfølgelig... Vi har jo lyst på en måte å bli litt annerledes. Fordi vi har jo ikke på en måte lyst å bli akkurat som de heller.*

Ellinor: *Noen ganger så ser jeg liksom hva de gjør, og kanskje tenker over det, mens andre ganger så tenker jeg at jeg kommer aldri til å være sånn. Og så, når jeg gikk i barnehagen så tenkte jeg at det var veldig dumt at mamma ikke ga meg godteri når jeg ville ha godteri, og så tenkte jeg at når jeg blir stor så skulle jeg spise så mye godteri som jeg ville ha.*

Jeg: *Ja, hva tenker du nå da?*

Ellinor: *Nei, for det hadde ikke vært bra for meg.*

Det finnes mange situasjoner hvor voksne, av ulike grunner, ikke tar sitt ansvar i møte med barn. Jeg ønsket å høre hvordan voksnes fraskrivelse av ansvar kom til uttrykk gjennom barnas formuleringer. Barnas refleksjoner er mange, og de peker på flere helt ulike uttrykk. Det slår meg at barna ser på det som helt nødvendig at voksne tidvis tar avgjørelser som legger begrensninger på barnas frihet. Både når det gjelder viktigheten av det å gjøre skolearbeid som Lilly trekker frem, foreldres pengebruk på barn som Charlotte trekker frem og viktigheten av at barna ikke blir bortskjemt som Ellinor trekker frem. De trekker også frem viktigheten av at voksne holder hjemmet renslig og ryddig, og at de skaper en atmosfære hvor det er lite krangling. Barna har en forventning om at voksne evner å ha kontroll på egen økonomi, og at de mestrer å fordele pengene fornuftig. Igjen slår det meg hvilke massive forventninger barn har til voksne. Ved å nettopp beskrive de voksne som ikke evner å ta ansvar for barn, sier de også noe om alt det voksne *skal* ta ansvar for, i deres øyne.

5. Barns opplevelser av asymmetri i en pedagogisk relasjon

Innledning

Jeg har lenge antatt at en fullstendig innsikt i fenomenet asymmetri ikke er mulig, både fordi fenomenet er så stort, og fordi alle fenomen er for store til at en kan utforske dem fullstendig (van Manen 2014). Dette er blitt bekreftet i denne studien. Jeg har nå en innsikt som jeg ikke hadde da jeg begynte, og en innsikt jeg ikke hadde forutsett på forhånd. Men jeg har likevel ikke full innsikt i hva asymmetri *er*. Jeg håper imidlertid at den innsikten jeg har fått, er tilstrekkelig til at fenomenet pedagogisk asymmetri kan tre tydeligere frem også for leseren. Før jeg begynte på dette arbeidet så jeg stort på fenomenet. Nå *ser* jeg enda større, og jeg ser det også på nye måter som jeg tidligere ikke har sett og heller ikke tenkt over. Igjen slår det meg hvor fundamental asymmetrien er i pedagogisk praksis. Hvor altomspennende og nødvendig den er, men også hvor farlig og ødeleggende den kan være om den misbrukes. Alle voksne som er i kontakt med barn beveger seg i grenselandet mellom faktisk asymmetri og opprettholdt asymmetri. Barn kan mene og si ting, men voksne har makt til å gjøre det de vil - og det de gjør har maktuttrykk i seg som kan tjene barnet eller ikke.

I dette kapittelet drøfter jeg noen aspekter ved asymmetri og dens uttrykk, med utgangspunkt i noen av de aktuelle situasjonene som barna beskrev, og som er presentert i kapittel 4.

Barn og voksen – i verden på hver sin måte

Samtalene med barna viste meg et aspekt ved asymmetri som jeg ikke har sett like klart tidligere. Barn og voksen lever sammen i verden, men de opplever situasjoner forskjellig og møter noen av de «krav» som stilles til dem på ganske ulike måter. Barn, og særlig små barn, men også de barna jeg intervjuet som er 11-12 år, er mer umiddelbare og lever i nået, mens de fleste voksne planlegger og tenker fremover på en mer styrt og rasjonell måte. Hvem er det som bestemmer hvordan verden «skal» oppleves og hvordan situasjoner og utfordringer skal forstås? Den usynlige asymmetrien mellom voksen og barn trer ofte i kraft allerede i måten å møte situasjoner i hverdagslivet på. For eksempel er barnet underlagt en autoritet som på mange måter er «gitt» i at skole og samfunn (en struktur eller et system som ofte tenker som

foreldre og andre voksne) pålegger dem oppgaver de ennå ikke er i stand til å klare. Det er nettopp skolens oppgave, og et viktig aspekt ved pedagogikkens hensikt å knytte tråder mellom det barn nå kan og er, og det de ennå ikke kan og er (Grue Sørensen 1975). Barn er i endring, utvikling og danning, og møter hele tiden nye situasjoner og utfordringer. Det gjør voksne også, men kanskje på et litt annet grunnlag nettopp fordi de er voksne.

Tid, fremtidsrettet planlegging og strukturer

Et forhold som viser at barn ser verden annerledes enn voksne, er forholdet til tid og fremtid. Saevi og Husevaag (2009) viser at barn og voksen er i samme verden, men på ulik måte, for eksempel fordi de har ulik opplevelse av tid. Tid, som er en «eksistensial» kommer til uttrykk i alle situasjoner i menneskelivet (van Manen, 1997, s. 102 i Saevi 2005, s. 135) også i denne situasjonen da jeg begynte å snakke om de vanskelige fenomenene autoritet og frihet med barna. Jeg forventet selvsagt ikke at barna skulle forstå eller bruke disse begrepene, men tenkte at de kanskje ville fortelle om episoder der voksne bestemmer over barn og hvor barn er underlagt voksnes plan og vilje. **Emma** fortalte følgende:

På en måte snakket meg og mamma om dette i går. Vi, at jeg snakket om at det er for mye stress, at når jeg legger meg eller når jeg kan liksom slappe av så klarer jeg liksom ikke å slappe av fordi da tenker jeg på ting som jeg kanskje ikke har gjort: «Ånei, jeg har glemt å gjøre lekser. Å, nei, jeg har glemt å pakke gymbag. Å, nei, jeg har glemt å pakke til vi skal reise og sånn liksom», og sånne ting. Og da blir jeg veldig stresset, og begynner å reise meg opp igjen og sånn. Og det samme skjer om kvelden, og derfor... Altså, jeg skal liksom, jeg pleier å legge meg, være klar i sengen kl. 21:00, men så sovner jeg kl. 22:00 fordi jeg føler jeg har glemt veldig mange ting, og så gjør jeg de om kvelden i stedet. Og derfor sier mamma og pappa at jeg må være klar kl. 20:00, sånn at jeg kan sove kl. 21:00. Men så sa jeg til mamma at det blir for mye stress og sånn når jeg tenker på det, og så sier mamma at jeg må tenke i hodet hva jeg ikke trenger å bry meg om, fordi det har jeg gjort og sånn, men det er fortsatt vanskelig å sortere det.

Jeg: *Hm. Føler du deg fri, Emma?*

Emma: *Nei.*

Jeg: *Hva er det å være fri da?*

Emma: *I helgene da føler jeg meg fri. Men det er mest fordi det ikke er skole, og ikke så mye stress og lekser. Og ting man må pakke til i morgen, for eksempel hvis vi skal ha mat-og helse må vi pakke bøker og forkle og sånne grytekluter. Og så må vi pakke gym-klær, og plutselig skal man reise, og da må man pakke. Og hvis man reiser fredagen, tar fri fra skolen fredagen, så må man pakke alt på torsdagen. Da er det*

lekser, pakke ut gym-tøy og mat-og helse tingene. Så da er det liksom veldig masse på torsdagen hvis man har fri på fredagen.

Emma sine tanker rundt planlegging og strukturer viser hvordan hun som barn, og foreldrene som voksne, lever sammen i verden, men likevel på hver sine måter (van den Berg 1970 i Sævi og Husevaag, 2009). Emma sier hun blir stresset av det hun ikke har fått gjort, og tanken på dette gjør at hun ikke klarer å slappe av, og heller ikke sovne om kveldene. Hun blir liggende å tenke på det hun ikke har fått gjort, og av og til står hun opp igjen for å ordne. Foreldrene hennes forsøker å hjelpe. De oppfordrer henne til å legge seg tidligere på kveldene, og gir råd om hvordan hun kan sortere tankene hun strever med. På tross av foreldrenes innsats og ønske om å hjelpe, sliter Emma med bekymrede tanker. Hun gir også uttrykk for at den voksne måten å tenke på er vanskelig for henne. Selv om moren forteller hvordan hun kan sortere tankene, ved å skille mellom det hun har gjort og ikke, får ikke Emma det til i praksis. Det er vanskelig for henne å kopiere de voksnes tenkemåte. Emma føler seg ikke fri. Tanken på alt hun skal gjøre er for tyngende.

Van den Berg (1970 i Sævi og Husevaag 2009, s. 32) peker på at voksne i stor grad lever i fremtiden, og stadig er opptatt med det som skal skje. De planlegger og tenker fremover. I voksenlivet er dermed forbindelsen mellom nåtid og fremtid nesten alltid synlig. Voksne er i stor grad motvillige til å repetere allerede utførte handlinger. Ved effektive handlinger blir nåtiden fortid, og en ny fremtid blir realisert og synlig for den voksne. Voksne har derfor lett for å se repetisjon som bortkastet tid, og dermed uønsket tid. Barn derimot, opplever repetisjon av allerede utførte handlinger helt annerledes enn voksne. Sævi og Husevaag (2009) viser denne forskjellen ved å skissere en sykkeltur hvor både barnet og den voksne er deltakere. På forhånd har den voksne planlagt hvor turen skal ende, og hva de skal se. Barnet derimot, opplever det vel så spennende å sykle opp og ned samme bakke rett utenfor huset. Kanskje har barnet funnet et spennende parti i bakken, og gleder seg over å sykle der igjen og igjen (s. 32). På denne måten kan repetisjon gi en om-igjen-glede for barnet. Sævi og Husevaag skriver videre at også voksne evner å verdsette nåtiden, og streber etter opplevelser her og nå. Voksne kjenner verdien av å nyte gode stunder, og vet hvilken effekt det kan ha på egen mental helse og generell livskvalitet. Voksne har en bevisst holdning til det godet det å leve i nåtiden er, men for dem er det en livsstil de etterstreber, og ikke en naturlig levemåte, slik det er for barn. Forfatterne skriver: «Yet even if some adults by their lifestyle or profession live more in the moment than others, the child's dwelling in the present seems to be existentially different» (Sævi, Husevaag, 2009, s. 32). Det er en form for «glemsomhet»

når det gjelder tid som barnet naturlig lever ut i øyeblikket, og som skiller seg fundamentalt fra den voksnes bevisste nytelse av nåtiden (van den Berg 1970 i Saevi og Husevaag, 2009, s. 32). Voksne tenker frem i tid, planlegger og strukturerer. Barn lever her og nå. Livet skjer for dem i øyeblikket.

Min opplevelse er at Emma finner det vanskelig å tilpasse seg voksnes rasjonalitet og forståelse av tid. Innenfor «den rasjonelle forestilling er handlinger primært styrt av fornuft og forstandig overveielse» (Steinsholt, 2014, s. 380). Rasjonalitet er en stor drivkraft i dagens samfunn – også innen pedagogikkfaget (Imsen, 2011, s. 76), (Saevi, 2015b, s. 343). Dette kan skape dilemma i møte med barn som både lever i øyeblikket, og som kanskje også har en annen rasjonalitet (Saevi 2015a). De fleste voksne evner å bearbeide oppgaver, prioritere og sortere viktig fra uviktig. Idealet er at tid brukes fornuftig og effektivt. Min empiriske studie støtter Saevi og Husevaags arbeid, og viser at barna – konkretisert ved Emma – har et annet forhold til tid og voksnes rasjonalitet enn noen av de oppgavene hun møter i skole (og hjem) krever. En liten oppgave for en voksen kan derfor være stor for barn. Hvorfor er det slik? Nevrovitenskapen gir oss noen svar. Forskning på hjernens utvikling viser at frontallappen, som er særlig viktig i risikoberegning, impuls kontroll og planlegging, bruker minst 20 år på å bli fullt utviklet (Flobakk-Sitter, 2018, s. 49). Selv om hjernens største utviklingsfase «finner sted i barns første leveår, fortsetter hjernen å gjennomgå en dyptgripende utvikling også hos ungdom og voksne» (s. 49). De vanskelighetene Emma opplever i møte med strukturering og planlegging, har dermed også sine fysiske forklaringer. Hennes unge hjerne er ikke fullstendig utviklet. Hennes kognitive forutsetninger for å mestre voksnes rasjonalitet er begrenset. Emma lever og glemmer seg bort i øyeblikket, og blir i etterkant stresset av det hun ikke har fått gjort. Kan dette være en pedagogisk utfordring? Mollenhauer (1996) skriver følgende om alminnelige hverdagslige utfordringer i barnets liv:

Det enkelte problem må imidlertid barnet løse selv gjennom sin egen mentale virksomhet. Denne problemløsningen er fylt med «mening» for barnet i den grad det derigjennom får økt kompetanse, det blir annerledes, det kan mer, det får del i mer enn før. (s. 105)

