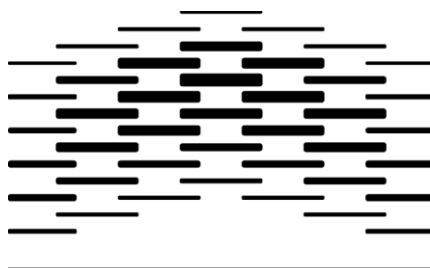


Det betydningsfulle i relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen

En kvalitativ undersøkelse med en utvalgt gruppe barn om deres tanker om de barnehageansattes rolle og betydning i barnehagehverdagen

Sanja Maksimović



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Masteroppgave i barnehagepedagogikk ved
fakultet for lærerutdanning og internasjonale
studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

Juni 2016

Forord

Takk til min enestående veileder, Nina Winger, for alle faglige og innholdsrike veiledninger, all støtte og for at du har holdt motivasjonen min oppe gjennom hele denne prosessen. Takk til Anne Greve for gode og konstruktive tilbakemeldinger til denne oppgaven. Takk til Helene Havn som har vært gjennom denne krevende tanke -og skriveprosessen sammen med meg. Masterperioden uten deg hadde ikke vært den samme. Jeg vil spesielt rette en stor takk til min samboer Andreas for all forståelse, tålmodighet, støtte og oppmuntring. Dette hadde jeg ikke klart uten deg! Takk til barnehagen, de barnehageansatte og alle foreldrene for at jeg fikk muligheten til å gjøre min undersøkelse.

Mest av alt vil jeg takke alle barna som har delt sine perspektiver med meg i forbindelse med min undersøkelse. Dere har skapt stor begeistring og undring hos meg!

Summary

This master's thesis examines "the pedagogical relationship between children and kindergarten employees at a kindergarten", and it is based on a qualitative examination of a chosen group of children. The qualitative examination tries to identify children's thoughts on the kindergarten employee's role and purpose in their everyday life at the kindergarten. The main target of this examination was to gain greater insight into how children perceive adults, as well as their own everyday life at the kindergarten. This is because children's perspectives are mostly represented by an adult's perspective, and what we adults think is best for children.

The thesis in its entirety is about the ethical and moral deliberations we face when we meet children as fellow human beings, and it highlights the importance of children's own opinions and perspectives, both in kindergarten research and in their everyday life at the kindergarten. Furthermore, I have been keen to highlight the children's right to dignity, and that children should be treated as fellow human beings, with their unique thoughts, experiences and opinions about what it is like to be a child in the kindergarten, interacting with the adult employees. The thesis's primary focus is the children's perspective on what the adults' role and purposes are, and what children consider as being the most meaningful in their relationship with the adult kindergarten employees.

Two philosophical directions characterize the thesis: Phenomenology and Hermeneutics. The phenomenological direction is inspired by Emmanuel Levinas and his ethical perspective on interacting with "the other". The Hermeneutical direction is inspired by Hans-Georg Gadamer and his philosophy about how we understand and interpreters when we interact with others. Levinas and Gadamer together provide us with important dimensions for us to use when we try to understand and interpret interactions between adults and children. What responsibility, choices and possibilities we have when we interact with children, and how we can receive, ensure and understand children's perspectives in both research and a pedagogical context. The pedagogical relationship between children and adults will in this study be regarded as its own quality and meaning. As an open relation where children's dignity is to be respected and valued more than all specific pedagogical plans and targets, using Tone Sævis as an inspirational source.

I highlight children's perspectives in this study, not for us to more easily trap them in our own perception, but for us to be more aware that in interactions between children and adults, there

will always be something more *to understand*, something more *to see*, something more *to be receptive to*, something more *to learn*.

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar for seg temaet «Den pedagogiske relasjonen mellom barn og barnehageansatte i barnehagen», og baserer seg på en kvalitativ undersøkelse av en utvalgt gruppe barn om deres tanker rundt de barnehageansattes rolle og betydning i barnehagehverdagen. Målet med undersøkelsen var å få større innsikt i hvordan barn opplever de voksne rundt seg, samt sin egen hverdag, nettopp fordi barns perspektiver per i dag stort sett er representert via voksnes blikk, hva vi voksne mener er best for barn.

Oppgaven i sin helhet handler om de etiske og moralske overveielser vi står ovenfor i møte med barn som medmenneske, samt fremhever viktigheten av barns egne stemmer og perspektiver, både i barnehageforskning og i barnehagehverdagen. Jeg har vært opptatt av å synliggjøre barns rett til verdighet, og at barn skal behandles som medmennesker med deres unike tanker, erfaringer og stemmer omkring hvordan det er å være barn i barnehagen i møtet med de voksne. Oppgavens hovedfokus er barns perspektiver på voksnes rolle og betydning og hva barn uttrykker som det mest betydningsfulle i relasjoner mellom dem og voksne.

Oppgaven bærer preg av to filosofiske retninger: Fenomenologi og Hermeneutik. Den fenomenologiske retningen er inspirert av Emmanuel Levinas og hans etiske vinkling på møter med “den andre”. Den hermeneutiske retningen er inspirert av Hans-Georg Gadamer og hans filosofi om hvordan vi forstår og tolker i møter med andre. Levinas og Gadamer gir til sammen viktige dimensjoner for å tolke og forstå møter mellom oss og barn ut i fra. Hvilket ansvar, valg og muligheter vi har i møte med barn. Hvordan vi kan ivareta, motta og forstå barns perspektiver i en forsknings og pedagogisk sammenheng. Den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksne, vil i denne oppgaven, bli sett som sin egen kvalitet og betydning. Som en åpen relasjon hvor barns verdighet respekteres og verdsettes mer enn alle konkrete pedagogiske planer og mål, med Tone Sævis som inspirasjonskilde.

Jeg trekker frem barns egne perspektiver her i denne oppgaven, ikke for at vi skal lettere fange de i vår egen forståelse, men snarere for å rette blikket vårt på at det i relasjoner mellom

barn og voksne alltid finnes noe mer å *forstå*, noe mer å *se*, noe mer å *være mottakelige* for,
noe mer å *lære*.

Innhold

Forord	2
Summary	3
Sammendrag	4
1.0 Innledning	1
1.1 <i>Problemstilling og begrunnelse for valg av tema</i>	1
1.2 <i>Oppgavens oppbygning</i>	4
2.0 <i>Etikk i forskning - ingen ramme for hva som er rett eller galt</i>	5
2.1.1 <i>Forskerens kunnskap, paradigme og objektivitet</i>	6
2.2.2 <i>Reflekterende oppsummering om forskerrollen, forskningsprosessen og etisk grunnlag og bevissthet</i>	8
2.3 <i>Barn som bidragsyttere i forskning</i>	10
2.3.1 <i>Viktigheten av barns stemmer i forskning</i>	12
2.3.2 <i>Tillit og respekt som krav i møte med barn</i>	13
2.3.3 <i>Barn som «enten eller» vs. barn som «både og»</i>	13
2.3.4 <i>Reflekterende oppsummering om barn som bidragsyttere i forskning</i>	14
3.0 Relasjoner	16
3.1 <i>Relasjoner, anerkjennelse og gjensidighet</i>	16
3.1.1 <i>Realisering av anerkjennelse, gjensidighet og perspektivtaking i møte med barn</i>	17
3.2 <i>Den pedagogiske relasjonen og dens betydning</i>	20
3.2.1 <i>Den pedagogiske relasjonen som ensidig og gjensidig</i>	21
3.2.2 <i>Relasjonen som forutsetning, utfordring, mål og redskap</i>	22
3.2.3 <i>Den pedagogiske relasjonen som tom og uplanlagt</i>	23
3.2.4 <i>Den pedagogiske relasjon som kanal for det potensiell mulige og det betydningsfull</i>	24
3.2.5 <i>Reflekterende oppsummering om den pedagogiske relasjonen</i>	25
4.0 Teoretisk forankring	27
4.1 <i>Fenomenologi og hermeneutikk</i>	28
4.2 <i>Levinas og Gadamer</i>	28
4.2.1 <i>Møte med det andre mennesket ut i fra totalitets og uendelighets kategori</i>	30
4.2.2 <i>Møte med det andre menneske er alltid meningsfullt for en selv, og motsetningsfullt for hverandre</i>	31
4.2.3 <i>Møte med det andre menneske ansikt til ansikt</i>	33
4.3 <i>I sporet av det uendelige, og underveis mot Gadamer</i>	35

4.3.1	<i>Forståelses betingelser</i>	36
4.3.2	<i>Forståelseshorisont</i>	38
4.4	<i>Koblinger av teorier Levinas og Gadamer med flere</i>	39
4.4.1	<i>Ansvar og valg i møte med mennesker i forsknings -og pedagogisk sammenheng</i>	41
4.4.2	<i>Levinas og Gadamers innvirkning på min undersøkelse og analysen</i>	42
5.0	<i>Metode</i>	44
5.1	<i>Metode som begrep og verktøy</i>	44
5.2	<i>Det kvalitative forskningsintervju. Intervjustruktur og form</i>	45
5.2.1	<i>Gruppeintervju vs. individuelt intervju</i>	46
5.2.2	<i>Lyd som dokumentasjonsform. Drøfting av muligheter og begrensinger ved ulike uttrykksformer</i>	47
5.2.3	<i>Når talespråk blir skriftspråk. Transkribering av datamaterialet</i>	49
5.3	<i>Godkjenning av prosjektet</i>	50
5.4	<i>Etablering av kontakt. Utvalg av barnehagen</i>	50
5.5	<i>Forespørsel om deltakelse og Informert samtykke</i>	50
5.6	<i>Spørsmålenes formål og sammensetning</i>	51
5.7	<i>Utvalg av grupper</i>	53
5.8	<i>Forberedelser intervju. En kort praktisk beskrivelse</i>	54
5.9	<i>Etiske dilemmaer rundt barn som deltakere i min studie og min rolle som forsker</i>	55
5.9.1	<i>Etiske dilemmaer nr. 1. Intervju med barn. Asymmetri</i>	55
5.9.2	<i>Etisk dilemma nr. 2. Barns samtykke</i>	57
5.9.3	<i>Konfidensialitet og anonymitets mange forkledninger i forskning</i>	58
5.9.4	<i>Etiske dilemma rundt nr.4. Anerkjenne bekreftelse. Barn som snakker lite vs. barn som snakker mye</i>	60
5.9.5	<i>Etisk dilemma nr. 5. Barnas tegninger</i>	61
6.0	<i>Analyse</i>	63
6.1	<i>Strukturen og rammer for analysen</i>	63
6.2	<i>Samtalegruppene</i>	66
6.2.1	<i>Tema 1: Voksnes rolle i barnehagen</i>	66
6.2.3	<i>Tema 2: Voksne rolle i lek (tilskuer, observatør, planlegger)</i>	70
6.2.4	<i>Tema 3: Hva liker barn at voksne gjør når de er i barnehagen?</i>	71
6.2.5	<i>Tema 4: Barns tanker på hvordan de ville vært dersom de hadde vært voksne i barnehagen</i>	73
6.2.6	<i>Avsluttende oppsummering av barns voksenperspektiver</i>	76
6.3	<i>Relasjonens øye-blick</i>	77
6.3.1	<i>Blick mot barn. Grensesetting og barns rett til medvirkning</i>	77

6.3.2	<i>Blikk på barn. Avstands og kategoriserings relasjonen.</i>	82
6.3.3	<i>Blikk for og med barn. Det betydningsfulle. DET som betyr noe.</i>	84
6.4	<i>Oppsummering og drøfting av funnene</i>	88
6.4.1	<i>Den pedagogiske relasjon som ansvar, balanse og valg</i>	88
6.4.2	<i>Det motsetningsfulle og uforutsigbare</i>	90
6.4.3	<i>Det betydningsfulle øyeblikket</i>	92
7.0	<i>Avsluttende ord</i>	93
7.1	<i>Hvordan og hva kan vi voksne lære av barn?</i>	93
7.2	<i>Mulig vei videre</i>	95
8.0	<i>Litteraturliste</i>	96
9.0	<i>Vedlegg</i>	101
	<i>Vedlegg nr. 1 NSD godkjenning</i>	101
	<i>Vedlegg nr. 2 Informasjon til barnehage</i>	102
	<i>Vedlegg nr. 3 Informasjonen til foreldre</i>	103
	<i>Vedlegg nr. 4 Forespørsel om deltakelse/samtykke</i>	105
	<i>Vedlegg nr. 5 Intervjuguiden</i>	106

1.0 Innledning

Med intervju som metode skal jeg i denne undersøkelsen se på barns syn på voksnes rolle i deres daglige møter i barnehagen. Jeg ser på barn som kompetente og ressurssterke bidragsyttere med ulik kompetanse og erfaring rundt det å være barn i barnehagen, og barns stemmer har derfor en sentral plass i denne oppgaven. For å la barns stemmer bli hørt og løftet frem i en oppgave, krever det at jeg vet hvordan barn kan bli hørt og sett, og hvordan jeg bruker deres stemmer i offentligheten. Det krever også at jeg møter med barn med grunnleggende respekt og etisk og moralsk forpliktelse overfor dem i alle ledd av undersøkelsen. Det gjelder også når jeg presenterer, tolker og drøfter deres synspunkter i lys av teorien.