Mollenhauer synliggjør viktigheten av at barn er delaktige i egen danning – det er en forutsetning for at danningen kan finne sted. Motos skriver: «Slik jeg forstår kunnskaper har de ikke noen hensikt dersom de ikke har en innvirkning på min forståelse, min væremåte og

mine handlinger» (2009, s. 195). Kanskje er dette en selvfølgelighet for voksne som omgås barn i det daglige. Jeg har selv opplevd å forvente ferdigheter og kunnskaper fra barn som ikke har vært mottakelige enda. Alder, sinnsstemning og personlige forutsetninger er medvirkende for utfallet. Basert på egne erfaringer har jeg eksempelvis lært at repetisjon i undervisningssammenheng er hensiktsmessig. På hjemmebane måtte jeg tidlig akseptere at måltid, med en nå toåring i hus, preges av litt gris og søl – hun lærer, og oppførselen er utforskende i møte med mat. Barns mentale virksomhet må være aktivert for at barn kan ta imot det som formidles. Med bakgrunn i det strevet Emma kjenner på, er det relevant å undre seg: burde Emmas foreldre handlet annerledes? Finnes det en alternativ pedagogisk praksis som i dette tilfellet ville vært mer hensiktsmessig? Igjen finner jeg Mollenhauer (1996) og hans arbeid relevant i et langt sitat:

Fornuftskreftene begynner ikke sin virksomhet «ut fra seg selv», men på «oppfordring», altså i en *sosial interaksjon*, i en menneskelig samhandlingssituasjon. I pedagogiske relasjoner er det derfor oppdragerens/lærerens ansvar å utfordre barnets fornuftskrefter, særlig ved å forlange *mobilitet og arbeid med begreper* av barnet. Den kompetansen som på denne måten erverves eller «tilegnes», er da samtidig krefter til *personalisasjon*, produktkrefter til barnets egen danning. Alt dette bør ikke tenkes bare som en intellektuell prosess, for den har både en tankemessig og en følelsesmessig komponent. Den følelsesmessige komponenten har å gjøre med barnets situasjon i de primære relasjonene (familiesystemet o.l.). Selvvirksomheten må altså også koordinere skjemaer for oppfatning av *ting og relasjoner*. Og endelig, som en konsekvens av at barnet dannes ved å tilegne seg verden *trinnsvis*, må «oppfordringen» etter hvert få en annen karakter og selv gå mot null. Oppdragelsesprosessen er fullført når barnet ikke lenger trenger oppfordringer. Det unge mennesket er i stand til å danne seg selv. (s. 125)

Emma er ennå ikke i stand til fullt ut å danne seg selv, på samme måte som mange andre i hennes situasjon. Kanskje er det viktig at voksne virkelig forsøker å sette seg inn i hvordan deres måter å se verden på oppleves for barna, og akseptere at barn ser verden annerledes. Det er jo ikke gitt at barns måte å oppleve verden på er dårligere fordi den er annerledes?

Mollenhauer hevder at vi som voksne ikke kan forvente at barn lærer seg fornuftstenkning uten at vi viser dem hvordan det gjøres. Oppdragelse innebærer å presentere barn for ulike

måter å leve, føle, tenke og se verden på. Sævi (2013a) skriver: «Det å hjelpe barn til å vokse opp er i første rekke å hjelpe dem i arbeidet med å strukturere situasjoner og gi livet kontinuitet, og på denne måten bidra til mening og sammenheng» (s. 240). På mange måter er det derfor Emmas foreldre sin oppgave å presentere henne for måter å møte og tenke om livet og situasjoner i livet på. Intensjonen deres er basert på omsorg – foreldrene ønsker å gjøre tilværelsen enklere og bedre for Emma. Men det er selvsagt ikke en enkel og rett frem oppgave i deres tilfelle. Barn er ikke små voksne og må møtes der hvor de befinner seg, og med de forutsetningene de har for å forstå. Pedagog og barnelege Janusz Korczak skriver:

Nej, barn har en könsla för plikt, men utan tvång. De tycker om planering och ordning, förnekar inte regler och förpliktelser. Allt som barn kräver är att bördan inte skal bli för tung, inte överstiga deras krafter, att de ska möta förståelse när de tvekar, när de snubblar. När barn blir trötta, vill de få tid på sig att hämta andan. (2016, s. 90)

Det å møtes med tvang og for tunge forpliktelser er vondt for alle mennesker – barn som voksen. Korczak peker på hvordan barn ofte verdsetter sider ved voksenlivet som preges av plikt, planlegging og ordning. Det er *måten* det hele presenteres på som er avgjørende for barnets motivasjon og lyst. Det må gjøres på barnets premisser, med bistand fra den voksne og uten bruk av dominerende tvang. Jeg opplever at utdraget fra Korczak beskriver et viktig premiss for barnets vekst inn i voksenlivet. Barnet er utforskende og prøvende i møte med den voksnes verden, samtidig som behovet for å leve et eget barneliv også er gjeldende. Som menneske, mamma og pedagog er jeg opptatt av at den voksne fornuftstenkningen presenteres for barna våre. Det er nødvendig for å kunne forstå dagens samfunn, og for å kunne leve med de forventningene som det uttrykker. På tross av dette undrer jeg meg: har den voksne rasjonaliteten fått så stor plass? Har barn ikke lenger tilstrekkelig rom til å utøve sin «glemsomhet» i øyeblikket, slik van den Berg peker på? Er vi voksne så opptatt med å inkarnere vår egen væremåte i barnet, at vi glemmer barnets opplevelse av tiden og den verdien den kan ha? I min empiriske studie peker Emma på viktigheten av åpen tid – det er da hun føler seg fri. Barn trenger tid for seg selv (Alerby i Sætre, 2015, s. 137), tid som ikke er fylt opp av planer og plikter. En tid som er utforskende, skapende, leken og åpen. Sævi og Husevaag (2009) peker på hvordan ulikhetene mellom barn og voksnes livsverden, kan gjøre det vanskelig for den voksne å forstå barnet. De skriver:

Somehow adults' ways and lives appear not to grant us access to the child's experiential world. Conventions of proper behaviour seem to shade or gloss our view of what the child before us needs. And we so easily forget about what it was like to be a child. We might want to be as close as possible to our children, still our 'grown-upness' somehow keeps us ignorant of how the child experiences the moment. (s. 34)

Det handler kanskje ikke bare, og ikke alltid, om den voksnes manglende vilje til å forstå barnet, men heller at den voksne være- og tenkemåten blokkerer for innsyn i barns livsverden. Mange voksne ønsker intuitivt å være nær barna sine, men det som preger voksenlivet vanskeliggjør innsyn i barnets verden. Barn er barn, og voksen er voksen. Barn har tilgang til sin verden – voksne til sin. Det betyr at voksne kanskje bør være litt forsiktige med hvordan de møter barnets verden, og ikke tro at de alltid forstår hva som skjer, eller hvordan barnet har det. I teksten *Preparing for the incalculable* (Biesta 2001), presenterer Biesta Derridas tanker om hvordan vi aldri kan yte et annet menneske full rettferdighet (Biesta, 2001, s. 48). Grunnet den andres annerledeshet, og den uberegnelige åpenheten som dermed preger relasjonen, kan vi aldri få fullstendig innsikt i den andre og dermed yte den andre rettferdighet. Barn og voksen er eksistensielt ulike i opplevelse av tid, og måte å leve i verden på. Vi vet at ansvaret for den pedagogiske relasjonen ligger hos den voksne (Sævi, 2015a, s. 73). Det kan for eksempel bety at voksne har et ansvar for å gi tilstrekkelig rom til barnets egen opplevelse av tid, og måte å være i verden på. Vi presenterer vår rasjonalitet og fornuftstanke i beste mening, men må samtidig ikke glemme at den åpne tiden er viktig, kanskje helt nødvendig, for at barnet skal få være barn. Det barnet er på nåværende tidspunkt er på alle måter det unike ved barnelivet.

Asymmetrien mellom voksen og barn er synlig i det at barn og voksen er i verden på ulike måter. Den kan sees i den voksnes kunnskap og evner, og i situasjonen som beskrives over når de voksne forsøker å videreføre sin innsikt til Emma ved å fortelle hvordan hun kan sortere tankene. Den voksne har et fremtidssyn som barnet enda ikke har. Asymmetrien blir eksemplifisert i fornuft og rasjonalitet, i favør av den voksne. Jeg finner det likevel interessant, og også til ettertanke, at barnet har noe som vi voksne aldri kan gripe. Barn vet hvordan det er å være barn – de lever barnelivet som vi voksne knapt kan erindre hvordan var, og ifølge van den Berg (1972) har vi faktisk som voksen mistet kontakten med det å være barn. Den faktiske asymmetrien – og at voksne fornemmer og ivaretar barnet gjennom «å tøyte» sin makt (Sævi, 2015a, s. 82) – er en forutsetning for at barn kan leve i verden på sine

måter og ikke tvinges gjennom den voksnes makt til å bli voksne før de får anledning til å være barn.

Digitale og sosiale medier

Et av de krevende områdene i dag hvor makt og avmakt kommer til uttrykk, er barn og voksnes bruk av mobiltelefon og andre digitale og sosiale medier. Barn og voksen lever altså side om side i verden, men likevel på ulike måter. Denne forskjellen er, slik jeg ser det, grunnleggende for betydningen av asymmetri. Et av de områdene der voksne og barn kanskje er særlig ulike og har ulik erfaring og tenkemåte er nettopp når det gjelder sosiale medier. Datamaskin og mobil skaper konflikter i hverdagen og voksne har ofte regler knyttet til hvordan barna bruker disse redskapene. Men hvilke problemer kan oppstå, og hva har disse med makt og asymmetri å gjøre? Da jeg samtalte med barna om voksnes ansvar for å ivareta dem, skildret de blant annet episoder som gjaldt mobiltelefonbruk. I en av disse episodene hadde barna og foreldrene ulike oppfatninger av situasjonens alvorlighetsgrad. Det er likevel tydelig i episoden under at barna har tillit til de voksne, på tross av at de er uenige om hva som egentlig er problemet.

Barnet møter den voksne med en naturlig tillit

Barna fortalte følgende:

Sarah: *At, det var en gang jeg synes at, eller jeg ble ganske lei meg, men så ble jeg litt irritert også. Jeg var med to andre venner og så skulle vi overnatte hos hun. Og så var, tok vi en selfie sammen og sendte det til en venn, og så laget hun stygge bilder på to av oss og hjerter på hun ene. Og så sa vi det til foreldrene våre, og de brydde seg ikke.*

Emma: *Ja, og jeg sendte bildet til Sarah og Victoria slik at de kunne vise det til foreldrene sine. Og så sa de at det ikke var noen ting.*

Sarah: *I alle fall foreldrene mine. De sa bare at hun mente det sikkert ikke, det var sikkert bare tull.*

Jeg: *Hmm. Ok. Hva følte du da, Sarah?*

Sarah: *Jeg ble veldig irritert. Jeg slo mamma.*

Victoria: *Jeg ble ganske lei meg for de der bildene siden jeg visste ikke at hun kom til å lage sånne stygge ting på oss, og den ene kom til å få hjerter rundt seg og sånn.*

Når barn og voksne lever sammen i verden, men likevel på ulike måter, er det ikke vanskelig å forstå at de også kan oppleve situasjonen som barna beskriver helt ulikt. Sarah, Emma og Victoria forteller om et overnattingsbesøk hvor de tok et felles bilde som de videresendte til en venninne. I retur fra venninnen fikk de en redigert versjon hvor det var lagt til hjerter rundt Emma, og noe ufint rundt Sarah og Victoria. Jentene opplevde situasjonen som vanskelig, og ba foreldrene om hjelp. Barn nøler vanligvis ikke med å henvende seg til voksne når de trenger hjelp. Det er ofte slik at barn har tillit til at voksne kan og vil hjelpe dem. Saevi (2015b) skriver: «Children turn to adults and trust adults to help them» (s. 348). I beskrivelsen over er det tydelig at situasjonen oppleves annerledes og mer alvorlig for barna enn for de voksne. Noen ganger er det kanskje omvendt. De voksne ser problemer eller trusler der barna ikke ser det. Når det gjelder nettbruk og sosiale medier kan et eksempel på det siste være at barn kan bli utnyttet på nettet av voksne med vonde hensikter (van Manen, 2010, s. 4). Barnet selv ser kanskje ikke konsekvensene på samme måte som voksne. I situasjonen over er barna opprørte fordi de opplever en form for mobbing – kanskje er den kamuflert gjennom en viss humor, men likevel. Det ser ut for å treffe dem – også Emma som blir foretrukket og fremhevet med hjerter, men som likevel ser det negative i situasjonen for de andre. Det hele er uventet og ikke ønskelig. De trodde de var venner alle, men så viser det seg kanskje at venninnen «foretrekker» en av dem fremfor de andre. Fra et voksenperspektiv kan en se situasjonen som et uttrykk for et øyeblikks innfall fra et barn. Men hvordan oppleves den for barna som føler «mobbingen» på kroppen? Hvordan kan voksne respondere på en slik situasjon uten å verken overdrive eller «underdrive» den i møte med barna?

Løgstrup skriver at mennesker normalt har en naturlig tillit til hverandre, og at det skal særlige omstendigheter til for at tillit snur til mistillit (Løgstrup, 2010, s. 17). Barna eksemplifiserer den tilliten Løgstrup peker på når de henvender seg til de voksne for å få hjelp. De har tillit til at voksne kan hjelpe dem med det som er problematisk, men i denne situasjonen ble de kanskje skuffet. Løgstrup viser at det å vise tillit er å utlevere en del av seg selv, og at reaksjonene våre av den grunn er sterke om vi opplever at tilliten vår misbrukes eller utnyttes (Løgstrup, 2010, s. 18). «[D]eres sind og verdener tørner sammen», sier Løgstrup (2010, s. 18). Her formidler barna en – for dem, sår opplevelse – og i den forstand utleverer de «en del av seg selv». Det er noe som akkurat nå kjennes vondt og vanskelig for dem. Barnas opplevelse av en vanskelig situasjon oppleves ikke på samme måte av de voksne. Virkelighetsoppfatningene deres kolliderer, og barna reagerer. Saevi (2013b) skriver: «In a way, we are what we see, and how we see the world has consequences for our knowing,

feeling, understanding and experiencing» (s. 3). Er det ikke nettopp slik? At vi forstår, opplever og føler med utgangspunkt i hvordan vi ser verden? Jentene ble lei seg, og Sarah sier at hun slo moren sin. Det er kanskje fristende når man ser situasjonen utenfra og i ettertid, å hevde at de voksne burde forstått alvoret i situasjonen slik den viste seg for barna. Realiteten er likevel at de voksne ikke kjente seg igjen i den sårbarheten som barna uttrykte. Det sier noe om forskjellen på barn og voksen. Det er ikke alt ved barnet det er like enkelt å se for den voksne. Selv ikke ansvarlige og sensitive voksne evner å se alt det som er barnet. Barna søker trygghet og hjelp hos voksne, og deler det som er vondt og vanskelig – nettopp fordi de har tillit til at det er hjelp å få. Barn søker voksne når de opplever vanskeligheter, eller føler seg dårlig behandlet «for å få lojalitet, medfølelse og støtte» (Gottman, 2016, s. 155). Men noen ganger får de altså ikke det. Spørsmålet er selvfølgelig både om voksne kan og bør reagere på alt barn opplever; støtte barnet i alle situasjoner som barnet opplever vanskelig, eller om dette i praksis er en umulighet. Voksne har vært i livet og kulturen lenger enn barn – det er nettopp grunnlaget for deres makt og ansvar i forhold til barna. Men det betyr også at voksne som er mer erfarne og kanskje ikke legger like stor vekt som barna på hendelser som den som er beskrevet over, også er blitt en del av den voksne konvensjonelle verden, og ikke lenger ser like åpent som før de ble «konvensjonalisert». Sævi og Husevaag (2009) skriver:

The adult is part of the situation with the child but nevertheless the meaning of the event for the child with regard to significant aspects seems to be unattainable for the adult [...] Social conventions being inevitable and unalterable, and at times even useful and efficient guides to social and educational life and practice, lack the pedagogical qualities that serve the unique and irreplaceable child with regard to significant aspects seems to be unattainable for the adult. (s. 39-40)

Det at voksne og barn lever i verden på hver sin måte vil vedvare å være en pedagogisk utfordring. Noen ganger har det alvorlige konsekvenser at voksne ikke klarer å se barns liv og perspektiv, andre ganger lærer barnet kanskje at saken ikke er så alvorlig som de trodde ved at de voksne ikke tar saken like alvorlig som dem. Situasjonen over er kanskje i den siste kategorien. Det betyr imidlertid ikke at den ikke er vanskelig og ubehagelig for barna. Svend Andersen skriver følgende, med utgangspunkt i Løgstrups etikk:

Når det ene menneske udleverer sig selv og dermed i større eller mindre grad er blottet og sårbart, har det andet menneske *magt* over det. Vort liv er altså ikke kun en væren

med andre, en interpersonalitet, det er *interdependens*: et stadigt vekslende forhold af selvudlevering og magt. (Andersen, 1996, s. 61)

Det ligger en betydelig makt hos den voksne – i situasjonen der barna og de voksne opplever venninnens «mobbing» forskjellig. Den voksnes makt til å avdramatisere eller kanskje bagatellisere, kan gi opplevelse av avmakt hos barnet. Det som er tydelig er at barna utleverer noe sårbart til de voksne, og at de voksne får og har makt til å påvirke situasjonen.

Ulikevekten i relasjonen blir synlig, og en kan lett tenke seg situasjoner der barns avmakt vil kunne føre til opplevelser som vi vil se som pedagogisk «ikke-ønskelige». For eksempel kan barn miste tilliten til en voksen eller til voksne generelt, eller barn kan bli trukket inn i relasjoner der de selv mobber eller blir mobbet. Den voksne har makt til å respondere på barnets oppfordring, og en viss valgfrihet i handlingsalternativer og respons (på tross av at de selv er fanget i konvensjoner og måter å tenke på slik Sævi og Husevaag (2009), hevder). Den voksne kan velge å gripe inn, eller la være – alt på ulike måter. Og måtene kan være pedagogisk tjenlige eller ikke. Men uansett er asymmetrien mellom dem synlig. Selv om barn ikke tenker i makt og asymmetri-termer, er troen på at voksne vet bedre enn dem og utfra dette kan hjelpe, et uttrykk for at de *lever* i maktrelasjonene med voksne og forutsetter dem for sine liv. Men i noen situasjoner, som i denne, velger altså voksne å trekke på skuldrene av noe som oppleves problematisk. Kanskje er det pedagogisk bra å reagere sånn. Kanskje er det ikke det. Det er vanskelig å vite utfra en situasjon. Det som er tydelig er barnets henvendelse til den voksne i situasjoner der de ikke selv vet hva de skal gjøre, og den voksnes makt til å «definere» situasjonen ut fra sin interesse, erfaring og forståelse av den der og da.

Barn er på ulike måter «utsatt». Både slik som i situasjonen over der de opplever «mobbing» og maktbruk av en jevnaldrende venn, og i andre sammenhenger med jevnaldrende. Barn opplever – antakelig langt oftere enn vi voksne er klar over – situasjoner som er vanskelige for dem. De ber om hjelp til å finne løsninger på noen av vanskene, eller de ber om voksnes beskyttelse og omtanke for å kunne leve med det livet de opplever at de har.

Den voksnes manglende fokus – en opplevelse av avmakt for barnet

Det finnes makt og avmakt i likegyldighet og ignorering. Når vi åpner oss selv i møte med et annet menneske blir vedkommende gitt en makt til for eksempel å gi av sin tid, lytte eller avslå. Når barnet i en asymmetrisk relasjon med den voksne henvender seg til den voksne for

hjelp, blir dette aspektet særlig synlig. Barnet er avhengig av den voksne. Hvordan voksne svarer på avhengigheten varierer. I samtalen fortalte barna om hvordan voksnes orientering mot mobiltelefon kunne blokkere for den kontakten de søkte hos dem. Følgende ble sagt:

Aksel: *Når de sier at de må tenke på en ting. Og sier sånn: «Ja, vi har hørt det». Men så tenker de liksom ikke på det før sånn to uker senere...*

Jeg: *Hm. Ok. At du forteller det, og så føler du at de hører på deg akkurat da, men så?*

Aksel: *Ja, de... Altså, de sitter der med mobilen og sier: «Ja, vi skal tenke på det». Og så skjer det ikke.*

Emma: *Jeg er egentlig litt enig med Aksel, men det er liksom... Mamma var veldig sånn før at hun bare så på mobilen hele tiden og bare sa: «Ja, det er helt greit...», men egentlig sendte hun en sms hvor det stod at alt var helt greit til en annen. Og så, eh, men nå har hun blitt mye bedre på det. Nå legger hun fra seg mobilen når hun har sagt at hun skal snakke med meg. Men nå har pappa begynt å bli sånn, så de har liksom byttet. Men det er faktisk litt bedre at pappa er sånn enn mamma fordi jeg snakker mer med mamma om sånne ting, enn pappa da.*

Ofte snakker barn med foreldre og andre voksne om problemer de har, og de får hjelp til å tenke konstruktivt. De har en naturlig tillit til at voksne kan bistå dem i vanskeligheter (Saevi, 2015b, s. 348). Viktige spørsmål her er hvordan den voksne ser tilliten fra barnet – om de i det hele tatt fornemmer den – og om de er i stand til å svare på den tilliten barnet viser når de for eksempel har oppmerksomheten sin mot en mobiltelefon? Det å ta imot tilliten et barn viser kan være vanskelig, noen ganger fordi voksne ikke oppfatter at det er en tillitsfull handling fra barnets side, andre ganger fordi de ikke er oppmerksomme nok. Det kan også være som i situasjonen over – at den voksne er opptatt med mobiltelefonen og svarer uten å ha hørt spørsmålet eller sett handlingen. Aksel og Emma beskriver situasjoner der en kan si at den voksne både ser og hører, men uten å legge merke til innholdet i det som sies eller høres, eller som Saevi (2005) sier, barnet: «is seen, but not noticed» (s. 183). Den voksne er så opptatt med mobiltelefonen – eller en annen konvensjonell ting – at hun eller han ikke ser det som skjer i øyeblikket. Med andre ord: «is not aware of what is seen in the moment of seeing» (Saevi 2005 i Saevi og Husevaag, 2009, s. 39). Mobiltelefonen kan gjøre voksne uoppmerksomme på barns sagte og usagte henvendelser til dem. Barnet får svar som ikke står i forhold til det de spør om, eller de får ikke svar eller oppmerksomhet i det hele tatt. Den voksne er opptatt med noe annet, eller som Emma sier: med å snakke med en annen enn med den eller de som er i nærheten av dem. Den voksne har en annen agenda som går ut over den

umiddelbare tilstedeværelsen barnet har tillit til at hun eller han har. Barn som Aksel og Emma merker det, men forstår på en måte foreldrene også.

Løgstrup (1997) skriver om den makten som finnes mellom mennesker: «Direkte er magten til stede i det umiddelbare samvær mellom mennesker. Indirekte er magten til stede i de konsekvenser for andre mennesker, som vore målrettede aktiviteter har» (s. 11). I situasjonene over, er makten mellom dem og de voksne synlig. Barna henvender seg til foreldrene og er på mange måter avhengig av en respons for at det de sier skal føre til noe. Den responsen voksne gir, har innvirkning på deres liv. Kanskje handler det om at de ber om lov til noe, at de ønsker å samtale om noe som er utfordrende og vanskelig, at de vil fortelle en gledelig nyhet, eller at de rett og slett søker en uformell samtale med foreldrene. Men det ser ut til at mobiltelefonen har en makt over foreldrene i situasjonen som fører til en indirekte makt over barna. Det sterke fokuset på mobiltelefonen gjør de voksne ufokuserte i møte med barna. Det sterke fokuset mot telefonen får dermed konsekvenser for hvordan barnas henvendelser blir ivarettatt og respondert på av den voksne. Nå er det selvsagt ikke slik at voksne evner å svare på alle barnets uttrykk. Selv ansvarlige voksne klarer ikke å se alt det som er barnet. Det finnes også ulike måter å svare på barnets uttrykk, og kanskje er det også det som er relevant her? Det er selvsagt ikke like viktig for voksne å respondere på alt barn sier og gjør. Barn trenger også å være for seg selv, tenke selv og oppleve selv (Langeveld 1975), men noen ganger er det avgjørende at voksne ser og er oppmerksomme. Med hyppig oppmerksomhet mot mobiltelefonen kan voksne gå glipp av de situasjonene der barna faktisk trenger deres oppmerksomhet. I slike situasjoner blir det synlig hvor avgjørende den voksnes fokus er for barna. Blir de hørt, får de et svar eller får de ingen respons? Igjen blir det eksemplifisert hvordan voksne i stor grad definerer situasjonen for barna. Den voksne har en valgfrihet og barnet påvirkes, og er i mange situasjoner avhengig av de valgene voksne tar.

Barns problemer og voksnes ansvar

Barn opplever noen ganger kriser og vanskeligheter og voksne ser, eller ser ikke. Det er selvsagt ikke slik at barn skal skjermes for vansker, men det er kanskje heller ikke slik at vanskene deres bør være større enn de kan makte. Bollnow (1976) peker på at voksne ikke bør forhindre at barn møter vansker, for eksempel ved å legge til rette for at de ikke møter hindringer eller dilemma, men at voksne heller ikke bør være fraværende eller likegyldige til barns vansker. Voksne kan hjelpe barn med livene deres, men uten å ta fra dem ansvaret de

selv er i stand til å ta (Løgstrup 2010). Markus og Ellinor forteller sine foreldre om noe av det de synes er vanskelig:

Markus: *Jeg føler meg ganske glad... Fordi foreldrene mine de er ikke opptatt av hva andre gjør. Hvis jeg sier sånn: «Ja, men de andre gjør sånn, og de andre skal der». Da sier de: «Ikke bry deg om hva de andre gjør. Bry deg kun om deg selv, og det som du gjør». Og så var det en gang jeg sa at noen hadde vært slem mot meg, og da sa de sånn: «Skal vi sende melding til foreldrene, og be de snakke om det?». Men av og til vil jeg ikke, for da kan jo for eksempel noen bli ganske sur på meg.*

Jeg: *Hm. Så noen ganger er det greit å si det til de voksne, og noen ganger ikke?*

Markus: *Ja, men jeg sier det veldig ofte til de.*

Ellinor: *Jeg synes det er veldig bra når de voksne gir beskjed, men det er ikke alltid det skjer. At de hører på barna liksom...*