Oppgaven i sin helhet handler om de etiske og moralske overveielser i møte med barn som medmenneske, både i forskning og barnehagehverdagen. Den tar også opp den pedagogiske relasjons betydning for barnet, samt fremhever hva barn selv uttrykker som det mest betydningsfulle i relasjonen mellom barn og voksen.

Forskningsspørsmålene jeg svarer på i denne oppgaven er:

- 1) Hvordan opplever barn voksne i barnehagen og hvordan barns beskrivelser gjenspeiler den pedagogiske relasjonen i barnehagen mellom dem og barnehageansatte, deres rolle og betydning for barn.
- 2) Hva uttrykker barn som det mest betydningsfulle i relasjoner mellom barn og voksne.

1.1 *Problemstilling og begrunnelse for valg av tema*

Det overordna temaet i min oppgave er barns perspektiver på de voksne i barnehagen, deres rolle og betydning sett fra barns ståsted. Grunnen til at jeg ønsket å ta tak i et slikt tema er for det første min erfaring fra barnehagefeltet og fra ulike forskningsprosjekter, hvor jeg i begge tilfeller har jobbet veldig tett med barn. I disse jobbene har barns tanker alltid vekket stor nysgjerrighet og begeistring hos meg, nettopp fordi barn stadig sa nye ting, som i noen tilfeller satte meg helt ut av spill. Barns tanker ga meg stadig nye perspektiver og utfordret meg. Noen ganger forsto jeg dem ikke, og mange ganger var jeg forvirret. Men det var som

regel de øyeblikkene som fikk meg til å reflektere mer og mer over min rolle, mine holdninger og væremåte ovenfor barna. Disse ulike erfaringene har vært motivasjonen for å rette oppmerksomhet mot barn og hva de sier når de blir invitert til å fortelle om sin hverdag, og om voksnes betydning og rolle i barnehagen.

Det er ikke til å legge skjul på at barns perspektiv stort sett er representert via voksnes syn på barn, mens *barns syn på voksne* nesten ikke er et tema i barnehagens faglig litteratur eller styringsdokumenter (Svenning 2009, s.61). Vi får gjerne kunnskap om barns virkelighet via hvordan den fortøner seg fra de ulike voksne i barnets miljø, skriver Gamst (2012, s.14). Men selv om vi per i dag har mye kunnskap om barn -og voksnes relasjoner, er det fortsatt nødvendig å skrive om barns utsatte subjektposisjon og det asymmetriske forholdet mellom voksne og barn, slik Østrem (2008, s.26) sier det. Til tross for tydelige pedagogiske og etiske rammer for hvordan vi skal jobbe med barn og ivareta barns beste, trengs det mer kunnskap om hvordan barns rett til medvirkning ikke kun skal være en del av barnehagens styringsdokumenter, men også barnehagens hverdag: «Det er ikke er tilstrekkelig å gjøre barns rett til medvirkning eksplisitt gjennom barnehagens styringsdokumenter, men det er minst like viktig å reflektere over det» (Østrem 2008, s.29). Når vi voksne reflekterer over vår hverdag med barn, gjør vi det ved å reflektere ut fra det vi selv erfarer og opplever rundt barn, fra vårt perspektiv på barn. Hva som karakteriseres som en god barndom og et godt liv for barn, er avhengig av hvilke fellesreferanser samfunnet har for god barndom, skriver Winger, Gulpinar og Hernes (2016, s.12). Hva vi anser som barns beste, gjenspeiler et vegvalg vi som samfunn tar på vegne av barn, understreker Winger et al., (2016). Denne presiseringen forteller også i hvor stor grad vårt syn på barn er styrt og gjenspeiler hva vi voksne/samfunnet i felleskapet mener er bra eller ikke.

Vi mangler fortsatt perspektiver som er barns egne, skriver Bae (2006) i *Temaheftet om barns medvirkning*. Bae (2006, s.24) fremhever at «selv om barnehager har begynt å utvikle arbeidet i den hensikt å gi mer rom for barns medvirkning, har vi lite systematisk kunnskap om hvordan prinsippene i loven forstås i personalgruppene og eventuelt følges opp i praksis». I NOVAs rapport om *Kvalitet og innhold i norske barnehager*, skriver Borg, Kristiansen og Backe-Hansen (2008, s.86) at det finnes en del studier som beskriver barns medvirkning i barnehagepraksis, utfordringer og barrierer rundt det, men det er stor mangel på studier som konsentrerer seg spesielt om *barnas oppfatninger og opplevelser*. Vi omtaler gjerne barn som subjekter med rett til å uttrykke seg om forhold som angår deres liv, men en kan lure på om

dette i større grad er en skriftlig praksis enn noe som preger deres faktiske hverdag, slik Østrem (2008) også påpekte det.

“If adults never ask children what they are thinking, feeling or what their opinions are, how can they then get that information?” (Eide & Winger, 2005, s. 75). I likhet med Eide og Winger (2005) stiller jeg også spørsmål rundt hvordan vi vet hva barn tenker, føler og mener er bra eller dårlig om vi ikke spør dem direkte hvordan de opplever sin hverdag. Kan det hende at vi i barnehagen fortsatt mangler rom for å anerkjenne barns stemme som viktig i den hverdagen vi har sammen med barna? Hva vet vi da egentlig om hvordan barn har det i barnehagen?

Østrem (2008, s.29) skriver at «hvis barns subjektposisjon skal gjøres gjeldende, så må man i stedet spørre hva barn ser og hva de voksne kan lære, oppdage og forstå ved å se sammen med barna hvordan barns rett til medvirkning kan gjennomsyre barnehagepedagogikk» (Østrem 2008, s.29). Slik jeg forstår Østrem (2008), dersom vi voksne skal representere barns virkelighet, så må vi også spørre, lære og oppdaget sammen med barn hvordan den fortøner seg fra deres perspektiv. Noe som tilsier at vi voksne først og fremst må være interesserte i å vite hvordan virkeligheten ser ut fra barns perspektiv.

Vi voksne har våre perspektiver på barn, men det kan ikke være utenkelig at også barn har sine perspektiver på voksne, skriver Svenning (2009, s.61). «Voksne og barn vil ha gjort ulike erfaringer i barnehagerommet, og vil kunne formidle forskjellige fortellinger på ulike måter», hevder Eide, Hognestad, Svenning og Winger (2010, s.6). Hva og hvordan barn egentlig opplever sin hverdag i barnehagen, kan være svært forskjellige fra det vi voksne erfarer og opplever. Barn har ofte andre «virkelighetsbilder» enn vi voksne, skriver Eide og Winger skriver (2005). «De har en annen posisjon, gjør andre erfaringer, og har andre tolkninger og forestillinger av det som skjer enn oss voksne» Eide og Winger skriver (2005, s.17). Barn har en annen posisjon enn voksne i barnehagen, de er prisgitte oss og vi har ansvar for dem, noe som gjør det naturlig å ta valg og snakke på vegne av barn. Men hva vet vi egentlig om hvordan det er å være et barn i en annen posisjon, med andre erfaringer og forestillinger enn oss voksne? Hva vet vi om hvordan det er å være barn rundt de ulike voksne i barnehagen? Hva vet vi om hva barn anser som bra eller dårlig fra deres ståsted? Fortsatt svært lite, da barns virkelighet stort sett er representert av voksnes syn og vi mangler fortsatt flere studier som fokuserer seg på *barns perspektiver* på hvordan de opplever og erfarer sin hverdag med voksne (Bae 2006, Østrem 2008, Winger, Gulpinar & Hernes 2016, Borg, Kristiansen & Backe-Hansen 2008, Svenning 2009, Eide & Winger 2005, Gamst 2012)

Dersom vi skal se verdien i barns egne erfaringer og virkelighetsoppfatninger, krever det at vi kan møte barn med riktig holdning, slik Svenning sier det (2009, s.47). Vi må ha en holdning hvor vi ikke bare tenker at barn lærer av voksne, men at voksne også lærer av barn. Kan det tenkes at dersom vi møter barn med en slik holdning at vår relasjonen til barnet bli preget av mer gjensidighet, genuin interesse for barns tanker, åpenhet og respekt for barnet? Dersom vi har den holdningen hvor vi ikke ser på barn som verdifulle eiere av kunnskap, men heller tenker at barn lærer av voksne og ikke omvendt, vil vår relasjonen til barnet bli mest preget av ensidighet og barn blir gjort til objekt for vårt blikk. Hvis vi klarer å ta verdien av barns syn og opplevelser på alvor, og integrere det som en naturlig del av den pedagogiske relasjonen mellom oss og barn, kan det hende at vi vil åpne for at barn vil bli sett og bekreftet mer som aktører med verdifull kunnskap for oss voksne, og får mer medvirkning i sin hverdag. Samtidig vil vi kanskje bli gitt en mulighet til å få et mer reflektert forhold til vår egen rolle og dermed få mulighet til revidere og utvide våre forståelsesrammer i møter med barn. Få et nytt filter til å se og møte barn på, samtidig få et innblikk i hvordan våre holdninger og valg ser ut fra barns perspektiver.

1.2 Oppgavens oppbygning

I kapittel 1 har jeg presentert tema, problemstilling og fokus for denne oppgaven, samt bakgrunn for valg av tema.

I kapittel 2 tar jeg opp de ulike etiske sidene ved å være forsker, hvor jeg løfter frem de ulike etiske utfordringer og valg en må ta i forbindelse med forskning. Jeg reflekterer over etiske utfordringer som ligger i det å forske i barnehagen, samt rundt barn som bidragsyttere og viktige premissleverandører i pedagogikk- og forskningssammenheng.

I kapittel 3 går jeg gjennom forståelser av den pedagogiske relasjonen ut fra en fenomenologisk-eksistensiell tilnærming, inspirert av Tone Sævi. Sævi ser relasjonen som noe mer enn en konkret ramme for ulike pedagogiske måloppnåelse, og som en åpen relasjon hvor barns verdighet respekteres og verdsettes mer enn alle pedagogiske planer og mål. Dette vil bli ett av mine teoretiske baktepper i analysen og i drøftingen av mine funn.

I kapittel 4 går jeg gjennom mitt teoretiske grunnlag. Denne delen er inspirert av to filosofiske retninger: fenomenologi og hermeneutikk og jeg tar utgangspunkt i teorier av Levinas og Gadamer. Disse to retningene spiller en viktig rolle i analysen av mine funn.

I kapittel 5 skriver jeg om mitt metodevalg for denne undersøkelsen, hvor jeg tar opp og diskuterer de ulike metodologiske og etiske overveielser, og dilemmaer som dukket opp i løpet av undersøkelsesprosessen. Jeg gir også en beskrivelse av hvordan møte med feltet var og hvilke valg ble gjort før, under og etter under undersøkelsesprosessen.

I kapittelet 6 gjør jeg rede for strukturen og rammene for min analyse av funn, samt hvilken påvirkning Levinas og Gadammers filosofi har hatt for analysen min. Funnene mine vil først bli presentert via et utvalg av samtalene med barna, deretter vil de bli drøftet videre opp mot teorien.