Jeg: *At de skjønner hvor alvorlig det er for deg?*

Ellinor: *Ja...*

Markus og Ellinor har foreldre som de kan og vil snakke med, selv om de ikke alltid opplever at foreldrene skjønner dem. De stoler på at de voksne kan hjelpe om det skulle være nødvendig, og at de voksne kan handle på deres vegne. Den pedagogiske utfordringen for voksne er egentlig å handle «akkurat passe», altså ikke ta for mye og heller ikke for lite ansvar (Sævi 2015a). I beskrivelsen over vil ikke Markus at foreldrene hans skal kontakte en annens foreldre for å ordne opp i et problem mellom barna. Noe vil barn ordne opp i selv – eller de vil ikke ordne opp, men la det gå seg til. Det står andre verdier på spill som de mener er viktigere enn å ordne opp. Det kan selvsagt være en god løsning, men det kan også være en løsning som ikke er god. Det vil være opp til situasjonen og personene. Noen ganger kan det imidlertid være slik at voksne forsøker å skjerme barn fra det som er vanskelig, eller ta bort deres ubehag og smerte. Jeg har selv opplevd å se barn gå gjennom smerte, og kjent på et ønske om å ta bort det vanskelige fra barnets liv. Hvor langt kan vi voksne gå når det gjelder å «ordne opp» i barns liv? Hvordan kan vi bruke vår makt til å ordne opp? Det er selvsagt avhengig av hva som har skjedd, barnets alder og andre forhold som hører til situasjonen. Det er helt klart at barn noen ganger trenger voksne til å ordne opp for seg. Det kan være helt nødvendig at barnet har en fornuftig og ansvarlig voksen som evner å gripe inn. Bollnow (1976) peker på at kriser er eksistensielle og naturlig hører med til menneskets livsverden (s. 41). Krisene kan være ulike i innhold, form og styrke, og hvordan de rammer er forskjellig, men kriser og vanskeligheter vil alltid være en del av det å være menneske. Barn kan oppleve

ytre kriser som ensomhet, mobbing, død, sykdom og skilsmisse, eller andre vonde ting som rammer barnet selv, eller hele familien. Barn kan også oppleve redsel, usikkerhet, sårbarhet, skam og sinne, og disse følelsene kan være så sterke og vanskelige at de representerer en krise for barnet. Kriser hører også til oppvekst og utvikling, som for eksempel «trass» og selvstendighet i 2-3 årsalderen, overgang til barnehage eller skole, det å bli ungdom, pubertet og det å få menstruasjon etc. Livet skjer, og barnet opplever det for første gang. Men hvordan kan vi som voksne forholde oss til barns kriser og vanskeligheter? Bollnow peker på alternativene vi har i møte med barns vansker. Vi kan forsøke å skåne barna våre fra det som er vondt og vanskelig, eller akseptere at kriser er en naturlig del av barnets liv, vekst og modning (Bollnow, 1976, s. 40-41). Vi kan ikke beskytte barna mot alt, og vi skal heller ikke det. Valset skriver i sin masteravhandling: «vi hjelper ikke barn og unge ved å fjerne kriser og vanskeligheter slik at de ikke møter dem. Tvert imot. Vi gjør dem kanskje heller mindre utrustet til å takle fremtidige utfordringer» (Valset, 2018, s. 105). På samme måte som voksne kan være fraværende, ta for lite hensyn til barnets problemer og unngå å gripe inn i barnets vanskeligheter når det er nødvendig, kan den voksne også overstyre barnet i for stor grad ved å rydde alle problemer av veien, og «ordne opp» i utfordringer på måter som ikke vil tjene barnet på lang sikt. Kriser kommer, og med ulik styrke. Barn opplever også små og store vanskeligheter. Hvor er så den voksnes plass i det vanskelige for barnet? Bollnow skriver følgende:

En krise er skjebne; oppdrageren kan ikke fremkalle eller styre den, han kan bare prøve å hjelpe den som er rammet av krisen til bedre å forstå den og holde den ut. Ofte behøver han ikke å foreta seg noe spesielt, hans blotte nærvær vil i mange tilfeller være den beste hjelp han kan gi (1976, s. 42).

Er det ikke nettopp et slikt nærvær Markus eksemplifiserer i utdraget over? Det er ikke alltid at foreldrene foretar seg noe spesielt, men det er de voksnes nærvær i det vanskelige som er betydningsfullt. En eventuell inngripen og videre handling er kontekstavhengig, men viktigheten av den voksnes nærvær er konstant. Markus blir glad av å dele vanskeligheter med foreldrene sine, og han gjør det ofte. Nærværet i relasjonen mellom barn og voksen er viktig, men nærhet og distanse er begge nødvendig i møte med barn. Sævi (2014, s. 257) sier: «Den pedagogiske relasjonen er den *måten* å være sammen på som 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». Kanskje ønsker ikke barnet

å dele vanskeligheter med den voksne? Kanskje vil ikke barnet ha den voksnes hjelp? Kanskje kan den voksne ikke hjelpe? Det er mange alternativer og mulige utganger av slike situasjoner. Selv for fornuftige og ansvarlige voksne kan det være vanskelig å manøvrere. Livet har innslag av svart og hvitt, men det er også alle fargene i mellom. Livet er mangfoldig, og teori er en nødvendig forenkling. I praksis handler det sjelden om fullstendig nærvær, eller bortfall av alt nærvær. Vi lever i nyansene. Tenkning følges av handling, og teori når sitt mål først gjennom praksis (Kvernbekk 2005 i Brunstad, 2015, s. 112). Om den voksne er aldri så belest og oppdatert på teori og forskning, kan det fysiske møte mellom mennesker aldri forenkles slik det gjøres i teorien. Relasjonen mellom barn og voksen kan aldri realiseres ut fra teori, men bare ut fra de komplekse og ofte paradoksale øyeblikkene der virkeligheten utspiller seg (Sævi 2015a). Pedagogikken er mangfoldig, men livet der den leves er større. Nettopp derfor kan det vanskelig gis noen oppskrift på hvordan et møte mellom mennesker *skal* se ut.

Å reflektere over handlingsmuligheter betyr ikke at du som pedagog forsøker å finne frem til en bestemt generell handling som alltid er riktig i enhver pedagogisk situasjon som ligner denne. Tvert imot betyr det at pedagogen forsøker å se hver situasjons konkrete særtrekk og unike muligheter og handler i forhold til disse. (Sævi, 2015a, s. 75)

I sitatet til Sævi brukes begrepet pedagog i vid forstand – i betydningen den voksne i relasjonen. Poenget er at voksne har mange alternativer i møte med hver konkret situasjon med barn, og ingen av handlingene bør generaliseres og gjentas uten kontekst og mennesker. Wivestad sier det slik:

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. Barn må oppdras. (Wivestad, 2007, s. 295)

Hvordan hjelp og støtte gis varierer. Pedagogisk praksis er en alternativ praksis (Sævi, 2007, s. 127). Det som derimot ikke er nyansert og alternativt, er den ansvarsfordelingen som finnes i relasjonen. Den voksne har et ansvar i møte med barnet og om ansvaret er knyttet til bestemte vanskeligheter og utfordringer eller om det er knyttet til barnets liv som sådant,

avhenger av situasjonen. Noen ganger er det pedagogisk riktig å gripe inn i vanskelige situasjoner, ta affære og kreve endring på vegne av barnet. Andre ganger er det pedagogisk riktig å la være å gjøre en inngripen, eller en klarer ikke å gjøre noe som avhjelper situasjonen. Ansvaret står likevel fast, og et eller annet ansvar ligger hos den voksne uavhengig av hvordan barnet agerer eller hvordan situasjonen er. Sævi skriver:

Ansvar er ingen transaksjonshandling der vi betaler ned vår gjeld til hverandre ved å veksle på å ta ansvar. I pedagogisk sammenheng er ansvaret enda mer ensidig fordi barnet eller den unge er i en asymmetrisk relasjon til den voksne. Barnet eller den unge har gitt noe av autoriteten over sitt liv til den voksne og er grunnleggende avhengig av at den voksne tar ansvar for sitt ansvar for å gi deres annerledeshet og frihet rom i situasjonen. (Sævi, 2015a, s. 90)

I den pedagogiske relasjonen har den voksne et ansvar for barnet så lenge barnet er barn. Makten blir vanligvis mindre synlig med årene, og ansvaret tar andre former. Som voksen vil barnet i de fleste tilfeller kunne ta ansvar for seg selv – og den pedagogiske relasjonen opphører som pedagogisk relasjon (Sævi 2007). Men så lenge barnet er barn er ansvaret fast, og det forsvinner ikke selv om relasjonen er vanskelig og utfordrende eller om situasjonene er krevende og kanskje nærmest umulige for den voksne. Ansvaret er også like fullt til stede for å ivareta barnet mot det som truer. Men det er ofte den voksne ikke evner å se barnets ulike uttrykk og sårbarhet og av den grunn ikke handler. Jeg ønsker å poengtere, med utgangspunkt i sitatet fra Bollnow (1976): voksne må være såpass nær barnet at dersom barnet søker den voksne for hjelp og bistand, så er en fysisk og psykisk nærhet til barnet en mulighet for den voksne. Kanskje er dette en trivialitet i pedagogisk sammenheng, men min empiriske studie viser hvordan vi voksne kan gjøre oss selv så utilgjengelige gjennom mobiltelefoner at vi ikke evner å se det umiddelbare som oppstår i situasjonen. Det er menneskelig å ikke klare å se absolutt alt, og nettopp derfor må vi voksne være bevisste på å lytte og møte barnet i de situasjonene hvor barnet søker oss. Ansvaret forsvinner ikke selv om vi ikke evner å se, og vi må hele tiden arbeide for å ta vårt ansvar for det som er barnet. Hva dette ansvaret i praksis vil innebære varierer. Kanskje må vi voksne utfordre oss selv på å våge å stå i det uopplagte og uplanlagte med barnet? Det er tross alt vårt ansvar.

Oppdragelse – tilstede, men ikke alltid synlig for barna

Asymmetri mellom voksne og barn kommer til uttrykk i konkrete hverdagssituasjoner der begge gjør sine oppgaver og lever sine liv som voksen og barn i møte med hverandre. Det som er vanlig i pedagogiske situasjoner, er at voksne forventer noe av barn og de bruker sin voksne autoritet og merinnsikt i for eksempel generell psykologi, til å «styre» barn dit de mener er best. Voksne «vet» noe om hva som virker på barn og kan velge å bruke sin innsikt og kunnskap på ulike måter. Säfström (2003) peker på at voksnes kunnskap om barn kan være «violent knowledge» (s. 27) som det fordrer mye av den voksne å ta ansvar for. Poenget her er ikke å fremheve noen måter å være med barn på som rette og andre feile, men å peke på at voksne har alternative måter å møte barn på, og at barn er avhengige av voksnes måte å møte dem på. Sævi (2013a, s. 237) skriver: «Barn lærer av situasjoner de er oppe i med voksne, og som voksne bør vi spørre oss hva de lærer av å være sammen med oss». Voksne har makt til å forme barn, og denne makten gjør det viktig at voksne er varsomme og spør seg selv hvordan de bruker sin makt.

Oppdragelse som den voksnes norm eller som barnets mulighet til å være

Ellinor: *En gang da jeg var hjemme hos Sarah så skulle vi gjøre lekser. Og så var det en oppgave vi ikke forstod, og så spurte Sarah moren sin, og så sa moren til Sarah at «hvordan skjønner ikke du dette? Det skjønner jo alle andre» og når jeg heller ikke forstod det.*

Jeg: *Så da ble det vanskelig? Og da, spurte dere om hjelp den gangen?*

Ellinor: *Ja, og så fikk vi hjelp, men hun sammenlignet liksom med andre. Og hun kunne bare sagt hvordan oppgaven var.*

I det øyeblikket Ellinor sa dette, fikk jeg en umiddelbar følelse av at denne situasjonen hadde flere lag. Jentenes spørsmål om hjelp hos Sarahs mor viser igjen at barna har tiltro til at den voksne kan hjelpe. Barna vet at den voksne kan mer enn dem om mye, og de trenger mors hjelp akkurat nå. Moren ser over oppgaven og uttrykker en forventning om at Sarah kan det oppgaven spør om. Det å møte barn med forventning er viktig (Sævi, 2009, s. 212 og Sævi, 2007, s. 121). Vi bør som voksne vise at vi har tro på barn for at de selv skal kunne se sine muligheter (Mollenhauer 1996, kap. 3). Det er selvsagt viktig at forventningen er tilpasset barnets nivå og at den befinner seg innenfor rammene av det barnet kan klare. Moren til Sarah spør hvorfor Sarah ikke kan det oppgaven spør om. I noen situasjoner er det slik at voksne aner at barnet kan. Av og til kan en ekstra titt på oppgaven, en oppmuntring og et heiarop, være det som skal til. Da er det fornuftig å gi uttrykk for at man har tro på at barnet vil og kan,

og videre oppfordre til å se over oppgaven en gang til. I denne situasjonen er hendelsesforløpet annerledes. Moren kommer for å hjelpe, og gir uttrykk for at Sarah burde klare denne oppgaven. Det som skjer videre er problematisk i pedagogisk sammenheng. Moren forventer og poengterer at dette er noe Sarah burde kunne fordi *alle andre kan*. Forventningen har form som en sammenligning hvor Sarahs intellekt og evnenivå sees i forhold til «alle andres». Er en slik tilnærming pedagogisk hensiktsmessig, og bruker den voksne sin autoritet til det gode for barnet her?

Slik jeg ser det, er situasjonen Ellinor og Sarah beskriver, ikke en god pedagogisk situasjon. Og fordi situasjonen ikke er god, er den kanskje heller ingen pedagogisk situasjon (Sævi, 2007, s. 107). Det er vanskelig å si. Den voksne kan gjøre «feil» eller handle uoverveid, og likevel kan intensjonen være god. Men for meg er det interessante og bemerkelsesverdige ved situasjonen dette: jentene gjennomskuer den voksne. De ser den voksnes handling og konkluderte selv med at en sammenligning ikke er greit. Det var ingen god situasjon for dem å være i og de trengte eller ønsket ikke en sammenligning. Moren hadde bare trengt å hjelpe dem med oppgaven, slik Ellinor gir uttrykk for. I denne situasjonen ble den voksnes utilstrekkelighet synlig for barna. Men i mange situasjoner oppfatter ikke barn voksnes feiltrinn, utilstrekkelighet, uvilje eller til og med maktbruk, eller de har ikke ord for hva som skjer.

Oppdragelse som korrigering eller livsform?