I kapittel 7 skriver jeg avsluttende kommentarer om oppgavens tematikk og problemstilling, samt kobler viktigheten av min undersøkelse opp mot aktuelle barnehagepolitiske diskusjoner, og avrunder oppgaven med forslag til fremtidig forskning.

2.0 Etikk i forskning - ingen ramme for hva som er rett eller galt

«Etisk teori kan gi grunnlag for refleksjonen om hvorfor vi tenker som vi gjør i etiske spørsmål, og en omfattende forskningsmetodisk litteratur tar opp etiske spørsmål i tilknytning til ulike metoder» (Tangen, 2010, s.320). Etiske regler eller teorier kan sjelden gi konkrete svar på hvilke valg som skal foretas i løpet av forskningsprosjekt, men kan være en støtte ved ulike valg som forsker må ta i forskningsprosessen (Tangen, 2010, Postholm, 2005, Kvale, 1997, Dalland 2007). «De gir oss retningslinjer som må vurderes i forhold til prosjektens spesifikke situasjoner», presiserer Kvale (1997, s.66). Dessuten formulerer Postholm (2005, s 145) det slik: de etiske prinsippene bør gjennomsyre forskerens betraktninger og handlinger, men de er også kontekstavhengige og kan derfor ikke gi konkrete svar til hva som er etisk riktig eller galt. Det vil si at en forsker er nødt til å løse etiske dilemmaer og ta etiske valg i situasjonene der disse dilemmaene oppstår.

Dalland (2007, s. 234), skriver at en forsker må tenke gjennom hvilke etiske utfordringer arbeidet vårt medfører, og hvordan det kan løses. Her er det viktig å presisere at forskningsetikk ikke er noe vi kun bruker kun når vi møter andre mennesker i forbindelse med forskningsprosjektet vårt: den skal være til stede og skal være gjeldene i alle led i en undersøkelse. Kvale (1997 s. 65) sier det slik: «Etiske avgjørelser hører ikke til noen enkelt del av undersøkelsen, men må foretas gjennom hele forskningsprosessen». Dette gjelder fra

planlegging til gjennomføring, analyse og formidling av resultater, understreker Dalland (2007). Det vil si at de etiske sidene skal bli vurdert fra begynnelsen av og gjennom hele prosessen.

Når vi planlegger et tema og problemstilling, må vi spørre oss selv hvem som vil ha nytte av de nye kunnskapene vi prøver å fremskaffe, og om kan vi bidra med noe overfor de menneskene som er involvert i prosjektet, skriver Dalland (2007, s. 236). Når vi velger undesøkelsesfelt eller deltakere, vil det også være aktuelt med etiske overveielser. Vi bør overveie hva det vil innebære for mennesker å delta i vår undersøkelse, skriver Dalland (2007, s. 239). I forbindelse med min undersøkelse måte jeg tenke nøye over hva det innebærer for barn å være på min undersøkelse: På hvilke måter jeg skal invitere de til min undersøkelse? Hvilke spørsmål kan jeg stille, og hva slags svar kan jeg forvente? Hvordan kommer barn til å respondere meg som voksen, den fremmede og den som spør? Hva kan skje før, under og etter mine undersøkelser? Hvilke spor setter og etterlater jeg før og etter at undersøkelsen min fant sted?

Jeg bruker den kritiske delen av meg hele veien, for jeg ønsker ikke å ta noen valg spontant, samtidig som jeg vet at jeg også kommer i situasjoner hvor jeg må ta ulike etiske vurderinger der og da. Og hva skjer da? Det er umulig å ha svar på her og nå, for etiske regler eller teorier kan sjelden gi konkrete svar på hvilke valg som skal foretas i løpet av forskningsprosjekt og hva som er rett eller galt. Det er opp til hver enkelt å vurdere og håndtere situasjon som er i samsvar med de overordnede etiske reglene. Men for å klare å være i samsvar med de etiske reglene, må vi på forhånd vite hvilke etiske dilemmaer vi kan komme før vi møter de vi skal forske sammen med. Derfor skal jeg i de neste kapitlene gå inn i ulike etiske sider ved å være forsker og posisjonere barn som bidragsytere i forskning, og drøfte de.

2.1.1 Forskerens kunnskap, paradigme og objektivitet

«Kvalitative forskere nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn» (Postholm, 2005, s. 33). Dette, utdyper Postholm videre, betyr at de har et sett av antakelser, et syn på verden som styrer deres forskning. Vider kan vi lese at Törnebohm, (1980) skriver at hver eneste forsker befinner seg i sitt eget paradigme. Dette forskerparadigmet er sammensetningen og summen av forskerens verdenssyn, vitenskapssyn og virkelighetsoppfatning, hevder Törnebohm (1980). Forskerens verdenssyn er sammensatt

av generelle meninger om territoriet man skal undersøke, og vitenskapssynet er sammensatt av oppfatninger, vurderinger og ønsker om feltet, samt forskningsstrategi og metodologi (Törnebohm, 1980, s. 8). Videre skriver Törnebohm (1980) at forskerens verdenssyn og forskerens vitenskapssyn, men også forskerens individuelle egenskaper vil prege et forskerparadigme, som for eksempel hans/hennes interesse (hva han/hun vil) og hans/hennes kompetanse (hva han/hun kan). Slik jeg tolker Postholm vil vår forskning alltid bli styrt ut i fra det paradigme vi befinner oss i, og som Törnebohm beskriver her, er det å være forsker sammensatt, og hver eneste forsker vil bli preget av summen av sine egne erfaringer, kunnskap og interesser som han kaller for forsker paradigme.

Det å drive en forskning innebærer ikke kun å være en forsker med gode evner til å planlegge, organisere, gjennomføre og fullføre en forskning og god innsikt i etiske regler: Det krever også mye av hele personligheten vår. Dette beskriver Tiller (2004, s. 15) slik: «Når man knytter handling og deltakelse til forskning, kan man ikke bare delta med den intellektuelle og kognitive biten av seg selv». Å være engasjert i feltet kan gi en forsker lyst til å gjøre et dypere dykk i et fenomen, et ønske om å forbedre, fornye, forandre, rekonstruere eller dekonstruere et felt. Det er dette som driver vår indre lyst til å se nærmere på et fenomen og åpne for andre tanker, synspunkter rundt et fenomen. Møter med mennesker i en forskningssammenheng vil alltid bli fulle av overraskende dilemmaer og muligheter. Med andre ord krever forskning mer enn kun faglig kunnskap. Her poengterer Tiller (2004, s. 23) at kjennskap til feltet blir en viktig tilleggskvalifikasjon i møtet med feltet og mennesker. Det at jeg hadde kjennskap til barnehagefeltet fra før av, kan jeg si at det har vært en fordel for meg. Min bakgrunn som barnehagelærer har gitt meg fordel, spesielt, i møter med barn og de hensynene jeg tok rundt barn. På en annen side har jeg også i løpet av prosessen hatt tendenser til å skli inn i den «ekspertrollen» i form av at noe var «typisk» for barnehage. På tross av min kjennskap til feltet, kunne ikke jeg ta for gitt at jeg lettere ville mestre å undersøke barnehagefeltet, da det å jobbe i barnehagen og forske i barnehagen er to forskjellige ting.

Når jeg valgte tema, område og målgruppen for undersøkelsen min, kunne ikke jeg planlegge på forhånd hva som ville skje i møtene med de som ble inkludert i min undersøkelse. Jeg visste ikke hvilke tanker jeg, eller de andre kom til å gjøre seg når de møtte meg, og hvordan vi kom til å oppfatte hverandre. Akkurat dette mellommenneskelige segmentet, det som skjer når vi møter andre mennesker. Det første inntrykket vi får er noe vi aldri kan se bort ifra, dette vil være til stede uansett. Dette segmentet i samspillet mellom forsker og forskningsdeltakere

kan påvirke, begrense og gi feil grunnlag for kunnskap. Dette er til stede i all type forskning, det handler ikke om vår subjektivitet, men snarere om begrenset objektivitet i samhandling med andre mennesker. «Å legge helt til side sine subjektive, individuelle teorier er i praksis umulig,» sier Postholm (2005, s. 87), men å bli bevisst sine egne fordommer, synspunkter og antagelser om fenomenet det forskes på, gir oss mulighet til å møte andre med et så åpent syn som mulig.

2.2.2 Reflekterende oppsummering om forskerrollen, forskningsprosessen og etisk grunnlag og bevissthet.

Når en driver med forskning må man ha et godt etisk grunnlag og være klar over de ulike etiske retningslinjene innen forskning. Slik Tangen (2010) skriver, kan etiske regler eller teorier aldri gi oss konkrete svar for hva som er rett eller galt, men vil fungere som etiske retningslinjer eller prinsipper for vår forskning. Disse etiske prinsippene bør gjennomsyre forskerens betraktninger og handlinger, som Postholm (2005) sier det. Slik jeg ser det, innebærer dette å være etisk bevisst om de valgene vi tar, og hva disse valgene har å si for vår forskning og de involverte.

Som Törnebohm (1980) sier det, vil forskerens verdenssyn og forskerens vitenskapssyn, og forskerens individuelle egenskaper prege et forskerens paradigme og dermed deres forskning. Dog vil det å være forsker også være veldig sammensatt, da hver eneste forsker vil bli preget av summen av sine egne erfaringer, kunnskaper og interesser, noe Tiller (2004) også påpeker.

Jeg som forsker har erfaringer og kunnskap om hva forskning er og hva det innebærer, både selve begrepet og det metodologiske. Jeg har bestemt temaet mitt, metode, feltet og fenomenet, og begrunnet hvert eneste steg jeg skal ta. Men jeg vil aldri kunne vite godt nok hvor lange, raske, langsomme eller tunge disse stegene blir i praksis, i møte med materialiteter, i møte med mennesker. Jeg kan heller ikke vite hvordan mine metoder, funn og analyse både før, under og etter avsluttet forskning treffer meg og de involverte, eller med andre ord hvilke spor jeg etterlater. Det jeg vet, er at jeg aldri kan være objektiv i møte med andre mennesker, og at jeg aldri kan legge til side min subjektive forståelse av det fenomenet jeg forsker på, slik Postholm (2005) presiserer det. Ved å være klar over at mine subjektive betraktninger og tolkninger vil være en del av min undersøkelse, kan jeg lettere bli bevisst

mine egne fordommer, synspunkter og antagelser. For eksempel å bli klar over de tendensene til å skli i de ulike «ekspertrollene» og «typisk for»-tenking.

Eide, Hognestad, Svenning, Winger (2010, s. 4) skriver at forskning med barn krever høy grad av bevissthet og ydmykhet overfor ansvaret det innebærer å tre inn i alle forhold som vedrører barns liv i en forskningssammenheng. Denne bevisstheten og ydmykheten handler i mine øyne om det etiske, moralske og faglige grunnlaget en forsker har, og om hvilke begrunnelsesmåter deres undersøkelse hviler på. Det vil være nødvendig å hele tiden stille seg selv spørsmål til det en gjør. Ikke bare hvorfor jeg gjør det jeg gjør, men også hvilke *verdier* som ligger bak de handlingsvalgene jeg foretar i enkelte situasjoner. Disse verdiene handler om mine egne holdninger til verden og mennesker, og i denne oppgaven mine holdninger til barnehagefeltet og barn. Det er de holdningene som påvirker min betraktnings evne i møte med barnehagefeltet og i møte med barn. Holdningene er altså hva man tar stilling til, hva man synes er bra eller dårlig: Kort sagt hva man legger vekt på i livet (Damgaard & Nørrelykke, 2001, s. 20). Når det er sagt så er kanskje våre holdninger til barnehagefeltet og barn det viktigste grunnlaget og den største hindringen i forsknings –og pedagogisk sammenheng. Det som er med holdninger er at de kan endres i løpet av livet, «dels fordi vi hele tiden konfronteres med ny kunnskap og nye muligheter, og dels fordi vi stadig møte nye krav og forventinger vi må ta stilling til» (Damgaard & Nørrelykke, 2001, s. 20). Slik jeg tolker Damgaard og Nørrelykke (2001), er det når våre holdninger konfronteres med ny kunnskap, vi får mulighet til å åpne vår egen forståelseshorisont og gi den et nytt innputt. Men for at vår horisont skal bli utvidet, må vi tørre å møte noe annet, som stiller krav og forventinger til oss på en annen måte enn det vi gjør selv.

Eide, Hognestad, Svenning og Winger, (2010, s. 1) skriver at «når hverdagslivet søkes beskrevet gjennom forskningsvirksomhet, stilles det store krav til forskerens evne til å lytte og se, reflektere over egen forskerposisjon og tilnæringsmåte». Det å innta en forskerrolle krever, slike jeg forstår det å reflektere nøye over hvilken rolle vi inntar, i det vi selv går inn i andres livsverden på vårt eget initiativ, vel og merke. Vel så mye å tenke over hvilke roller gir jeg til de som blir involvert i min undersøkelse? Hvilke bildet maler jeg av den institusjon jeg har hatt undersøkelsen min i? Hvilke verdier og etiske valg ligger bak kunnskapen min og hvilken virking den kan få i samfunnet? Det er jeg som brenner for at barns stemmer skal bli mer hørt i forbindelse med barn-voksen relasjoner og hvordan de opplever sin hverdag i barnehagen. Hvordan jeg blir drevet av dette engasjementet kommer til uttrykk både på min

forskning, valgene jeg tar underveis, den involverte, og den tredje parten som vil lese denne oppgaven.

2.3 Barn som *bidragsytere* i forskning

Til denne oppgaven har jeg valgt å bruke barneintervju/samtale som metode, og posisjonerer barn som viktige bidragsytere i min oppgave. Derfor vil jeg videre i denne teksten gå dypere inn på hva det å involvere barn i forskning innebærer. Jeg vil forsøke å få frem ulike etiske sider ved det å gjøre forskning sammen med barn, samt få frem mine egne synspunkter rundt denne tematikken.

Jakten på barns ståsted og det å søke kunnskap fra barns erfaringsverden, kan by på mange etiske dilemmaer og utfordringer, og noen kan se på det å forske sammen med/blant barn som veldig utfordrende, problematisk og uetisk. Samtidig har man også sett en økende interesse for kunnskap om barn og unge, både i Norge og utlandet. Denne interessen kom som følge av debattene i forkant av opprettelsen av FNs barnekonvensjon i 1989, samt samfunnsutvikling (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 11). FNs konvensjon har ikke bare gitt rettigheter til barn, men også bidratt til en økende oppmerksomhet omkring barns utvikling og liv (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s. 11). Tangen (2010, s. 319) skriver blant annet at barns rett til å bli hørt er styrket også i norsk lovverk om utdannings- og oppvekstområdet, i tillegg til i FNs Barnekonvensjon. Dette gjorde at det ble stilt tydelige krav om at barn skal høres, og at det skal legges stor vekt på deres mening.

Denne utviklingen har, slik jeg tolker det, ført til at barn har fått sterkere posisjon i samfunnet, men også en mer betydningsfull rolle i sitt eget liv, pedagogisk praksis og forskning. Dessuten kan man ikke se bort ifra at samfunnets utvikling også i stor grad har bidratt til at barn ble sett i et annerledes lys enn før. Barnet fikk en plass i samfunnet som subjekt, ikke et objekt.

Deretter har barnehagefeltet, både når vi ser på pedagogisk praksis og barnehageforskning, hatt fokus på å forstå barn som deltakere, aktører og meningsberettigete informanter, skriver Eide og Winger (2003, s.17), samt som kunnskap fra barns posisjon og fra deres forståelseshorisont, har blitt stadig mer og mer interessant og nødvendig (Eide & Winger 2003).

Selv om samfunnet endret syn på barn, og kunnskap fra barns posisjon ble sett som verdifullt og viktig å løfte frem ved saker som vedrører barns liv, har barns og unges egne erfaringer

lenge hatt liten plass i utdannings- og samfunnsvitenskapelig forskning, hevder Tangen (2010, s. 319). En av grunnene til det har vært at barn som informanter lenge ble sett på som forskningsmetodisk lite tilfredsstillende. Man mente det var vanskelig å få pålitelige data. Her kan det stilles spørsmål ved hva som bidro til at det å ha barn som informanter i forskning ga lite pålitelige data, og om tvilen lå hos barnet, forskere eller metode? Oppsto tvilen på at data er lite pålitelig fordi det er vanskelig å innta barns perspektiv og ta tankene deres på alvor, fordi barn har ulike måter å uttrykke seg på, fantaserer, har ulike innfallsvinkler som er vanskelig å forstå, eller fordi forskere ikke hadde gode nok metoder til å tilnærme seg barna og åpne for en forskning sammen med barn? Har man ikke samme utfordringer når man involverer voksne mennesker i forskning? Å bruke intervju som metode kan by på problemer i form av at barn mangler ord for å beskrive sine opplevelser og oppfatninger av det fenomenet vi er opptatt av, skriver Tønnesen (2012, s. 137). Uansett alder, kan både voksne og barn oppleve situasjoner hvor det er vanskelig å både forstå og uttrykke den virkeligheten vi lever i verbalt (Tønnessen 2012, s. 137). Slik jeg forstår Tønnesen (2012) så kan voksne på lik linje med barn oppleve situasjoner hvor de misforstår, og har vanskeligheter med å uttrykke virkeligheten sin verbalt.

Det er ikke nødvendig å legge skjul på at vi den dag i dag fortsatt møter store utfordringer og diskusjoner rundt det å bruke barns stemmer i forskning, mens det å ha voksne som informanter gjerne regnes som mer pålitelig. Det interessante her er hvorfor ser vi som mer pålitelig å bruke voksne mennesker som informanter og ikke barn? Gamst (2011, s.66) skriver at barn kan i likhet med voksne kan overdrive og dikte opp historier, og barn så vel som voksne forteller sanne og usanne historier. Videre skriver Gamst (2011, s.66) at barns pålitelighet kan påvirkes av en rekke ytre faktorer som barns erfaringsbakgrunn, alder, modenhet, hva barnet har opplevd og den voksnes kompetanse til se, lytte og ta barn på alvor. Dermed forteller Gamst (2011) at barns pålitelighet er mer et relasjonsfenomen enn en egenskap hos barn, forteller Gamst) og begrunner dette med at barns evne til å uttrykke seg er sterkt knyttet til voksnes evne til å være oppmerksom og lytte til barnet. Det at den voksne kompetanse har betydning for hvordan barn uttaler seg og påliteligheten i de opplysningene de kommer med, løfter også Dalen (2013, s. 39). Drugli og Engen (2004, s. 36) skriver at voksnes måte og spørre og være med/rundt barn på avgjør kvaliteten på den informasjonen barn gir. Dette forteller oss at spørsmålet om vi kan stole på barn egentlig handler om vi kan stole på voksne som forskere sammen med barn? Slik Gamst (2011, s. 66) sier: ved spørsmål

om barn er pålitelige informanter, bør en stille spørsmål om barns fortellinger er heller et resultat av møte med voksne forskere og hvordan en forsker forholder seg til barnet.

2.3.1 Viktigheten av barns stemmer i forskning

Arneberg og Juell (2005, s. 9) skriver at det barn sier og samtaler om, er verdt å lytte til og verdt å tenke på, fordi barns stemmer ofte er annerledes og tankevekkende, og godt egnet som grunnlag for refleksjon: “Stories and reflection from children`s point of view constantly make us wonder and reflect on our own perspectives” (Eide & Winger, 2005, s. 78). Samtidig kan, ifølge Eide og Winger (2003) barn med sine perspektiver få oss til å reflektere over våre egne perspektiver. Backe- Hansen og Frønes (2012, s. 18) skriver også at det barn mener er viktig, ofte ikke er det samme som det voksne tror barn mener er viktig. Her trekker de frem, i likhet med Arneberg og Juell (2005) og Eide og Winger (2003, 2005) at barns stemmer som et viktig perspektiv fordi de er annerledes enn voksnes, men også fordi barn kan fortelle oss ut fra sin verden hva de selv anser som viktig, noe som kan være essensielt forskjellige enn det vi tenker/ tror er viktig for barn. Eide, Hognestad, Svenning & Winger (2010, s. 8) skriver at «barn er, med sine erfaringer, sentrale og betydningsfulle premissleverandører til forskningsbasert kunnskap om barnehagen». Eide et al., (2010) sier, slik jeg tolker det, at det på den ene siden nettopp er barns erfaringer som gjør at deres stemmer er betydningsfulle i forskning. På den andre siden nevner de også det viktige for kunnskaps- og kvalitetsutvikling i feltet at alle aktører på denne arenaen tilskrives meningsbærende posisjoner og er verdt å lytte til, også barn. Slik jeg tolker det, er det viktig for feltet og inkludere barns stemmer i saker som vedrører deres liv, slik at også barns perspektiver og tanker skal ha mulighet til påvirke våre pedagogiske og ikke minst politiske syn på barn og barnehage. Voksne og barn har ulike erfaringer fra barnehagehverdagen, og vil kunne formidle forskjellige opplevelser på ulike måter, hevder Eide og Winger (2005, s. 17). Det er nettopp disse ulike måtene å se verden på, som er både motsetningsfulle og betydningsfulle, som vil kunne gjøre en forskjell i måten vi ser og opplever barn og oss selv på, og i måten vi legger opp på våre pedagogiske eller politiske mål knyttet til barnehagefeltet. Det er disse perspektivene som må slippes frem i hverdagen med barn.

2.3.2 Tillit og respekt som krav i møte med barn

Tillit er nok det første vi er opptatt av i det vi møter et annet menneske. Du er fremmed for meg, kan jeg stole på deg? Et typisk eksempel på dette er når man kommer til en barnehage som fremmed og skal presentere seg overfor barna. Man kan oppleve at mange av de viser begeistring, synes det er spennende med nye mennesker, og tar umiddelbar kontakt med deg, og noen kan gjemme seg bak en voksen eller barn, ser forsiktig på deg og sier ingenting. Det kan oppleves nærmest umulig å få kontakt med dem. I kraft av å være voksne så kan vi noen ganger føle at vi må komme under huden på alle barn, bli godt kjent med alle. Det vi umiddelbart glemmer er, slik Arneberg og Juell (2005, s.17) sier, at tillit er ikke noe man kan krever, tillit er noe som oppstår i forhold mellom mennesker, og som bygges opp over tid. Selv om vi opplever noen barn som kontaktsøkende og tillitsfulle i første møte i barnehagen, må vi også være varsomme, fordi tilliten er «en skjør relasjon som lett kan gå i stykker, og lett kan ødelegges» (Arneberg & Juell, 2005, s. 17). For å skape gode tillitsforhold, krever det en gjensidig tillit og åpenheten for den andre i fra allerede første møte, skriver Arneberg og Juell (2005). Åpenheten for å selv bli møtt og være åpen for å møte andre forskjellig, bør være en grunnleggende holdning hos en som ønsker å undersøke barnehagevirksomhet, mener jeg. Denne åpenheten handler om respekt for det ukjente og respekt for den andre, sier Arneberg og Juell (2005). Respekt i en forskningssammenheng vil innebære å selv kunne stå frem, ta et skritt til side og se om igjen på vår måte å se og møte barn på. Dette innebærer med andre ord å våge å ta et møte med seg selv i speilet, for å sitere Arneberg og Juell (2005, s. 19). Dog kan man knytte respekt videre til refleksjonen og bevissthet. Respekt krever refleksjonen og bevissthet når jeg i møte med andre, jeg må tenke meg om, tenker over det jeg gjør, skal gjøre og har gjort i møte med barn.