Da jeg eksplisitt spurte barna om de hadde eksempler på episoder hvor oppdragelse fant sted, svarte fire av dem følgende:

Emma: *Veldig ofte så er det hvis jeg skal på sånn, eh, sånn eh, med kontaktlærer. Og så skal vi liksom ha sånn møte med foreldrene og da sier de: «du må ikke snakke stygt, du må ikke blande inn sånn hvis hun sier at det er sånn så må ikke du si at det ikke er sånn» og sånne ting da.*

Aksel: *Ja. Mamma. Da jeg var litt mindre sa hun hele tiden at jeg ikke måtte smatte så mye.*

Victoria: *Når jeg var liten så sa alltid mamma det at jeg ikke måtte snakke med mat i munnen.*

Ellinor: *Ikke spise godteri hver dag i uken.*

Barna ser og aksepterer at voksne korrigerer dem. De beskriver formaninger fra den voksne om å gjøre noe eller ikke gjøre noe. Emma blir bedt om å ikke motsi kontaktlærer under

kontaktsamtalene. Ifølge Emma pleier foreldrene hennes å samtale med henne i forkant av disse møtene, og legge føringer for hva hun får si, og hvordan hun får ordlegge seg. Hun får ikke si noe stygt, og heller ikke komme med motsigelser til det kontaktlærer formidler. Aksel og Victoria forteller at mor korrigerer dem ved matbordet da de var yngre. Aksel må slutte å smatte, mens Victoria ikke får prate med mat i munnen. Ellinor trekker fram hvordan foreldrene hennes ikke lar henne spise godteri når hun vil. Asymmetrien er synlig når foreldre har rett til å korrigere atferd eller uttrykke ønsket atferd fra barna. I eksemplene over ser de voksne hva barna gjør eller kan komme til å gjøre, og formaner dem om endring eller oppfordrer til annen oppførsel. Voksne har klare meninger om hva som er rett og galt og forsøker å forme barna i sitt bilde. Men hvilket bilde? Det er kanskje lett for en leser å se hvordan sosiale spilleregler og normer preger de voksnes holdninger, men det er ikke sikkert at de voksne selv er klar over i hvilken grad det er slik. «Det er alltid alternative handlemåter i forholdet mellom barn og voksen, og alternativene er knyttet til hvilke verdier en finner viktige i livet» (Sævi, 2013a, s. 237). Men voksne selv er formet av andre – de har selv vært barn – og de er formet av kulturen de er en del av. Hva betyr det for pedagogisk praksis at voksne som oppdrar barn selv er fanget av konvensjoner og ikke kan frigjøre seg fra dem? Sævi og Husevaag skriver: «The character of the social convention prevents the adult from taking notice of what is really going on with the child in the situation» (2009, s. 39). Det er vanskelig for voksne å tenke på eller forsøke å forstå hvordan deres «oppdragelse» oppleves av barna. I situasjonene over ser vi dessuten i barnas beskrivelser at de ser oppdragelse som noe som er knyttet til konkrete hendelser, og situasjonene har et element av gjentakelse – ofte eller hele tiden. Det er ikke overraskende at barna trekker fram hendelser og situasjoner som har inntruffet flere ganger. Repetisjon gjør det lettere å huske. Det er tydelig her at barna ser disse konkrete korrigeringsene – og har opplevd dette flere ganger, men de ser ikke at voksne også påvirker dem mer skjult og kanskje mer subtilt.

Oppdragelse for likhet eller unikhet?

Jeg: *Hm. Tror. Føler dere det at dere ser litt sånn på hva mamma og pappa gjør, og på hva andre voksne gjør, og så tenker dere kanskje at sånn kan dere bli? Eller at sånn kommer dere til å bli?*

May: *Noen ganger. Men det er jo også selvfølgelig... Vi har jo lyst på en måte å bli litt annerledes. Fordi vi har jo ikke på en måte lyst å bli akkurat som de heller.*

Ellinor: *Noen ganger så ser jeg liksom hva de gjør, og kanskje tenker over det, mens andre ganger så tenker jeg at jeg kommer aldri til å være sånn. Og så, når jeg gikk i*

barnehagen så tenkte jeg at det var veldig dumt at mamma ikke ga meg godteri når jeg ville ha godteri, og så tenkte jeg at når jeg blir stor så skulle jeg spise så mye godteri som jeg ville ha.

Jeg: *Ja, hva tenker du nå da?*

Ellinor: *Nei, for det hadde ikke vært bra for meg.*

Både May og Ellinor gir uttrykk for at de observerer voksne, og at de samtidig også vurderer deres handlinger og væremåte. Det er ikke alt de ønsker å videreføre, og det er ikke alt de ønsker å tilegne seg. Ellinor peker også på hvordan hennes tanker og meninger har endret seg fra tidligere. Fra å være uenig med moren når det gjelder restriksjoner på godteri, er hun nå enig. Hun har innsett at morens begrunnelse er god og riktig, og at det å spise godteri hver gang man får lyst på, ikke er bra for egen kropp og helse. Det er interessant å se hvordan Ellinor her har nærmet seg moren. Hun har gått fra å være uenig med henne, til å bli enig i samme sak. Trolig er det få som vil hevde at det å ha restriksjoner på godteri ikke er bra. Det er den voksnes ansvar å ta vare på barnets kropp og helse, og ta valg til det beste for barnet før barnet selv kan ta dette ansvaret (Sævi, 2015a, s. 73). Ellinor beskriver en tilnærming til morens verdier og tankesett når det gjelder godteri etter hvert som hun har blitt eldre. Hun har fått en større forståelse for hvordan ting henger sammen, og lært at livet ikke kan styres av alle behov og lyster. Hun har sett at morens korrigerende har vært til det gode. Asymmetrien er eksemplifisert ved at moren har sagt nei, og lagt en begrensning. Ellinor har levd i oppdragelsen, og med tiden utviklet en evne til selv å vurdere. Er dette bare pedagogisk uproblematisk? Er det dette vi ønsker av barna, at de etter hvert skal overta våre holdninger og normer og tilpasse seg harmonisk og greit? Kanskje i dette tilfellet med godteri, kan en si at det er av det gode at Ellinor blir mer tilpasset voksnes normer. Men hva med selve den pedagogiske tenkningen at barn skal sosialiseres inn i det som er kulturens (beste) kvaliteter og harmonisk utvikle seg mot voksentilstanden uten motstand og problemer? Bollnow (1976) peker på at tradisjonelle syn på oppdragelse nettopp forventer et uproblematisk forløp og resultat av en god (og normal) oppdragelse. Dersom noe går galt er det ifølge både vekstpedagogikk og formingspedagogikk faktorer utenfor oppdragelsen selv som forstyrrer et ellers vellykket forløp. Bollnow hevder at dette er for enkelt. Oppdragelse foregår ikke i et lukket rom der oppdrager «kontrollerer» alle hendelser og påvirkningskrefter – egentlig livet selv. En slik kontinuerlig oppdragelse tar ikke tilstrekkelig høyde for at livet selv kan «skje» og påføre barnet og de voksne kriser og vansker som kan komme til å prege alt og kanskje

også kullkaste det uproblematiske. Bollnow omtaler dette som diskontinuerlig oppdragelse (1976, s. 32).

Den voksne begrenser

Adrian poengterer at når voksne sier nei, er han noen ganger uenig, selv om han i og for seg forstår begrunnelsen.

Jeg: *Ja, akkurat. Ja. Har dere eksempler på noen episoder hvor det kan være vanskelig å være barn?*

(...)

Adrian: *Hvis du har veldig lyst til å se en film, men de voksne sier at du ikke får lov å se, fordi de voksne sier at aldersgrensen er for høy.*

Det finnes noe ved vår samfunnsmessige virkelighet som barn ikke skal se, oppleve eller møte, fordi de ennå er barn (Mollenhauer, 1996, s. 34). Det finnes noe der ute som barn må vernes mot. Det er voksne i vår kultur egentlig ganske enige om, selv om det selvfølgelig praktiseres etter voksnes skjønn, og barn har mange muligheter til å omgå voksnes «vern» for eksempel gjennom internett. Mollenhauer omtaler barnets vei inn i voksnes virkelighet som en prosess med flere «bremses» (1996, s. 34). Bremsene er det den voksnes ansvar å aktivere. Det er ikke alt barn skal se, og heller ikke forstå ennå – nettopp fordi de er barn. Dette pålegger voksne et stort ansvar. På tross av at Adrian gjerne vil se filmer med for høy aldersgrense, er det helt nødvendig at voksne begrenser – fordi en slik grense er oppfattet i vår kultur som «til barnets beste». Mollenhauer peker på hvordan ansvarlige voksne fungerer som et «pedagogisk filter», mot det som ikke er bra for barn (Mollenhauer, 1996, s. 35). I situasjoner hvor sammenstøtet mellom barnets virkelighet, og den samfunnsmessige virkeligheten ikke bremses, «oppstår det forhold som pedagogisk sett er problematiske», sier Mollenhauer (1996, s. 34). Det kan for eksempel handle om at en uformidlet inngang inn i voksnes virkelighet kan skade og forvirre barn, og gjøre dem til objekt for noen voksnes makt og vilje. Mollenhauer nevner blant annet barnarbeid, barnemishandling og samfunnsmessige voldsforløp i massemediene, som eksempel (Mollenhauer, 1996, s. 35). Vi kan i tillegg nevne det åpne internettet og psykisk og seksuelt misbruk av barn. Barn kan selvfølgelig ikke alltid beskyttes mot voksnes maktbruk selv om de er klar over hva som er rett og godt, og selv om voksne forsøker å passe på dem. Dette gjør barn avhengig av, og sårbare for, hva voksne ser, hvordan de tøyler sin makt og tar ansvar for sitt ansvar (Sævi 2015a).

Adrian vil gjerne se flere filmer og synes det er kjedelig at han ikke får det. Selv om jeg kan forstå Adrians følelser, er det voksnes ansvar å handle pedagogisk i møte med hans ønske. De voksne fungerer som en som tar asymmetrien mellom dem på alvor, altså anerkjenner den faktiske asymmetrien (Skjervheim 1992) og beskytter han mot det de mener kan skade. Van Manen skriver at voksne er «child watchers» i betydningen en som «guards and keeps in view the total existence of the developing child» (van Manen, 2003b, s. 26). Det som er bra for Adrian på lang sikt, er i dette tilfellet ikke forenlig med det Adrian ønsker i øyeblikket. De voksne må se enkeltønsker fra barnets side i en større helhet. Av og til innebærer riktig og god oppdragelse å si nei, og legge en begrensning. Ikke fordi det er letteste utvei i øyeblikket, men fordi det er det riktige nå og på lang sikt. På samme måte som Ellinor møtte begrensning da hun ønsket å spise godteri hver dag, må foreldrene begrense Adrians tilgang til filmer han ennå ikke er klar for å møte. Han mangler mange viktige orienteringspunkt blant annet grunnet sin unge alder (Mollenhauer, 1996, s. 35), og vil trolig ha vanskelig for å ta innover seg det filmene formidler på en nyansert måte. Asymmetrien blir her eksemplifisert som en nødvendig begrensning med ivaretagelse av barnets beste som utgangspunkt.

6. Avsluttende refleksjoner om resultat

I arbeidet med masteroppgaven har jeg utvidet min egen innsikt i fenomenet asymmetri med et særlig fokus på hvordan asymmetri oppleves for barn i deres livsverden. Jeg vil i dette siste kapitlet formulere noen avsluttende refleksjoner knyttet til fire aspekt ved asymmetri som jeg ser som «resultater» av min studie. Saevi (2013b) skriver: «Phenomenology does not really ‘produce’ anything theoretically new. Instead, it lets things show themselves» (s. 4). De «resultatene» jeg vil fremheve er altså ikke nye i den forstand at de produserer ny teori, men de kan gi oss innsikt i fenomenet asymmetri i pedagogiske situasjoner som kan hjelpe frem en mer omtenkssom pedagogisk praksis.

Å «tvinge» eller «elske» frem mulig endring

Voksne har en tendens til å tro at barn er klare for å lære, endre seg, ta imot råd eller bli formanet når det passer den voksne å gripe inn eller når barnet har nådd den psykologiske alderen for å kunne, klare eller forstå. Vi antar at barn skal være forberedt når vi som voksne er forberedt eller når skolesystemet forventer det utfra læreplanen og kunnskapsmålene som er satt. Bollnow (1989) trekker frem et aspekt ved pedagogisk virksomhet som viser at denne antakelsen er mer problematisk enn vi kanskje tror. Hans anliggende er at utvikling, læring og danning ikke kan bli tvunget på barn. Pedagogisk virksomhet, påstår han, har mindre sammenheng med intellektuelle ferdigheter og mer å gjøre med følelser og atmosfære. Det må være noe i måten voksne og barn er sammen på, som appellerer til barnets eller den unges egen vilje og lyst til å lære, lytte, følge med eller tenke nytt. Bollnow (1989) skriver:

Readiness to be educated is definitely not rooted in the intellect; rather it is founded on the deeper and therefore much more securely progressive spirit of a morning-like atmosphere. Accordingly, education must take this notion as its starting point: It should orient itself to the perfection of this spirit by guarding it and rebuilding it time and again when it is being destroyed. (s. 13)

Pedagogisk virksomhet behøver en form for positiv og oppmuntrende atmosfære, sier Bollnow – en form for morgenfriskhet («a-morning-like atmosphere») som går dypere enn kravene og forventningene som voksne stiller til barn. I materialet mitt er det flere eksempler på hvordan voksne har eller tar makt til å definere situasjonen barn opplever. For eksempel

føler Emma på hvordan stress og liten tid i møte med skolen og de voksnes krav til planlegging og struktur, gjør henne hjelpeløs og bekymret. For Emma er det vanskelig å forholde seg til den voksne rasjonaliteten, og de kravene samfunn og skole har til henne. Asymmetrien er synlig både i forventningene fra skolen og foreldrene, og i måten foreldrene prøver å hjelpe henne med å sortere tankene og følelsene. Forventning er ikke bare noe som er uttalt og formidlet til barn, og som de responderer rasjonelt på. Forventninger er en del av den atmosfæren som preger forholdet mellom voksne og barn, og som barn «suger til seg» og forsøker å møte på de måtene de klarer. Voksnes makt til å forvente noe spesifikt av barn kan ofte gå på tvers av det barna forventer av seg selv, og det tidspunktet barna er klare for å møte forventningen. Emma opplevde at skolen og hennes foreldre forventet at hun skulle forberede seg til neste skoledag og var selv innstilt på å gjøre dette, men kanskje ikke helt på den måten eller innen den tiden de voksne ønsket. Ifølge Bollnow er barn ofte forberedt på forventninger, men ikke nødvendigvis klare til å handle eller adlyde når den voksne mener de skal være klare. Bollnow (1989 i Sævi 2005, s. 207) skiller mellom det at barn har en generell åpenhet og vilje til endring, og at barn er klare til å endre seg, lære og utvikle seg på et spesifikt tidspunkt. At barn er forberedt på endring, er også et av Mollenhauers poeng med begrepet «Bildsamkeit» eller oversatt til norsk «danningsberedskap» (Mollenhauer, 1996, kap.3). Det handler nemlig om akkurat det samme: at barn har en beredskap for danning som henger sammen med voksnes tro og tillit til at de vil og kan lære. Her er nettopp atmosfæren og den positive pedagogiske stemningen – det Bollnow omtaler som «a morning-like atmosphere» helt vesentlig. Voksne har makt til å bruke sterke virkemidler for å få barn til å gjøre som de vil og mener er best for dem, men de kan også velge å appellere til barnet selv, lytte, være oppmerksom på og ta hensyn til barnets måte å forstå på og barnets egen opplevelse av situasjonen. Det betyr ikke at barn ikke skal forventes å innordne seg i klasser og grupper, eller at barn bare skal ha individuelt tilpasset undervisning. Men det er mulig for gode pedagoger å balansere sin makt og ivareta barns ulike beredskap for danning (Mollenhauer 1996), ved å forsøke å ivareta en oppmuntrende og åpen atmosfære der de er oppmerksomme på at barn trenger nettopp å bli hjulpet og støttet på et mer grunnleggende plan enn kognitivt og intellektuelt.

Viktigheten av at vi voksne er bevisst våre (ofte velmenende) oppfordringer til barn, er stor. Hvem tjener oppfordringen? Er den rettet mot barnet og barnets beste? Sævi skriver: «Pedagogisk virksomhet er altså aldri nøytral eller uten intensjon. Utfordringen er å vurdere om den intensjon en som voksen har er pedagogisk tilstrekkelig og god, og hvem intensjonen

tjener» (2013a, s. 239). Det vi formidler til barna våre – har det sitt utgangspunkt i den enkeltes beredskap for danning, eller tjener formaningen først og fremst den voksne? I pedagogisk sammenheng kan dette være vanskelig å se. Jeg kjenner meg igjen i de voksne i den situasjonen Emma beskriver. Sannsynligvis gir jeg uttrykk for flere liknende oppfordringer i møte med barn i mitt eget liv. Utfordringen for pedagogisk praksis er å være bevisst hvem alle disse henvendelsene tjener. Tar vi tilstrekkelig hensyn til barnets egenart? Eller er det blitt viktigere å få alle gjennom samme løp? Kanskje finnes det ikke noe enkelt og rett frem svar på dette. Poenget her er å vise den enorme makten vi voksne har i det vi formidler til barna våre.

Makten i den voksnes oppmerksomhet

Bollnow (1989) peker på betydningen av den mer eller mindre skjulte atmosfæren eller stemningen i relasjonen mellom voksne og barn, for pedagogisk virksomhet. Han antyder at denne atmosfæren er viktigere for barnets opplevelse av pedagogisk ivaretagelse og mening enn forventninger basert på kognitive og rasjonelle kvaliteter. I teksten *Mer enn studenten har bedt om* (Sævi 2009), viser Sævi til Simone Weil og hennes arbeid knyttet til oppmerksomhetens kraft og mulighet for en særlig og annerledes oppmerksomhet i møte med noe (og noen). Weil skriver: «Oppmerksomheten består i å slippe tanken løs, la den være tilgjengelig og åpen for objektet. [...] Tanken må først og fremst være avventende, tom, ikke på jakt etter noen ting, men rede til å motta objektet som skal komme i dets nakne sannhet» (Weil 1990 i Sævi, 2009, s. 206). Det Weil skriver oppleves nærmest kontrastfylt, men det må ikke forstås slik at man ikke skal konsentrere seg, og aldri styre tankene mot noe spesielt. Weils forståelse av oppmerksomhet har en annen nyanse. Ifølge henne er det en forskjell mellom tanke og oppmerksomhet, og oppmerksomheten er overordnet tanken (s. 206). Sævi skriver: «[Oppmerksomheten] er en form for overblikk som dels dveler i seg selv, dels ser bak det som er for hånden, i stedet for å sikte seg inn mot noe spesielt» (s. 206). Jeg opplever at oppmerksomhet for Weil, i Sævis ord, handler om en åpen og sensitiv væremåte, som er overordnet heftelser og det oppslukende som inntreffer. Det handler mer om en måte å være i verden på, og en måte å møte verden på. Det er en slik oppmerksomhet som evner å møte den andre med medfølelse og omtenkksomhet (Sævi, 2009, s. 206), og som ser igjennom det tradisjonelt rasjonelle og kanskje mest iøynefallende. «De ulykkelige trenger ikke noe annet her på jorden enn noen mennesker som er i stand til å vise dem virkelig oppmerksomhet» (Weil 1990 i Sævi, 2009, s. 206). Den oppmerksomheten Weil beskriver innebærer en

ivaretagelse av den andre. Det handler om et åpent møte med noe som enda er uavklart – med noe som kan komme til å skje. Både i møte med mennesker, kunnskap og innsikt er en slik oppmerksomhet viktig. Det er viktig å være åpen for det man enda ikke ser. Sævi skriver: «oppmerksomhet [...] er en konsentrasjon utover det håndgripelige i en situasjon» (s. 206). I pedagogisk sammenheng handler det om møte med barnet eller den unge, og som man ifølge Derrida aldri kan yte fullstendig rettferdighet overfor, fordi vedkommende alltid er mye mer enn hva man evner å se med det blotte øye, men likevel må man forsøke – igjen og igjen (Sævi, 2014, s. 250). Ofte handler pedagogisk praksis om å gi barnet «noe mer og annet enn det han eller hun ber om eller forventer» (Sævi, 2009, s. 207). For at voksne skal kunne gi en oppmerksomhet som har øye for barnet og det u-planlagte, er det av betydning at hun eller han blir oppmerksom på at det er mulig. Det er et anliggende for meg i denne oppgaven. Hverdagen er både travel og oppslukende, og innimellom melder behovet seg for å «koble av» med for eksempel en konvensjonell ting som mobiltelefonen. Det viktige er, tenker jeg, å være bevisst på hva man gjør når man gjør det. Og være bevisst den enorme makten man har i møte med barnet både når barnet henvender seg direkte, og i en livsverden der barn eksisterer. I studien min uttrykte noen av barna hvordan voksnes fokus mot mobiltelefonen ga dem en opplevelse av avmakt. Asymmetrien – det skjeve maktforholdet mellom barn og voksen blir synlig her. Dette fordi voksne har makt til å definere hva de vil gjøre og hvilken oppmerksomhet (eller mangel på oppmerksomhet) de vil møte barn med.

Makten i konvensjonene

I fokusgruppesamtalen fortalte to av barna om en hendelse hvor en sammenligning fant sted. Sarah og Ellinor spurte førstnevntes mor om hjelp med leksene, og moren kom for å hjelpe, men etter å ha sett over oppgaven sier hun at dette er noe Sarah burde kunne – fordi *alle andre kan*.

For en tid tilbake opplevde jeg en tilsvarende situasjon med min datter. På tidspunktet var hun nesten to år, og lekte med et barn som var noen måneder eldre. Det andre barnet var tydelig trøtt, og ga uttrykk for det ved å flere ganger ta til tårene. Den voksne som fulgte barnet ble tydelig irritert og uttalte hardt: «Hvorfor gråter du? Josefine gråter jo ikke». Gråten tok ikke slutt – barnet fortsatte å gråte. Den voksnes formulering festet seg hos meg, og har levd med meg siden. Kanskje mest fordi jeg så hvor lett det var å sammenligne - hvor naturlig og uanfektet en sammenligning tar form. Men også fordi jeg begynte å undre meg over om jeg

gjør det samme? Det gikk opp for meg at jeg også sammenligner barn; både mitt eget, og de barna jeg har møtt i mitt lærervirke. Et eksempel er barselgruppen som datteren min og jeg var en del av gjennom helsestasjonstilbudet. Fra hun var ganske liten traff vi en gruppe andre mødre og deres barn, for samtale og undersøkelse hos helsesøster. Tema var alltid fysisk og kognitiv utvikling, og det ble etter hvert helt naturlig å se barna i forhold til hverandre. Hvem var tyngst, hvem var lengst og hvem var den første til å rulle rundt på magen. Utseendet, utvikling og egenskaper ble kontrollert og vurdert, og det var vanskelig å unngå og sammenligne barna som lå framfor oss. Deler av vurderingen innebar helsesøsters undersøkelser av hvorvidt barnas utvikling var på nivå med helsedirektoratets forventninger på aktuelt alderstrinn. Om det fantes utviklingsmessige eller medisinske avvik og vanskeligheter skulle disse avdekkes, slik at det kunne settes inn tiltak og hjelp til barnas beste. I dette tilfellet var alle barna friske, og utviklingen var som forventet på deres alderstrinn. Likevel ble barna sett i forhold til hverandre.

Ellinor og Sarahs eksempel i studien, samt mine to egne opplevelser, eksemplifiserer hvor lett det er for voksne å sammenligne uavhengig av kontekst. Sammenligningen kommer så naturlig at vi ikke vier den en tanke. Det å sammenligne barn (og fortelle det til dem), er en fallgrube vi voksne kan havne i. Men det å sammenligne barn er pedagogisk problematisk uansett om barnet vet det eller ikke, dersom det er en systematisk måte å være sammen med barn på. Sammenligning handler om å sette barnet i en konkurransesituasjon der hans eller hennes evner, ferdigheter, utseende, moral eller andre kvaliteter blir vurdert i forhold til andres. En av dem kommer bedre eller dårligere ut. Dette er en måte å «måle» barnets kvaliteter opp mot andres kvaliteter på som eksponerer barnet for en vurdering utenfra. Saevi og Husevaag skriver med referanse til Lippitz:

The relation between adult and child, in a conventional sense of the term relation, involves a more or less systematic and thorough attempt by the adult of effecting and directing the child in desirable directions by simultaneously “comparing, [and] mediating the personal relationship by general norms and standards”. (Lippitz 1990, s. 49 i Saevi & Husevaag 2009, s. 39)

Denne vurderingen utenfra, skriver Biesta (2015) er knyttet til barnets identitet i møte med andres identiteter og har til hensikt å bruke sammenligningen til å finne ut hvem som er best, mest produktiv, effektiv, vellykket etc. Det å forme identitet på bakgrunn av sammenligning

og konkurranse har som formål å skape vinnere og tapere, og derigjennom få alle til å ville bli mest mulig lik den ytre normen. Normen – uttrykt for eksempel i kompetansemål, læringsutbytte eller normerte prøver – er kriterier som brukes i sammenligningen og alle er målt med samme mål. Säfström skriver: «To respond to the other is not to ask the meaning of the other, but to exercise a certain kind of freedom in answering for the other's right to exist» (2003, s. 28). Kanskje kan en si at det å sammenligne og konkurrere handler mer om å gi barnet verdi ut fra hva det kan prestere, mens det barnet trenger er å være til (eksistere) i sin egen rett, det vil si uansett hva det presterer eller hvordan det tilpasser seg våre forventninger.

Eksemplene jeg viser til her, synliggjør den makten som finnes i de konvensjonene som vi omgir oss med og som vi har en felles (oftest usagt) overenskomst om. I skolen måles elevenes læring og kunnskapstilegnelse etter de kompetansemålene Kunnskapsløftet uttrykker på det aktuelle alderstrinn. Det er også denne kunnskapen Sarahs mor mener hun bør kunne. Säfström og Månsson (2015) peker på at det er et betydelig læringstrykk i skolene på det europeiske kontinentet. Standardiserte prøver, tester og tilrettelagt undervisning, forsøker å «sikre» hva barna lærer på skolen (s. 70). Säfström og Månsson markerer et skille mellom «education for making a living» og «education for making a life» (s. 69). Det første handler om å se på utdanning først og fremst som et middel til penger, arbeid og vekst i det økonomiske storsamfunnet – til gode for individet, men aller mest i samfunnets tjeneste. Kunnskap blir formidlet og reproduisert, og det enkelte individ sees som underordnet de økonomiske aspektene. Education for making a life, handler derimot om den enkeltes dannelse, kreativitet og evne til selvstendig tenkning. En slik orientering ser på læring og utvikling først og fremst som noe som bidrar til «living *for* the other», i betydningen å handle godt for andre medmennesker (s. 73). Ifølge Säfström og Månsson handler det i en konkurransepreget skolehverdag, mer om «being *before* the other», nettopp fordi alle blir satt til å gjøre det samme og alle konkurrerer om å bli best og hevde seg foran de andre. De er likevel tydelige på at det i praksis ikke nødvendigvis må handle om enten/eller (making a living or making a life), men det store fokuset den økonomiske tanken har fått i skolen, gjør at noe annet – det eksistensielle, selve livet og skolens bidrag til meningen med livet - settes til side (s. 74). Det hele viser ikke bare den makten moren har i møte med Sarah når hun gir uttrykk for at hun burde kunne, men også den makten skolen og samfunnet har i møte med barna våre. Gjennom institusjonene skole og barnehage «uttrykker» samfunnet sterkt hva som er legitimt og ikke, og i det finnes det mye makt. Samfunnets normer og uttrykk er inkarnert i oss særlig gjennom alle årene i utdanningsinstitusjonene, og kanskje særlig til våre barn som

oppholder seg der daglig og i økende grad. Institusjonene er vårt felles møtested – noe som er viktig og knyttet til samfunnsstrukturen – men som også kan representere en strømlinjeforming av mennesket dersom det ikke er tilstrekkelig rom for det enkelte barns unike eksistens (making a life). Makten blir i denne sammenheng nærmest usynlig, kanskje særlig for barna våre, men også for voksne. Det gjør imidlertid ikke makten mindre påvirkende eller mindre tilstede – kanskje snarere tvert imot.