2.3.3 Barn som «enten eller» vs. barn som «både og»

«Barnet skaper en barnehagehverdag i samspill med andre barn og voksne» (Korsvold, s, 24, 2011). I forholdet mellom barn og voksne er både barnet og den voksne med på å skape hverandres hverdag, skriver Korsvold (2011, s. 24) videre. Barnet er selv med på å skape forutsetninger for relasjoner mellom seg selv og voksen, og derfor vil barn og voksne i forhold med hverandre legge premisser for hverandre. I hverdagslige betraktninger av barn kan vi møte to forskjellige barndomsforståelser eller perspektiver: barn som selvstendig og aktiv

aktør i sitt liv, og barn som sårbar og avhengig, fremhever Korsvold (2001, s. 24). Tendenser av denne forståelsen kan også se i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver: «Barn har rett til å uttrykke seg og få innflytelse på alle sider ved sitt liv i barnehagen. Hvor omfattende medvirkningen vil være, og hvordan retten til medvirkning praktiseres, vil være avhengig av barns alder og funksjonsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13). Innenfor den barnehagefaglige diskursen har det i stigende grad blitt fokus på barn som kompetente og sterke. Det faktum at barn er sårbare og avhengige må ikke komme i skyggen av diskursen om at barn er kompetente og selvstendige (Skoglund, 2012, s. 191). Å betrakte barn som utelukkende sårbare eller avmektige vil innen dette perspektivet bety å nedtone barn som individer, deres aktør- og subjektstatus eller barn som handlende subjekter og medskapere av barnehagens hverdag. Omvendt vil en fremstilling av barn som sårbare med manglende kompetanse, bidra til å underkommunisere barns ressurser i egenskap av nettopp å være barn, slik jeg tolker Korsvold (2011). Disse to barndomsforståelsene er de to grunnleggende forståelser vi møter i barnehagepedagogikken og som farger vårt syn på barn. I samspill med barn kan vi verken utelukke dem eller bestemme oss for én av de sidene av å være menneske på. De må tvert imot være tilstede som motsetningsfulle i vår forståelse i betraktninger av barn. Dette begrunner Korsvold (2011) som nødvendigheten for å få et mer helhetlig syn på barn og barndom. Dette henger sammen med at mennesker generelt, barn som voksen, beveger seg mellom ulike posisjoner, som avhengighet og uavhengighet så vel som kompetanse og inkompetanse, presiserer Korsvold (2011). Det jeg leser ut fra Korsvold er at barn er ikke *enten eller*, men *både og*, og det må åpnes rom hvor de mangfoldige sidene ved å være barn, altså både som selvstendig og sårbar, kan komme frem i hver betraktning vi gjør av barn, både i forskning og pedagogisk arbeid med barn.

2.3.4 Reflekterende oppsummering om barn som bidragsyttere i forskning

Betydningen av å ha barneperspektiv og barns stemmer i forskning, er noe mange forskere fremhever og anser som viktig, da barns tanker kan være både annerledes, tankevekkende og gjøre noe med vår forståelse og perspektiver. Selv om det finnes mange diskusjoner rundt forskning med barn og ulike metodiske utfordringer, «ser det ut i dag å være en bred enighet om at det er viktig å lytte til barns stemmer i forskning» skriver Tangen (2010, s. 318).

Det er viktig å lytte til barns stemmer og inkludere barns syn og blikk i saker som vedrører deres liv og trivsel i barnehagen. Men å prøve å sette seg inn i barns egne opplevelser og

forståelser av deres daglige liv, er ikke en enkel prosess. Det at barn og voksne har ulike erfaringer og forståelser av hva som er viktig eller bra, er det noe vi er klare over, men å vite hva denne forskjellen handler om, kan være vesentlig for barns liv og oppvekst. Derfor er det av stor betydning å nettopp i større grad inkludere barns stemmer i forskning.

Det å inkludere barn i forskning krever å være ydmyk overfor dem og å møte barn med respekt i alle ledd av forskningsprosessen. Man må skape tillit hos barna og ikke overskride den. Sist men ikke minst, som Korsvold sier, så må det åpnes rom hvor de mangfoldige sidene ved å være barn, altså både som selvstendig og sårbar kan komme frem, på tross av at de er viktige premissleverandører, tas i hver betraktning vi gjør av barn, både i forskning og pedagogisk arbeid med barn. Det vil si at forskning med barn ikke bare handler om å planlegge og legge til rette for en god forskningssituasjonen, det handler ikke minst om en klarer å ta barn og det barn forteller på alvor, slik Gamst (2011) også påpeker. Man bør anerkjenne og verdsette deres synspunkter, samt respektere deres grenser og ønsker. En må også kunne se på det å snakke med barn som verdifullt, nettopp fordi barn har andre tanker og erfaringer om sin hverdag enn oss voksne, og er betydningsfulle premissleverandører. Når det er sagt så må også en regne med at barns tanker ikke alltid lar seg forstå, og dette må vi respektere og akseptere.

Selv om vi ser at pedagogisk praksis og barnehageforskning har hatt sin fokus i retningen av å forstå barn som deltakere, aktører og meningsberettigete informanter, slik Eide og Winger (2003) og Backe-Hansen og Frønes (2012) påpeker, så ligger barns muligheter i voksnes hender, og de voksnes evner til å lytte og slippe barns tanker frem. Det forutsetter også etter mine erfaringer fra denne prosessen, evnen til å være genuint interessert og ta det barn forteller deg på alvor, uten å bagatellisere det eller gjøre det til noe større, mindre enn det er, men være nysgjerrig og undrende på akkurat det de forteller deg. Man må tørre å gi slipp på det vi selv tror er viktig at barn uttrykker, i en forskningssammenheng, fordi barns tanker om hva som er viktig for dem kan være annerledes enn det vi tror er viktig for dem.

3.0 Relasjoner

3.1 Relasjoner, anerkjennelse og gjensidighet

Ordet *relasjon* kan tolkes som noe konkret, selvsagt, men samtidig som noe omfattende, utfordrende og noe som ikke lar seg beskrive så lett. *Relasjon* i sin betydning kan beskrives så enkelt som et forhold mellom mennesker, men så fort vi blander inn ord mennesker, så vil relasjonen få en mye mer omfattende betydning. En som har hatt en sentral rolle innen forståelse av relasjonsbegrepet i de norske barnehagene, er Anne-Lise Løvlie Schibbye, som har i stor grad inspirert Berit Bae sine bidrag i barnehagen på denne fronten. Løvlie Schibbye (2002) presenterer begrepet *relasjoner* ut i fra en dialektisk forståelse, som innebærer å fokusere på det tosidige og mangesidige i relasjoner. En av dialektikkens hovedantagelser er at selvet og de relasjonene selvet står i, må forstås i sammenheng. En slik antagelse gjør at vi ikke kan tenke på relasjoner som enten-eller, som ensidige, men som både-og, samt at sider i relasjoner (og i selvbevisstheten) er gjensidige, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre, skriver Løvlie Schibbye (2002). Men hva er egentlig essensen i relasjoner? Hva er det som gjør at ulike relasjoner oppstår, varer kort eller lenge, er stabile eller ustabile? Løvlie Schibbye fremhever her to viktige essenser i relasjoner; *gjensidighet* og *anerkjennelse*.

Begrepet *anerkjennelse* blir fremhevet som helt sentralt i dialektisk teori: «Anerkjennelse er noe vi ønsker fra den andre, og for at relasjonen skal være i utvikling, må begge få dette ønske oppfylt», skriver Løvlie Schibbye (2002, s. 41). For at begge partnere i et forhold skal føle seg anerkjente, må begge anerkjenne hverandre gjensidig, slik jeg forstår Løvlie Schibbye. Det er gjensidigheten, slik jeg tolker det, som holder relasjoner sammen. Anerkjennelse handler om at vi gjensidig bekrefter hverandre, skriver Åmot og Skoglund (2012, s. 23). Voksne som barn har behov for å bli bekreftet for å styrke selvtillit, likeverd og selvverd, men kan stå i fare til å oppleve det motsatte (Skoglund, 2012 s. 185).

Selv om anerkjennelse er noe vi ønsker fra hverandre og er viktig for at relasjonen skal være i utvikling, kan det paradoksalt nok bli vanskelig å praktisere den, skriver Bae og Waastad, (1992, s. 27), som en kritikk mot Løvlie Schibbyes fremstilling av begrepet anerkjennelse. «En anerkjennende relasjon forutsetter at du er åpen utover og greier å lytte og gå inn i den andres opplevelsesverden et øyeblikk. Dette forutsetter at du må kunne oppgi dine egne grenser får så i neste omgang hente deg inn igjen.» (Bae & Waastad, 1992, s. 27). Bae og

Waastad (1992) fremhever her at det å praktisere en anerkjennende relasjon innebærer å møte behov for selvhevdelse, både i seg selv og hos den andre. Dette er ikke alltid er en selvfølge i alle relasjoner. Det å møte selvhevdelse hos seg selv og andre krever at vi må åpne våre egne grenser, slik at vi kan gi uttrykk for våre egne behov, krav og rettigheter, slik jeg forstår Bae og Waastad, (1992, s. 27). Men det som er problematisk med en slik åpenhet er at den er nært forbundet med angsten for å miste egne grenser og våre velutviklede strategier for å bevare kontroll i en eller annen variant, slik jeg forstår Bae og Waastad (1992, s. 27)

Å anerkjenne er både en holdning og en aktiv handling, skriver Skoglund¹ (2012, s. 185), og det forutsetter å gjensidig verdsette og bekrefte hverandre. Men anerkjennelse bringer også noe i hverandre, og kan også ses som opplevelse og erfaring, hevder Eilifsen² (2012, s. 174), og dermed mest betydningsfullt når den kommer fra de vi anerkjenner mest, tilføyer Åmot³ (2012, s. 79). Slik jeg forstår det, vil anerkjennelse i relasjoner mellom barn og voksne først og fremst handle om å ha en anerkjennende holdning overfor barnet, men også aktivt bekrefte dem i det de henvender seg til oss, og i det de deler noe med oss. Vi må verdsette dem og bekrefte dem som likeverdige medmennesker slik at de får erfart å bli møtt med respekt som bringer gode opplevelser som å bli sett og tatt på alvor. Det er på denne måten barn kan oppleve seg selv som anerkjent for det de er og som betydningsfulle, fordi de blir anerkjent fra oss, de de ser som viktige og betydningsfulle.

3.1.1 Realisering av anerkjennelse, gjensidighet og perspektivtaking i møte med barn

Anerkjennelse som fenomen er komplekst og bringer med seg utfordringer rundt hvordan den tolkes og realiseres i den pedagogiske praksisen, skriver Åmot og Skoglund (2012, s. 17) Østrem (2007) presiserer også at anerkjennelse som begrep kanskje er lett å beskrive, men langt vanskeligere å realisere i praksis, og at det nettopp er denne realiseringen som skaper utfordringer i det virkelige barnehagelivet. I likhet med Østrem stiller jeg spørsmål ved i hvor stor grad er anerkjennelse et pedagogisk middel eller et begrep som kun brukes i forbindelse med det pedagogiske innholdet, og ikke som en del av det pedagogiske arbeidet og den

¹ Skoglund baserer sine tanker om anerkjennelse på Axsel Honnseth sine teorier om anerkjennelse

² Eilifsen er inspirert av Inge Schützsack Holm

³ Åmot i likhet med Skoglund baser seg på Axsel Honnseth

pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen. Østrem (2007, s. 280) skriver det slik: «Skal tanken om anerkjennelse kunne realiseres, er det samtidig nødvendig å ta hensyn til at menneskelivet leves i en verden der vi beveger oss innenfor visse grenser». Disse grensene Østrem nevner om kan være alt fra Barnehageloven, Rammeplanen, barnehagens kultur og miljø og barnehageansattes kompetanse. Det er disse rammene eller grensene som styrer barnehagehverdagen og påvirker voksnes væremåter i direkte samspill med barn. For eksempel nevner Østrem (2007, s. 280) at «Barnehagelovens krav om å støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær, forutsetter at barn er nysgjerrige, kreative og vitebegjærlige». Jeg tenker også at slike formuleringer skaper forventninger om at barn er i utgangspunktet nysgjerrige, kreative og vitebegjærlige. Det skaper normative praksiser hvor alle barn blir sett på som like og med samme forutsetninger, noe de ikke har. Vi kan risikere å knytte anerkjennelse til forutsetningene eller de ferdighetene vi ønsker at barn skal få, ikke hvordan barnet er her og nå. «Å gjøre anerkjennelse til middel, eller instrument, for læring er uforenlig med anerkjennelsestanken. Hvis anerkjennelse gjøres til pedagogisk metode, må diskusjonen om instrumentalisme løftes fram i tilknytning til barnehagen som læringsarena», skriver Østrem (2007, s.281).

Østrem (2008, s.29) påpeker også tendenser til å plassere barnet i sentrum for vårt blikk, som kan gjøre at det paradoksalt nok bli mindre viktig å undersøke hvordan virkeligheten ser ut når den fanges av barns blikk. Slik jeg forstår det, kan en i praksis anerkjenne det barnet gjør i hverdagen, for eksempel: tegner, løper, klatrer, men en kan glemme å spørre hva barn føler og kjenner på i enkelte situasjoner, og anerkjenne deres egen opplevelse. Østrem (2008) forklarer videre at dersom relasjonen mellom barn og voksne blir forstått ut fra barnas behov for oppmerksomhet og bli sett, så vil det finnes en risiko for at den voksne konstruerer et hierarki som gjør at den gjensidige anerkjennelsen blir umulig. I dette hierarkiet, understreker Østrem, (2008, s.29) blir den voksne den som ser og definerer og barnet den som blir sett og definert.

Anerkjennelse av barnet som subjekt må fastholdes som det primære målet, skriver Østrem (2007, s. 281). Slik jeg tolker det, skal ikke anerkjennelse handle om skriftlige pedagogiske mål eller midler: Det skal handle om den direkte pedagogiske relasjonen med barn. Det vil si voksnes evne til å lytte, snakke, se og erfare barn, og anerkjenne dem direkte i møter med dem. Det handler primært om pedagogens evne til nærhet og tilstedeværelse med barn. Barn skal verken være mål eller middel for anerkjennelse, de skal være anerkjennelse i seg selv.

Da gjør vi dem til subjekter, og det er dette som er anerkjennelsens primære mål er, slik jeg forstår Østrem(2007).

Pedagogikken er balansekunst mellom ideal, virkelighet og en rekke dilemmaer.

Derfor må forestående kompetanseutvikling og implementering av lov og rammeplan legge vekt på at barnehagens virksomhet strekker seg mot det primære målet: Å anerkjenne barnet som likeverdig og deltakende subjekt. Østrem (2007, s. 289)

Slik jeg forstår Østrem (2007), er pedagogikken en balanse mellom hvordan barnehagene skal være ideelt sett, barnehagenes egentlige virksomhet og en rekke dilemmaer vi møter i barnehverdagen. Disse faktorer styrer de valgene vi tar, derfor må vi sørge for at barnehagevirksomhet også er rettet mot det primære målet, barnet som deltakende og likeverdig subjekt.

Slik jeg tolker Østrem, er det kort avstand mellom å anerkjenne barn for pedagogikkens skyld og å anerkjenne de for den de er, og vi kan fort bruke anerkjennelse som en pedagogisk metode, som et instrument for å styre barn i «riktig» retning i henhold til de pedagogiske rammene. Det at vi er opptatt av å bekrefte og støtte et barn fra et pedagogisk perspektiv for at de skal lære noe og oppleve mestring, er en vanlig tanke i dagens samfunn. Men det vi kanskje glemmer er å høre mer på hva barn mener er riktig for dem. Anerkjennelse skal derfor innebære mer enn å «styre» et barn i en «riktig» retning. Det krever at vi setter oss selv i barns opplevelse av hva som er riktig retning for dem. Dette gjør vi kun når vi spør dem direkte, når vi sammen med dem utforsker muligheter, og setter oss inn hva de selv tenker, opplever og ønsker, ikke når vi posisjonerer barn som objekt i sentrum for vårt blikk. Vårt blikk kan være helt forskjellig enn barnas, uansett hvor godt vi tror at vi kjenner dem, og vårt blikk kan også være på et helt annet sted enn barnas. Barn skal ikke anerkjennes for pedagogikkens skyld, eller for rammer og lover, eller fordi de en dag skal bli noe, men de skal anerkjennes her og nå, for det de er, for det de sier, føler og tenker i samspill med oss voksne, slik jeg tolker Østrem.

3.2 Den pedagogiske relasjonen og dens betydning

For å tilnærme meg betydningen av den pedagogiske relasjonen, her jeg brukt Tone Sævis tekster som inspirasjon for å se den pedagogiske relasjonen i lys av en fenomenologisk-eksistensiell tilnærming. Sævi (2007, s.107) beskriver den pedagogiske relasjonen som først og fremst en uopløselig praktisk-moralsk enhet og som grunnlag for pedagogisk praksis, samt tar hun opp hvordan relasjonens intensjon og handling blir forutsetninger for forholdet mellom barnet og voksen. Slik jeg tolker det, har den pedagogiske relasjonen sin egen kvalitet og betydning. Det må være en åpen relasjon for at barn skal realisere sitt liv og evner, og ikke bare en konkret pedagogisk ramme. Derfor har den en fenomenologisk og eksistensiell betydning.

Sævi (2007) reiser i sin artikkel *Den pedagogiske relasjonen- annerledes enn andre relasjoner* to viktige spørsmål om hva det er som gjør at den pedagogiske relasjonen er så avgjørende viktig i oppdragelse og undervisning, og hva det som gjør den pedagogiske relasjonens betydning for barnet er så lite påpekt i dagsaktuell pedagogisk litteratur og teori. I sin artikkel *Ingen pedagogikk uten «tom» relasjonen* fra 2014 skriver hun at «i pedagogisk praksis og forskning i dag forstås relasjonen mellom voksen og barn som en selvsagt pedagogisk ramme som ikke trenger kommentar eller særskilt fokus, den ses som redskap for pedagogisk måloppnåelse av ulike typer» (2014, s. 252). Men relasjonen er mer enn dette, undertrekker Sævi (2014, s. 254): «Den pedagogiske er meningsfull i seg selv, og har noe å gjøre med både den voksne og barnets eksistens og sameksistens», skriver Sævi (2013, s. 239). Her løfter Sævi frem at den pedagogiske relasjonen kan ha sin egen mening utenom det planlagte, den har også noe å gjøre med voksnes og barns væren i verden og holdninger til livet, slik jeg tolker det. Sævi (2007, 2013, 2014), slik jeg forstår det, sier at den pedagogiske relasjonen skal være et utgangspunkt hvor vi prioriterer spørsmål om menneskelighet og barns verdighet, samt moral, etikk og ansvar og mer enn alt annet.

Jeg, i likhet med Sævi, vil skrive meg vekk fra å se relasjoner som kun et konkret pedagogisk mål eller ramme, og heller stille meg åpen for å se om relasjonen kan være noe mer enn kun det gitte, det konkrete. Jeg vil videre herfra gå inn i Sævis forståelse av den pedagogiske relasjonen og hvordan voksnes ansvar og væremåter påvirker barns muligheter til å realisere sitt eget liv og verdighet, samt bruke det som et teoretisk bidrag og ramme til oppgavens tema og problemstilling, og i drøftingen av mine funn.

3.2.1 Den pedagogiske relasjonen som ensidig og gjensidig

Hvis gjensidig anerkjennelse er den viktigste essensen for å skape gode relasjoner mellom mennesker, og det er vanskelig å praktisere den, så hvordan skaper vi og ikke minst realiserer vi denne essensen i relasjoner med barn? Hva slags relasjon er den pedagogiske relasjonen? På dette spørsmålet svarer Sævi (2007) slik: «Den pedagogiske relasjonen er ikke gjensidig i den forstand at man som voksen ikke forventer det samme av barnet som av seg selv. Den pedagogiske relasjonen er i utgangspunktet ensidig og ikke basert på felles gjensidighet mellom barn og voksne (Sævi, 2007, s. 122)» Videre skriver Sævi (2007, s. 122) «at den voksnes pedagogiske intensjonen og erfaring voksne bruker i møte med barn hviler på at denne ensidigheten opprettholdes». Slik jeg forstår det Sævi (2007), blir voksnes ansvar for barn det styrende elementet i forholdet, som løsrøver gjensidigheten i barn-voksen relasjoner. Sævi (2007, s.110) påpeker at pedagogisk relasjon ikke er det samme som et annet menneskeforhold, og derfor kan aldri sammenlignes med det. Samtidig viser hun også til at gjensidigheten i den pedagogiske relasjonen ikke er mulig å opprette på samme måte som i relasjoner mellom to voksne mennesker, hvor begge partnere tar gjensidig ansvar, anerkjenner hverandre og ønsker det samme i et forhold. Her tar verken Sævi eller jeg for gitt at alle voksne mennesker har relasjoner hvor gjensidig anerkjennelse og ansvar er grunnlaget i forholdet. Jeg tar heller ikke for gitt at den pedagogiske relasjonen er kun ensidig da voksne på samme måte som barn, blir glade i hverandre og blir påvirket av hverandre. En kan si seg enig i at barn-voksen relasjoner er det den voksen som styrer relasjonen mest, da den også fungerer som en pedagogisk ramme og at voksne har hovedansvar for barn. Men slik Svenning (2009, s.51) skriver, vil vi i samspill med barn konstant motta ulike inntrykk som vil legge press på våre perspektiver og forandrer de. De inntrykkene vi får blir vår filter for hvordan vi møter og går inn i relasjoner med barn. De er da også med på å styre de valgene vi tar, ifølge Svenning (2009). Ergo kan man ikke si at den pedagogiske relasjonen er kun ensidig, for det vil alltid ligge en påvirkning mellom oss mennesker, barn og voksne. Uansett hva relasjoner mellom barn og voksne er mest preget av, så vil den ha en felles påvirkning på begge partnere.

Det som også skiller en pedagogisk situasjon fra andre relasjoner, er «den voksne pedagogiske intensjonen og at denne intensjonen er rettet mot barnet», skriver Sævi (2007, s.110) I tillegg til at voksne har ansvar overfor barn i form av å beskytte dem og gi dem omsorg, så har de også ansvar for å legge til rette for deres læring og utvikling. Derfor vil det alltid ligge en

pedagogisk intensjon i et slikt forhold. I tillegg til at i «den pedagogiske relasjonen ser og forstår voksen barnet på en måte slik at en pedagogisk handling blir mulig» Sævi (2007, s.110). Her kan vi se at barn og voksne har ulike utgangspunkter og grunnlag, og utbytte av denne relasjonen, men også at voksne i motsetning til barn er styrt, og kan styre relasjonen ut fra ulike pedagogiske intensjoner, rammer og mål. Samtidig som både barnet og den voksne påvirkes av den på ulike måter.

3.2.2 Relasjonen som forutsetning, utfordring, mål og redskap

Sævi (2014, s. 215) skriver at i profesjonell sammenheng forstås relasjonen mellom barn og voksne, i den grad den ikke gis tas for gitt, gjerne som et problem eller utfordring, eller ofte som det praktiske utgangspunktet for forskning knyttet til læringsmiljø og psykisk helse. Relasjonen, forklarer Sævi (2014, s. 251), forstås i denne sammenhengen gjerne som en viktig forutsetning for trivsel, sosial tilpasning og faglig kvalitet i undervisning eller oppdragelse. Det problematiske ved å se på den pedagogiske relasjonen som enten positivt eller negativ ladet, er at den kan forstås som et redskap som den voksne kan bruke for å oppnå ønskede resultater, påpeker Sævi. Det å forstå den pedagogiske relasjonen både som problem og utfordring, pedagogisk middel og viktig forutsetning for barns utvikling og læring, «er fundamentalt forskjellig enn å forstå den som en eksistensiell relasjon, en relasjon med mål i seg selv» (Sævi, 2014, s. 251). Å forstå den pedagogiske relasjonen som en eksistensiell relasjon, som er sitt eget mål «åpner muligheten for barnets subjektive møter med det som gir motstand, er annerledes og ukjent, og oppfordrer barn til å møte andre og verden med sin unike stemme» (Sævi⁴ 2014, s. 251). Hva har en slik tenking å si i møter mellom barn og voksne og forståelser av den pedagogiske relasjonen? Slikt det ble nevnt ovenfor er relasjonen mellom barn og voksne annerledes enn relasjonen mellom to voksne. I motsetning til voksenrelasjoner, er relasjonen mellom barn og voksne preget av asymmetri og ikke et gjensidig ansvar, skriver Sævi (2014, s. 252). «Den pedagogiske relasjonen er orientert mot å bidra til barnets potensielle og reelle forandring. Men paradoksalt nok, samtidig som den voksne hjelper frem barnets læring og endring, må relasjonen også ivareta barnets personlige verdighet og liv med utgangspunkt i hvordan barnet er i dag, ikke bare hvordan eller hva det kan eller bør bli». Det er barns verdighet og unike stemme som skal gjennomsyre den

⁴ Sævi baserer seg her på Biesta (2001), Lingis (1994), Sævi (2003).

pedagogiske relasjonen, slik jeg tolker det. Sævi (2014, s. 252) illustrere det slik: Uansett hva «resultatet» av den pedagogiske praksisen skulle komme til å bli, så ligger det pedagogiske utgangspunktet i relasjonen selv og barnets liv og verdighet som har forrang foran andre mulige pedagogiske mål. Slik jeg tolker Sævi (2014) vil den pedagogiske relasjonens betydning som mål i seg selv ha en meningsfull betydning for barnet når den ikke hele tiden knyttes til barns læring og utvikling i form av konkrete pedagogiske mål. Hvis den hele tiden knyttes til konkrete mål, så vil den tvert imot ha mest betydning for voksne, ved at de oppnår det de mener er betydningsfullt for barn. Barn vil i slike relasjoner miste sin plass som tenkende og deltakende subjekt og bli objekt for ulike pedagogiske mål. Barn skal, slik jeg forstår, ha større prioritet enn våre pedagogiske mål.