Asymmetri og makt som usynlig i oppdragelsen

Makten i relasjonene – også den pedagogiske relasjonen – er oftere usynlig enn den er synlig. Dette viser også barnas beskrivelser av makt i min studie. De beskriver situasjoner der voksnes makt utspiller seg på en måte som er preget av gjentakelse og korrigerende. Situasjonene står ut og blir eksempler på oppdragelsen de oppfatter som voksnes makt, men de ser ikke den usynlige maktstrukturen som disse opplevelsene er en del av. Alle hendelsene de beskriver er på denne måten «like» - selv om de foregår til forskjellig tid og på forskjellige måter – fordi barna forstår dem som eksempler på voksnes forsøk på å oppdra dem. Av og til er en korrigerende av barn selvfølgelig nødvendig. Jeg gjør meg assosiasjoner til min egen morsrolle, og hvordan jeg hver dag sier til toåringen min at jakken hennes må lukkes før vi går ut. Det er nødvendig med jakke for at hun ikke skal fryse nå når det er tidlig vår, og et ansvar jeg har å ivareta som hennes mamma er at hun ikke fryser. Det hele handler om ivaretagelse av helse og kropp, og om å lære gode vaner og å vurdere situasjonen selv etterhvert. Spørsmålet er imidlertid om disse måtene å gripe inn på er selve oppdragelsen? Kanskje oppleves det slik for barna, mens de er barn. En korrigerende er ofte kort og presis, og så er den over. Den er atskilt fra resten av tiden, og konsentrert innenfor et lite område – på tross av at den kan komme igjen ved et senere tidspunkt. Det er tydelig hvordan den oppdragelsen som er preget av korrigerende er enklere å se, men gjør dette den mer viktig enn det som foregår mer usynlig og skjult?

Spørsmålet jeg stilte elevene var formulert slik: «Har dere noen eksempler på noen situasjoner hvor oppdragelse skjer?». Jeg brukte bevisst ordet oppdragelse, og jeg spurte om konkrete situasjoner. På tross av at barna gjennom hele fokusgruppesamtalen fortalte om forholdet til voksne, og dermed også berører flere sider ved oppdragelsen, var det nettopp korrigerende de nevnte da de ble spurt om eksempler på oppdragelse. Det er interessant å se at selv om de lever i relasjon med voksne er det først og fremst korrigerende de trekker fram som

oppdragelse. Hva da med alle disse andre hendelsene, de som leves, men som man likevel ikke legger merke til? Hva er egentlig oppdragelse annet enn, og mer enn korrigerings?

I boken *Foreldremagi* skriver Hedvig Montgomery: «Barneoppdragelse skjer hele tiden. Den bare leves» (Montgomery, 2018, s. 12). Hun peker på at oppdragelse skjer til enhver tid - både i hjemmet, i barnehagen og på skolen. Oppdragelse er summen av alle tilbakemeldinger og koder som barna både får og ikke får innsyn i. Ikke bare når det stormer og er kaotisk, men også når livet er harmonisk (Montgomery, 2018, s. 11). Vi omgir oss med oppdragelse, men det er altså ikke all oppdragelse det er like enkelt å se, verken for barnet eller den voksne. Mollenhauer (1996, kap. 1) kaller dette «livsform». Den voksne presenterer en livsform for barnet og barnet «puster inn» denne livsformen (s. 14) uten å være klar over det. Livsformen er barnets virkelighet og barnet kan ikke skille ut de ulike dimensjonene i denne livsformen før livsformen er overtatt (eller delvis tatt avstand fra) av han eller henne som voksen. Mollenhauer (1996) skriver:

I den grad vi lever sammen med barn, må vi – noe annet er umulig – leve vårt liv sammen med dem. Vi kan ikke utslette oss selv som samfunnsmennesker, vi kan ikke innta en død eller nøytral stilling. Det er riktig nok en trivialitet, men er samtidig det primære og mest alvorlige pedagogiske saksforhold. Oppdragelse er fremfor alt overlevering, meddelelse av det som er viktig for oss selv. Det kan ikke tenkes noen pedagogisk handling hvor den voksne ikke meddeler noe om seg selv og sin livsform, med vilje eller uvilkarlig. (1996, s. 22)

Så altomspennende er altså oppdragelsen. Så lenge voksne og barn lever sammen med hverandre, er oppdragelse ikke noe de og vi kan komme utenom. Oppdragelse skjer hele tiden – om vi ønsker eller ikke. Oppdragelse er derfor ikke bare korrigerings eller sosialisering, men først og fremst en meddelelse til barnet (og andre) av det som har verdi i den voksnes liv. Vi «avslører» på en måte gjennom oppdragelse hvordan vi velger å bruke tiden vår, hva vi vektlegger i livet, hvordan vi tenker og ordlegger oss og hvordan vi møter ulike mennesker og situasjoner. Høyland skriver: «Enten vi vil eller ikke, så er vi voksne et eksempel for barna» (Høyland, 2009, s. 41). Den voksne går først gjennom livet, og barnet betrakter måten den voksne gjør det på. Det er denne overleveringen Mollenhauer omtaler som «det primære og mest alvorlige pedagogiske saksforhold» (1996, s. 22). Barn ser voksnes handlinger. Ikke bare når voksne ønsker det eller har sitt oppdrageransvar i tankene, eller «får det til». Så lenge barn

er sammen med voksne ser de handlingene deres og er «under innflytelse». Barna i min empiriske studie ga uttrykk for at de observerte de voksne i livet sitt. Lilly sier:

Lilly: *Voksne er på en måte som forbilder. For det kan være at barna ser på at foreldrene deres er sånn, og da kan de også bli sånn når de blir voksen. Og så det blir veldig mange sånn, sånne som ikke blir bra folk.*

Voksne «forelever» livet for barn. Selv om barnet ikke nødvendigvis blir som den voksne, slik Lilly antyder, har det voksne gjør, sier og ikke minst *er* store betydninger for barnets liv nå og i fremtiden. Pedagogisk og psykologisk forskning erkjenner hvordan barns «modning, erfaring og kulturelle innvirkninger samvirker i å bestemme barns utvikling» (Hansen, Moe, Slinning, 2010, s. 29). Det er kanskje litt sterkt å si at noe «bestemmer barns utvikling», for da tar en ikke med i betraktningen at barnet selv har innvirkning på sitt liv, slik Mollenhauer antyder (1996, kap. 4). Barn er ikke tomme bokser som fylles av det de omgis av, men har mulighet for å endre på sitt liv noen ganger utfra det mest vanskelige utgangspunkt. Jeg tror det er riktig som van Manen skriver: «Det er mye som influerer på barnet mens det er underveis mot voksenlivet» (1993, s. 30), og at barnets liv og livsform er basert på ulike påvirkninger, både ytre og indre, ikke bare av læreres og foreldres pedagogiske opptreden (van Manen, 1993, s. 30). Van Manen poengterer viktigheten av at voksne er bevisst sin betydningsfulle, men samtidig avgrensede oppgave, og skriver: «Det er lett å overvurdere den innflytelsen vi har over barn. Men kanskje nettopp fordi vår pedagogiske innflytelse er begrenset, bør vi ta den mer på alvor» (van Manen, 1993, s. 30). Nettopp det at barn både lærer av oss og kan lære oss noe, og at vår pedagogiske makt ikke er ubegrenset dersom den skal være pedagogisk, er avgjørende i vår tid. En ansvarlig, omsorgsfull og sensitiv voksen kan ha en god og positiv påvirkning i et barns liv. Lilly peker på det motsatte – hvordan mennesker som ikke gjør godt, kan påvirke barn i negativ retning. Rådende pedagogisk og psykologisk litteratur, samt et blick på nyhetsbildet, viser at begge påstandene kan være riktige. Ordene til van Manen minner oss likevel på at når det kommer til mennesker og utvikling, er ingenting skrevet i stein. «Barnet er underveis mot seg selv» (van Manen, 1993, s. 31). Hva dette *selv* rommer, kan aldri være forutbestemt eller planlagt. Voksne kan likevel strebe etter å gjøre godt i møte med barnet, og dermed også handle pedagogisk. Van Manen peker på en nødvendig pedagogisk utfordring for den voksne, når han argumenterer for at voksne må ta sin pedagogiske innflytelse på aller største alvor.

Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2018). Hermeneutikk. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra:
<https://snl.no/hermeneutikk>
- Andersen, S. (1996). K. E Løgstrups etik. I: Z. Baumann, P. Nortvedt, S. Andersen og A. J. Vetlesen (red.), *Nærhetsetikk*. (s. 50-100). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Arendt, H. (2006). *Between past and future*. New York: Penguin Books.
- Arendt, H. (2012). *Vita activa – Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bergem, T. (1994). *Tjener aldri herre – Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: NLA FORLAGET.
- Biesta, J. J. G. (2001). «Preparing for the incalculable»: Deconstruction, justice and the question of education. I: G. J. J. Biesta & D. Egèa-Kuehne (red.), *Derrida & education* (s. 32-54). London/New York: Routledge.
- Biesta, J. J. G. (2006). *Beyond Learning*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, J. J. G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19:2, 175-192
- Biesta J. J. G. (2012). Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher. *Phenomenology & Practice*, Volume 6 (2012), No. 2, pp. 35-49.
- Biesta, J. J. G. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, J. J. G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I: P. O Brunstad, S. M Reindal, H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk – en samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 194-209). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København/Oslo: Christian Ejlers' Forlag. Hentet fra:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/b49d30e91c2cc1d8f1e6cee7a3c58aae?lang=no#33>
- Bollnow, O. F. (1989). The Pedagogical Atmosphere. In: *Phenomenology and Pedagogy*. Volume 7, 1989. Hentet fra: <https://people.stfx.ca/aforan/bollnow.pdf>
- Brinkmann, S. og Kvale S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Brunstad P. O. (2015). Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I: P. O Brunstad, S. M Reindal, H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk – en samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 109-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. London: Pearson Education Limited.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1-19).
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of interpretive reviews. *Review of Educational Research*, vol. 68, no. 4, (391-399).
- Eliassen, E. (2015). *Tenåring med oppdrageransvar. En kvalitativ undersøkelse av tenåringsmødres opplevelser av og refleksjoner om autoritet og frihet i oppdragelsen*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen, Bergen.
- Flobakk-Sitter, F. (2018). *Pedagogikk og hjernen – En introduksjon til fagfeltet pedagogisk nevrovitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gadamer, H.-G. (1979). *Truth and method*. London: Sheed and Ward.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gottman J. M., Declaire J. (2016). *Hjerteforeldre – de fem enkle stegene som bygger barnets selvtillit og hjelper dem å vokse sosialt, emosjonelt og intellektuelt*. Oslo: Panta Forlag.
- Grue-Sørensen, K. (1975). Pædagogik. I: K. Grue-Sørensen (red.), *Almen pædagogik: En håndbog i pædagogiske grundbegreber* København: Gjøellerup, s. 270-280.
- Gundem, B. B., og Hopmann S. (1998). (red.) *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York: Lang.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hammersley, M. (2003). Literature Review. I: Lewis-Beck, A. Bryman og T. Futing Liao (red.). *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Oregon OH: Sage Publications, s. 577-579.

- Hansen, M. B. (red.), Moe, V, Slinning, K. (2010). *Håndbok i sped-og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Heidegger, M. (2010). *Being and time*. New York: Harper and Row.
- Hervik, S. (2018). Symmetri. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/symmetri>
- Høyland B. S. (2009). Relasjonen som kommunikasjon. Hva sier den pedagogiske relasjonen til barnet? I: Pettersen M., Sævi T. (red.), *Krumtappen og sjøstjernen* (s. 32-51). Bergen: University College of Bergen, Bodini Forlag.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kamberelis, G., Dimitriadis G. (2011). Focus groups. I: N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (4.utg., s. 545-561).
- Korczak, J. (2016). *Hur man älskar ett barn*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Kunnskapsforlaget, (2002). *Engelsk blå ordbok*. Oslo: H. Aschehoug & Co A/S og Gyldendal ASA.
- Kvamme, O. A, Kvernbekk T. og Strand R. (red.). (2016). *Pedagogiske fenomener – En innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Langeveld, M. (1975). *Personal help for children growing up*. The W.B. Curry Lecture delivered at The University of Exeter on November 8. November 1974. University of Exeter.
- Levering, B. (2011). «The interest of the child» seen from the child's perspective: The case of the Netherlands. *Ethics and Education*, 6 (2), s. 109-123.
- Løgstrup, K. E (1997). *System og symbol*. København: Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag A.S.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Montgomery, H. (2018). *Foreldremagi*. Oslo: Pilar Forlag.