3.2.3 Den pedagogiske relasjonen som tom og uplanlagt

Relasjonen i en pedagogisk sammenheng er ikke hvordan ting er eller hva det bør være teoretisk sett, heller ikke en pedagogisk ramme eller redskap for måloppnåelse av ulike typer, slik jeg forstår Sævi. «Den pedagogiske relasjonen må om den skal være en pedagogisk relasjon, ha et åpent, tomt, ikke et planlagt potensial, som gjør at voksnes plan får relasjoner skal nullstilles, dersom det er behov for det.» (Sævi 2013, s. 238). Slik jeg forstår Sævi (2013) blir den pedagogiske relasjonen betydningsfull og meningsfull når den åpner for at voksne er fleksible og kan gi opp sine behov for styring for barns fordel. Derfor er, ifølge Sævi, den pedagogiske relasjon også et valg for oss voksne.

Som voksne, skriver Sævi (2014, s. 253), kan vi velge å handle på forskjellige måter i relasjoner med barn: «Vi kan velge å være den voksen vi selv er privat og som profesjonsutøver: oppmerksomme eller fjerne, anerkjennende eller nedvurderende, humørfylte eller dystre». Det som skiller oss fra barn er nettopp disse alternative være- og handlemåter, understreker Sævi (2014, s. 253), mens barns oppvekst kunne ha blitt annerledes dersom vi valgte andre alternativer. Det viktige budskapet Sævi (2014) fremhever her er nettopp det at barn i motsetning til voksne realiserer sine livsprosjekter innenfor de valgene eller handlemåtene og rammene vi voksne gir dem; de har ikke valg. Disse rammene barna må forholde seg til, kan både gi og frata dem muligheter til sin egen realisering av liv og evner, fordi det er vi voksne som er ansvarlige for dem og kan svikte eller være utilstrekkelige, begrunner Sævi (2014, s. 254). Det er nettopp derfor relasjonen mellom barn og voksne bør

handle om noe mer enn kun det planlagte: «Pedagogisk praksis fordrer at en som voksen stadig reflekterer på en fortolkende måte over hvem en er, og hva ens handling betyr for barnet, fordi noen måter å se barn på støtter god pedagogisk praksis, mens andre måter bryter ned og ødelegger den pedagogiske relasjonen» (Sævi 2007, s. 117). Pedagogisk virksomhet er aldri nøytral eller uten intensjonen, sier Sævi (2007), og den har også sine utfordringer og motsetninger. Derfor løfter Sævi (2013, s. 239) frem verdien av å vurdere om våre intensjoner er tilstrekkelige nok og gode, og for hvem intensjonene tjener; barn eller voksne. Vi må vite om våre intensjoner henvender seg til barnas opplevelse, og om de egentlig er ment til å bidra til barns beste, eller om den tjener oss voksne best, understreker Sævi videre (2013, s. 239).

Sævi (2013) mener også at relasjonens intensjon gjøres synlig via vårt blikk, eller hvordan vårt blikk henvender seg til barnet som person (et subjekt med kvalitet om muligheter), eller ikke. Hvordan vi retter blikket vårt på barnet, slik jeg tolker Sævi (2013), som deltakende subjekt med kvalitet og muligheter, eller objekt for voksnes rammer, kontroll og styring, vil være synlig i hvordan vi møter, tolker, forstår og henvender oss til barnet i hverdagen.

3.2.4 Den pedagogiske relasjon som kanal for det potensiell mulige og det betydningsfull

Sævi (2013, s. 242) hevder at den pedagogiske relasjonen ikke er i deg eller meg, eller i tomrommet mellom oss. Tvert i mot viser vår opplevelse av verden at relasjonen egentlig er *i* vårt møte med verden, og i forandringen mellom nærhet og distanse til ting i verden. Det Sævi (2013, s.242) forteller, er at forholdet mellom mennesker eksisterer i deres relasjon til noe som er verken i dem eller mellom dem, men utenfor dem, noe begge partnere retter oppmerksomhet mot. Noe begge partene kan være sammen om. Sævi (2013, s. 242) skriver eksempelvis at barn og voksne befinner seg i samme verden og deler noe der ute, og er begge i direkte kontakt med verden, men barn og voksne lever i samme verden på ulike måter, preget av ulike forståelser og tolkninger av den. Men for at barn og voksne skal møtes i det noe som gjør at deres relasjon blir betydningsfullt og varig, så kreves det mer av voksne enn å bare være fysisk sammen med barn, slik jeg tolker Sævi. Det krever at voksne ikke bare retter blikket på selve barnet, men også på riktig, her mener jeg på samme sted som barnet. Det handler om å være tilstede og se i samme retning som barnet, med et blikk som viser kjærighet, trygghet, entusiasme og engasjement.

«Gjensidige relasjoner blir vanligvis etablert gjennom felles engasjement for noe utenfor selve relasjonen. Relasjoner bryter ofte sammen hvis de mangler noe betydningsfullt å være sammen om» (Østrem, 2008, s. 28). Østrem, i likhet med Sævi, sier at gjensidig relasjon mellom barn og voksen blir ikke opprettet her og nå, mellom meg og deg, men utenfor oss i vår felles engasjement, det er det felles engasjementet som skaper noe betydningsfullt for deg og meg. Det som eksplisitt ligger i vårt felles engasjement er at vi ikke bare står sammen her og nå, men vi ser sammen i samme retning. Som mennesker er vi alltid i relasjoner, men relasjonens form, mål og innhold kan være forskjellig fra hvilke intensjoner de ulike relasjonene har, ikke minst hvordan vi selv forholder oss til de vi inngår i relasjoner med. Østrem skriver i sitatet ovenfor at gjensidige relasjoner blir etablert gjennom felles engasjement for noe som er utenfor selve relasjonen og den krever at vi har noe betydningsfullt å være sammen om. Det er det felles det betydningsfulle, det tredje leddet, som skaper potensialer til å skape anerkjennelse og likeverd i relasjonen, (Østrem, 2008, s. 286). Dette betyr at en voksen involverer seg, deltar og engasjerer seg i det barn er opptatt av, uansett om det tredje leddet handler om en følelse, problem, glede, lek eller fantasi. Det er her relasjonens mulige potensialer ligger, i den opplevelsen av å ville det samme, se i samme retning og føle at det vi har eller gjør sammen er gjensidig og like viktig.

3.2.5 Reflekterende oppsummering om den pedagogiske relasjonen

Den pedagogiske relasjonen er annerledes enn andre relasjoner og slik Sævi (2014) sier så forstås den som mer eller mindre en pedagogisk ramme og redskap for pedagogiske måloppnåelser. Men Sævi understreker at den pedagogiske relasjon er ikke kun det, den er og kan være noe mer enn de gitte pedagogiske rammene og teorien. Den er meningsfull i seg selv, og har noe å gjøre med både den voksne og barnets eksistens og sameksistens, skriver Sævi (2013). Her løfter Sævi frem at den pedagogiske relasjonen kan ha sin egen mening utenom det planlagte, det gitte og selvsagte, den har også noe å gjøre med voksnes og barns væren i verden og holdninger til livet. Den har noe å gjøre med våre grunnleggende holdninger og syn på barn, og holdningene til de relasjonene vi har med de ulike barna. Ikke minst med hvilket blikk vi møter barn i hverdagen med, som subjekt med kvaliteter, medmenneske med egne tanker og følelser, verdighet eller ikke. Slik jeg forstår det, sier Sævi at den pedagogiske relasjonen skal være et utgangspunkt hvor vi prioriterer spørsmål om menneskelighet og barns verdighet, samt moral, etikk og ansvar, *mer enn alt annet*. Det vil si

at vi skal respektere barn og deres behov fremfor alle andre pedagogiske mål. Barnet skal, slik Østrem (2008) også nevner det, være vårt primære mål. Våre egne behov for å styre de i riktig retning må bli satt på vent. Vi skal anerkjenne barnet slik de er, men anerkjennelse skal handle om noe mer enn de ulike pedagogiske mål eller midler.

En annen ting Sævi (2007) diskuterer når hun snakker om den pedagogiske relasjonen, er tendenser til å gjøre den pedagogiske relasjonen til ensidig, altså gjøre den til et konkret middel og redskap for ulike måloppnåelse. Dette kan være uheldig for barn, med tanke på at slike relasjoner skaper mindre rom for at barn skal bli møtt som medmennesker med verdighet.

Som Sævi påpeker er ikke relasjonen i en pedagogisk sammenheng kun hvordan ting er eller hva det bør være teoretisk sett, heller ikke en pedagogisk ramme eller redskap for måloppnåelse av ulike typer. Dersom den pedagogiske relasjonen skal ha en betydning for barnet som er vårt primære mål, så må den også ha et åpent, tomt, ikke et planlagt potensial, som gjør at voksnes plan får relasjoner skal nullstilles. Slik jeg forstår det, henger dette sammen med at barn som voksne er ulike og motsetningsfulle. Dette betyr ikke at vi skal gi opp all pedagogikken, planer og mål, men snarere være bevisste hva som styrer hverdagen vår mest, pedagogiske mål for barnet, eller barnet selv.

Barn og voksne skal møtes i det noe som gjør at deres relasjon blir betydningsfullt og varig, så krevers det mer av voksne enn å bare være fysisk sammen med barn, slik jeg tolker Sævi (2013). Det betydningsfulle i relasjoner, slik jeg forstår Sævi (2013) og Østrem (2008) handler ikke om hvor flinke vi er til å planlegge eller gjennomføre våre pedagogiske mål. Det betydningsfulle befinner seg i de felles opplevelsene hvor både barn og voksne er i kontakt med noe sammen.

Til syvende og sist så handler den pedagogiske relasjonen om valg, slik jeg forstår Sævi, og valget om hvordan vi vil være overfor barn. Valget om hvilke rolle og betydning vi vil ha for barnet, både her og nå, i nåtiden, der og da i fremtiden. Dette valget, slik jeg forstår det, er både etisk, moralsk, forpliktende, men også subjektivt og gir rom til å regulere disse valgene ut fra vårt voksenbehov. Barnehageansatte kan velge hvilke rammer de vil eller ikke vil være for barn. Barn derimot må realisere sine evner og mulighet innenfor disse gitte voksnes rammer. Barns liv og barndom derimot, slik Sævi påpeker, blir påvirket og preget av de ulike valgene vi tar. Derfor kan vi aldri finne oss kun i nåtiden (hvordan barnet skal være her og nå) eller fremtiden (hvordan barnet en dag skal være). Vi må snarere tenke både og. Det vil si

at vi må ta de valgene og ha de holdningene som også møter barn med kjærlighet, troverdighet, og gir dem trygghet og varighet som vil følge dem hele livet.