- Motos, K. (2009). Taktfull vernepleierpraksis. Hva er betydningen av takt i møte med den andre? – Refleksjoner over vernepleiefaglig praksis i møte med pedagogisk relasjonsforståelse. I: Pettersen M., Sævi T. (red.), *Krumtappen og sjøstjernen* (s. 176-199). Bergen: University College of Bergen, Bodini Forlag.
- Noddings, N. (2001). *Pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordbø, B. (2019). Asymmetri. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/asymmetri>
- Oelkers, J. (1993). Intention and development: two basic paradigms of education. *Studies in Philosophy and Education*, 13 (2), s. 91–109.
- Raunehaug, I. H. K. (2012). *Asymmetri i den pedagogiske relasjonen – uttrykk, dilemma og konsekvensar*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen, Bergen.
- Säfström, C. A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education* 22: 19–29, 2003.
- Säfström, C.A. og Månsson, N. (2015). The ontology of learning, or teaching the non–person to learn. *Interaccões*, (37), (66-82).
- Schwandt, T. A. (1998). The Interpretive Review of Educational Matters: Is There Any Other Kind? *Review of Educational Research*, 68, (4), s. 409-412.
- Sivertsen, S. M. (2015). *Min pappa måtte være en hemmelighet. En hermeneutisk orientert studie av hemmelighetens betydning for barn med psykisk syke foreldre – med utgangspunkt i tre unge voksnes barndomsopplevelser*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen i Bergen. Hentet fra: <https://nla.brage.unit.no/nla-xmllui/bitstream/handle/11250/2373352/Sandra%20Midtgaard%20Sivertsen%2c%20aug.%2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- 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), 78-97.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinsholt, K. (2014). *Nysgjerrighetens pedagogikk – Om rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Sætre, W. T. K. (2015). *Bare de er der – Opplevelse av tid som en pedagogisk oppgave* (masteroppgave). NLA Høgskolen, Bergen.
- Sævi, T. (2005). *Seeing Disability Pedagogically: The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Bergen: University of Bergen Press. Doktorgradsavhandling.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. og Eilifsen, M. (2008). «Heartful» or «Heartless» Teachers? Or should we look for the Good Somewhere Else? Considerations of Students' Experience of the Pedagogical Good. *The Indio-Pacific Journal of Phenomenology, Volume 8, Special Edition*. (1-14).
- Sævi, T. (2009). Mer enn studenten har bedt om. Aspekt ved veiledning i høyere utdanning med utgangspunkt i Rainer Maria Rilkes motvilje mot utdanning og Simone Weils tro på oppmerksomhetens kraft. I: Pettersen M., Sævi T. (red.), *Krumtappen og sjøstjernen* (s. 202-221). Bergen: University College of Bergen, Bodini Forlag.
- 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.
- Sævi, T. (2012). Why Mollenhauer Matters. A response to Klaus Mollenhauer's book *Forgotten Connections On Culture and Upbringing*. Translated into English, edited and with an introduction by Norm Friesen. *Phenomenology & Practice* 2/2012, 180-191.
- Sævi, T. (2013a). «Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon». Et fenomenologisk eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 3, 236-247.
- Sævi, T. (2013b). Between Being and Knowing: Addressing the Fundamental Hesitation in Hermeneutic Phenomenological Writing. I: *Indo-pacific journal of Phenomonology*, 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. (2015a). Ansvar for eget ansvar: Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I: P. O Brunstad, S. M Reindal, H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk – en samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 73-91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sævi, T. (2015b). Learning and pedagogic relations. I: D. Scott og E. Hargreaves, E. (red.), *The SAGE handbook of learning*. London: Sage, 342-350.

- Sævi, T. (2019). Å skrive hermeneutisk fenomenologisk «fra mening til metode». Et pedagogisk eksempel på praksisens fenomenologi. I: Dahlberg, H. & Ellingsen, S. (red.). *Fenomenologi i praktiken – Fenomenologisk forskning i et skandinavisk perspektiv*. Stockholm: Liber, s. 317-345.
- Valset, M. O. (2018). *Jeg har jo alltid visst at jeg var litt annerledes, at jeg ofte reagerte på ting på en annerledes måte. En hermeneutisk-fenomenologisk orientert studie med utgangspunkt i unge voksnes opplevelse av egen (høy)sensitivitet som barn i pedagogiske situasjoner*. (Masteroppgave). NLA Høgskolen i Bergen.
- van den Berg, J. H. (1972). *A different existence*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt – Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.
- van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience*. Ontario: Althouse Press.
- van Manen, M. (2003a). Lived experience. I: M. S. Lewis-Beck, A. Bryman og T. F. Liao (red.), *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Bd.2,. Oregon, OH: Sage publications. 579-580.
- van Manen, M. (2003b). *The Tone of Teaching*. New York: Left Coast Press Inc.
- van Manen, M. (2010). The Pedagogy of Momus Technologies: Facebook, Privacy, and Online Intimacy. *Qualitative Health Research*, Vol 20, Issue 8, 2010, 1023-1032.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Vetlesen, A. J. (1996). Emmanuel Levinas. I: Z. Baumann, P. Nortvedt, S. Andersen og A. J. Vetlesen (red.), *Nærhetsetikk* (s. 15-49). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wivestad, M. S. (2007). Hva er pedagogikk? I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293-327). Bergen: Fagbokforlaget.

Oversikt over vedlegg

1. Informasjonsskriv til deltakerne og foresatte, informert samtykke
2. Temaguide for fokusgruppesamtalen
3. Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Dato 16.10.2018



Informasjonsskriv til elever og foresatte ved _____ skole

”Asymmetri i den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen – barnets opplevelser og refleksjoner rundt asymmetriens uttrykk”

Jeg søker syv elever som ønsker å delta i en studie. Studien omhandler asymmetri i den pedagogiske relasjonen, og har form som to fokusgruppesamtaler. Tema for samtalerne vil elevenes refleksjoner rundt hverdagslige opplevelser i egen skolehverdag. Rent praktisk vil fokusgruppesamtalene gjennomføres i skoletiden, på et tidspunkt som avklares med rektor, kontaktlærer og elever i god tid på forhånd. Samtalerne gjennomføres med samme elevgruppe, med et mellomrom på ca. en ukes tid. Det er selvfølgelig ønskelig for alle parter at elevene går glipp av minst mulig ordinær undervisning.

Et forskningsarbeid ved NLA Høgskolen

Mitt navn er Maria K. Strandheim. Jeg er student ved NLA Høgskolen i Sandviken, hvor jeg tar master i pedagogikk med vekt på ledelse. Tema for masteroppgaven er selvvalgt, og jeg har valgt å fordype meg i den pedagogiske relasjonen og det maktforholdet som preger denne. I møte med et barn vil den voksne, i de fleste tilfeller, inneha mer kunnskap, erfaring og makt, enn barnet. Et slikt asymmetrisk forhold er et av kjennetegnene ved en pedagogisk relasjon. Ulik grad av evner, innsikt og fornuft er jo nettopp det som gjør at voksne, kan og skal, gi av egen kunnskapsbase i møte med barn. Voksne skal lære bort, passe på og beskytte barn. Min studie søker en dialog hvor forsker samtaler med syv elever om asymmetri og dens uttrykk. Jeg ønsker innsikt i hvordan et utvalg barn opplever asymmetri i egen skolehverdag, både på godt og vondt.

Målet med studien

Min studie søker barneperspektivet. Jeg ønsker en dypere innsikt i hvordan barn opplever asymmetri som fenomen. Målet er økt kunnskap rundt barns følelser og opplevelse av det å være den parten med minst makt, i relasjon med den voksne. Studien vil først og fremst ta utgangspunkt i helt hverdagslige hendelser. Hvordan oppleves det å være barn i møte med voksne? Når oppleves det godt at den voksne griper inn og legger føringer for barnet? Og kan det noe ganger oppleves vanskelig og urettferdig når voksne gjør inngripen i barns liv? Hva kjennetegner situasjonene, og hvordan blir asymmetrien synlig? Studien som helhet vil forhåpentligvis gi en utvidet forståelse av hvordan det er å være barn i møte med autoritetspersoner i skolen.

Det er verdifullt å nevne at asymmetri er en forutsetning for at en relasjon er pedagogisk. Asymmetri viser til ulik mengde makt, innsikt og kunnskap, og er representert i de situasjoner hvor oppdragelse og opplæring finner sted. Det viktige er at den voksne bruker makten sin på en god måte, og dette gir voksne og autoritetspersoner et stort ansvar. Barna er den parten med minst makt i en pedagogisk relasjon, men er også den parten relasjonen skal tjene. Voksne er på skolen for barna sin del, ikke omvendt. Ved å fokusere på barneperspektivet og ved å la barna slippe til med sine egne formuleringer, søker studien å løfte fram barnas stemme. Asymmetriens sentrale rolle innen det pedagogiske fagfeltet gjør naturligvis at flere teoretikere har viet den plass i sine studier. Mitt prosjekt ser nærmere på mye av denne litteraturen, samtidig som den gjennom fokusgruppesamtalen også eksplisitt lar et utvalg barn slippe til med sine egne stemmer og sine formuleringer.

Informantenes rettigheter og forskerens taushetsplikt

Som foreldre ønsker vi å beskytte barna våre. Kanskje kan det å la barna være informanter i et forskningsprosjekt virke noe fremmed. Kanskje til og med litt skremmende. Slike tanker har jeg forståelse for. Det er derfor viktig å presisere at forskningsprosjektet gjennomføres på en profesjonell måte, og at alle formelle retningslinjer blir fulgt. Prosjektet er godkjent hos NSD (Norsk senter for forskningsdata). Tone Sævi, professor ved NLA Høgskolen, er prosjektveileder og formelt ansvarlig for prosjektet. All informasjon som gjengis i studien blir anonymisert, og det vil ikke være mulig å kjenne igjen barna i den teksten som offentliggjøres. Barna gis fiktive navn, og verken skole eller hjemstedskommune blir gjengitt

i oppgaven. Dersom et barn ønsker å delta, men underveis finner ut at hun eller han vil trekke seg, er dette også uproblematisk. Informantene kan når som helst trekke seg fra fokusgruppesamtalen, og fra prosjektet. All deltagelse er frivillig. Dialogen under fokusgruppesamtalen spilles inn på bånd, og jeg vil også gjøre noen notater underveis. Samtalen på båndet slettes etter bruk, og innen den datoen som er avtalt med NSD (30. juni 2019).

Ønsket mitt er at fokusgruppesamtalen skal være en god og lærerik opplevelse for barna som deltar, samtidig som den også vil gi meg tilgang på barnas egne formuleringer, tanker og opplevelser rundt deres skolehverdag. Jeg håper dere finner studien både interessant og spennende, og at dere kan tenke dere å hjelpe meg med gjennomføringen av mitt prosjekt. Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder dersom dere ønsker nærmere informasjon om prosjektet!

Jeg har lest og forstått intensjonen med forskningsprosjektet ”Asymmetri i den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen – barnets opplevelser og refleksjoner rundt asymmetriens uttrykk”, og godkjenner at mitt barn deltar i to fokusgruppesamtaler.

.....
Foresattes underskrift

Maria K. Strandheim

Tlf.: 95 85 41 82

Masterstudent

Tone Sævi

Tlf.: 55 54 07 27 / 92 68 81 16

Professor og prosjektveileder.

.....
Elevens underskrift

Vedlegg 2 - Temaguide

Maria K. Strandheim

Temaguide for fokusgruppesamtale

- Ulikheter mellom barn og voksne
 - Hva som skiller barn fra voksne
 - Egenskaper og særpreg
 - Episoder hvor det å være barn er viktig, betydningsfullt, meningsfullt, spennende
 - Episoder hvor det å være barn kan være vanskelig
 - Episoder hvor det å være voksen er viktig, betydningsfullt, meningsfullt og spennende
 - Episoder hvor det å være voksen kan være vanskelig

- Oppdragelse og opplæring
 - Situasjoner hvor oppdragelse finner sted
 - Erfaringer og hendelser knyttet til oppdragelse
 - Situasjoner hvor opplæring finner sted
 - Erfaringer og hendelser knyttet til opplæring
 - Voksnes oppgaver ved oppdragelse og opplæring
 - Barns oppgaver ved oppdragelse og opplæring

- Når voksne leder barn
 - Hvordan barna kjennetegner og beskriver voksnes ledelse
 - Situasjoner hvor det er godt at voksne griper inn
 - Situasjoner hvor det er vanskelig og/eller urettferdig at voksne griper inn
 - Barnas egne erfaringer av å bli ledet av voksne
 - Hvordan det er å bli ivaretatt

- Autoritet og frihet
 - Barnas opplevelse av det å bli ledet
 - Situasjoner hvor barna har blitt og/eller blir ledet av voksne
 - Barns opplevelse av det å være den med minst makt i møte med den voksne
 - Barns opplevelse av det å være fri

- Situasjoner hvor barna føler seg fri
 - Hvilke handlinger symboliserer autoritet
 - Hvilke handlinger symboliserer frihet
-
- Makt på skolen
 - Elevenes oppgaver (Hva gjør elevene på skolen?)
 - Lærerens oppgaver (Hva gjør lærerne på skolen?)
 - Hvordan barna forstår maktfordeling på skolen
-
- Erfaring og kunnskap
 - Tanker rundt voksnes innsikt og det å vite noe
 - Tanker rundt barns innsikt og det å vite noe
-
- Ansvar
 - Tanker rundt ansvarsfordelingen mellom barn og voksen

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD



Tone Sævi
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 23.11.2017

Vår ref: 57013 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 09.11.2017 for prosjektet:

57013 *Asymmetri i den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen - barnets opplevelser og refleksjoner rundt asymmetriens uttrykk.*

<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tone Sævi</i>
<i>Student</i>	<i>Maria Kvingedal Strandheim</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 28.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Maria Kvingedal Strandheim, mariastrandheim@hotmail.com