4.0 Teoretisk forankring

Denne delen av oppgaven tar utgangspunkt i to filosofiske retninger: en fenomenologisk og en hermeneutisk. De vil i møte med min erfaringshorisont åpne for flere tanker og forståelser av det jeg ser, leser og skriver om, og ikke minst åpne for å forstå og tolke barns uttrykk i denne oppgaven. Jeg vil bruke den fenomenologiske og hermeneutiske horisont for å skape et større forståelsesrom for det jeg og undersøker. Samtidig vil jeg trekke frem at de teoretiske og filosofiske perspektivene jeg velger å følge i forskningen min, også vil lukke for ulike andre muligheter til forståelse og tenkning. Perspektiver kan i sin kraft både tillate og begrense hva vi fokuserer på og skriver om, i tillegg til hvordan vi skriver dette, og hva vi fremhever som viktig (Rhedding-Jones, 2005). I det jeg sier at jeg støtter meg på Levinas og Gadamer, gjør jeg et utkast av en forståelse jeg får i møte med dem. Jeg utforsker dem ut fra begreper jeg ønsket å ta med i min drøfting om møte med det andre mennesket. Dog vil min forståelse også være begrenset av de utforskende møtene jeg får med dem. Jeg beveger meg fritt i filosofien, samtidig som jeg blir fanget i andres og min egen, samt vår ulik og felles forståelser/misforståelser av verden, noe som i bunn og grunn er umulig å unngå. Jeg kan verken møte filosofien nøytralt, da jeg allerede har en fortid som menneske, en horisont jeg forstår verden ut i fra, eller forstå det fullt og helt, gjøre det til mitt. Dette er et ansvar jeg ikke kan unndra meg. Jeg må rett og slett anerkjenne min begrensing som menneske, som den ansvarlige, forstående og tolkende, og akseptere det.

For å tilnærme meg Levinas filosofi har jeg brukt både Levinas egne verk som er oversatt og forstått av Aarnes og Koldstad (1998, 1993), Thomassen (1995), Kemp (1992), Henriksen (2011) og Biesta (2014). Gadmer ble forstått også via hans egne verk, samt gjennom tolkinger av hans filosofi av blant annet Gustavsson (2011), Lægreid og Skorgen (2006) og Skorgen (2006).

4.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi er en erfaringsorientert tradisjon, og retter oppmerksomheten mot verden slik den oppfattes for subjektet, skriver Thornquist (2003, s.14). «Fenomenologien analyserer og klarlegger hvordan verden konstitueres av vår bevissthet og kalles for bevissthets- og konstitusjonsfilosofi» (Thornquist, 2003, s.14.) Fenomenologien tar utgangspunkt, slik jeg forstår Thagaard (2009, s. 38) i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse og mening ut fra enkeltpersonens erfaringer.

Ordet hermeneutikk stammer fra det greske ordet «hermenia» som betyr tolkingslære. Hermeneutikken fokuserer på forutsetningene for hvordan vi tolker, og hvilken kunnskap som henger sammen med vår forståelse. I hermeneutikken forstås enkelte deler i sammenheng med helheten, og tolkningsprosessen bever seg i en sirkel mellom del og helhet. Denne prosessen heter den hermeneutiske sirkelen og ble utviklet av den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer. Gadamer mener at sirkelen går mellom det som allerede er forstått, forforståelsen og den nye forståelsen som oppstår når vi tolker noe på nytt (Gustavsson, 2011, s.499). En viktig del av hermeneutikken har hatt påvirkning fra fenomenologien som har bidratt til at hermeneutikken og filosofien står i relasjon til hverandre (Gustavson, 2011, s. 500). Hermeneutikken tolker og søker forståelse, mens fenomenologien søker kunnskap om fenomener i seg. Med andre ord kan man si at den «ignorerer menneskers psykologi og søker seg i stedet i den rene opplevelsen av sakene selv, slik de konkret fremstår i vår bevissthet» (Gustavson, 2001, s. 500).

4.2 Levinas og Gadamer

Jeg vil først ta for meg Levinas. I hans filosofi ser han mennesker ut fra en etisk dimensjon, hvor han gjør oppgjør med tankene om at mennesker kan forstås ut fra kategorier som intensjonalitet eller bevissthet, slik ontologien gjør (Henriksen 2011; Kemp 1992; Aarnes, 1998). Det som er karakteristikk for Levinas filosofi er den dreining mot etikken, skriver Kolstad (1998, s.7). Den etiske dimensjonen i Levinas filosofi gir oss påminnelse om et mål som moderne mennesker holder på å glemme, nemlig å være der for det andre menneske (Kemp, 1992). Det Levinas filosofi med andre ord oppfordrer til, er å nærme seg spørsmålet om subjektivitet i etisk forstand, i betydningen av å bli ansvarliggjort og påta seg sitt ansvar

for den andre, forstått gjennom Biesta (2014. s. 43). «Den annens Ansikt» er et øyemerke i Levinas filosofi, hvor han ikke reiser spørsmål rundt hva det betyr å være i verden, men snarere hva jeg fundamentalt sett som menneske har å gjøre i verden, hvordan min subjektivitet er mulig og hvordan den kan fremtre og manifestere seg (Aarnes, 1998, Biesta, 2014). Levinas sier at det enestående med oss som mennesker er at vi er her for den andre og at ingen kan stilles til ansvar i vårt sted (Aarnes, 1998, Biesta 2014). Levinas gir også en filosofisk vinkling på møte mellom mennesker, og byr på utallige innganger til det, skriver Thomassen (1995). Han reiser opp to sider ved å møte mennesker: Først i en totalitetsforståelse, altså hva jeg tror det mennesket er, kun ut i fra mine egne forutsetninger, og det jeg forstår og ser. Deretter ut i fra en uendelighetsforståelse hvor jeg umulig kan vite hvordan det er, eller fange det i min egen forståelse: at den andre vil alltid være utilgjengelig og umulig å forstå helt. Disse to inngangene for å forstå møter mellom mennesker på, utgjør et viktig pedagogisk poeng i møte med barn, også innen forskning med barn. Begrepene *Totalitet og Uendelighet* vil her i teksten bli brukt som to ulike rammer i møte med «den Andre», barnet, på.

Gadamer, som også kalles for dialogens tenker, og hans inngang til mennesker som tolkende, forstående og handlende i dialog med et annet menneske (Gustavsson, 2011). Gadammers filosofi tar for seg spørsmål om hvordan er forståelse mulig og hva som skjer når vi forstår (Lægreid og Skorgen, 2006). Jeg skal ved hjelp av Gadamer gjøre et forsøk på å «forstå» hva som skjer når jeg som menneske i kraft av å være forstående står i møte med det jeg skal forstå. I min oppgave vil det være barns egne uttrykk. Jeg har valgt å kombinere disse to tenkerne fordi de har ulike innganger på menneskers væren i verden, men også fordi de utfyller hverandre. Som mennesker er vi tolkende og forstående i alt vi møter, slik jeg forstår Gadamer. Levinas vil tvert imot si at si at det er ansvar for den andre som kommer før vi tenker, før vi forstår. Levinas med sin etiske vinkling på møter mellom mennesker, og Gadamer som forklarer hva som foregår når vi som forstående står i møte med det vi skal forstå. Levinas og Gadamer gir til sammen viktige dimensjoner for å tolke møter mellom meg og barn ut i fra. Hvilket ansvar, valg og muligheter jeg har til å ivareta, motta og forstå barns perspektiver i en forsknings og pedagogisk sammenheng.

4.2.1 Møte med det andre mennesket ut i fra totalitets og uendelighets kategori.

Vi kan møte et menneske på forskjellig vis. Vi kan betrakte dets ytre fremtoning og danne en mening om hvem det er, eller vurdere om det kan være til nytte for meg. Vi kan definere det som likt eller forskjellig fra meg, og plassere det i generelle kategorier. Vi kan møte et menneske som representant for noe allerede kjent, men dette er ikke å «møte» i Levinas forstand, forstått gjennom Thomassen (1995, s. 61). I alle de vurderingene vi gjør i møte med mennesker og de inntrykk vi danner oss, og selv i forhold til et menneske vi tror vi kjenner godt, vil det fortsatt være det fremmede en fremmedhet som aldri kan innordnes i det allerede kjente, (Thomassen, 1995 s. 61). Det jeg møter i det andre mennesket vil alltid være ukjent og uforutsigbart. Selv om jeg prøver å danne meg et bilde av den andre, vil jeg fortsatt ikke kunne forstå den andre fullstendig, men være blind av min egen oppfatning av hva jeg tror det andre menneske er. Levinas sier det slikt: «Å nærme seg Den annen er å forfølge det som allerede er nærværende, fremdeles lete etter det man har funnet» (Levinas, 1998, s. 85). Når jeg prøver å nærme meg det andre mennesket, vil jeg med andre ord fremdeles kun se det som jeg klarer å kjenne igjen i min egen forståelse, mens alt det andre jeg ikke klarer å innordne i min forståelse vil bli borte. Derfor vil jeg være blind for hvordan det andre mennesket egentlig er, og den andre vil dermed være utilgjengelig for meg. Den andres uforsigbarhet innebærer at jeg ikke kan kontrollere ham, ikke i egentlig forstand kan ha makt over ham, og derfor kan ikke den Andre heller underlegges min erkjennelse av begreper og kategorier, slik Thomassen (1995, s.61) tolker Levinas. Jeg kan ikke erkjenne den andre ved å gjøre han til noe bestemt, han er ikke re-presentbar, ifølge Levinas (gjengitt etter Thomassen, 1995. 62). «Den Andre er den unike, en ren singularitet og kan ikke reduseres til et art-eksemplar innenfor det almene» sier Levinas (gjengitt etter Thomassen, 1995, s.62). Altså vil det andre mennesket aldri kunne reduseres til den forestilling jeg har av han/henne. Den kan verken sammenlignes eller begrepsfestets på noen måter. Det andre menneske står foran meg, møter meg ansikt til ansikt, men det er langt ifra det jeg kan se og fatte. Å tro at man har en reell forestilling hvem og hvordan det andre menneske er, vil redusere den andre til den forståelsen av han jeg har, og dermed utelukke han for alle andre forståelser jeg ikke har. Det vil også si at det andre menneske blir redusert/fanget i min forståelse/misforståelse av det jeg ikke vet om han eller henne. For å si det med Henriksen (2011, s. 533): «jeg reduserer den Andre til det samme innenfor rammen av en allerede eksisterende totalitet». «For når den annen kommer nær og med ett befinner seg under mitt ansvar, da har «noe» skyllet over mine

beslutninger som var fattet i frihet, listet seg inn i meg, uten at jeg visste om det, og fremmedgjorde min identitet» (Levinas, 1993, s. 98). Slik jeg tolker det, vil vi menneskene alltid påvirke hverandre uten at vi er til en og hver tid er det bevisst, og vi vil påvirkes av hverandres nærvær og ta beslutninger ut i fra den påvirkningen vi gir hverandre. I forskningssammenheng vil vi også med vårt nærvær kunne påvirke hvordan vi spør og hvordan de vi spør vil svare, samtidig som vi alltid vil risikere og fremmedgjøre dem som er deltakere i vårt prosjekt når vi tolker og analyserer deres utsagn og putte det i en teoretisk sammenheng.

4.2.2 Møte med det andre menneske er alltid meningsfullt for en selv, og motsetningsfullt for hverandre

Jeg kan ikke forstå den Andre i lys av det nøytrale væren eller ut i fra vår felles plassering som værende-i-verden, sier Levinas, forstått gjennom Thomassen (1995, s. 62). Noe som forteller at vi ikke kan møte det andre mennesket tankefritt eller ha samme tanker som dem. Vi vil tvert imot ha forskjellige tanker og opplevelser om hverandre. Den Andres ståsted og opplevelse av verden er kanskje grunnleggende annerledes enn min, jeg kan ikke vite (Levinas gjengitt etter Thomassen, 1995, s. 62). Den Andre trosser med andre ord med enhver innlemmelse i subjektets erkjennelseskategorier, den forblir ytre eller «utvendig» i forhold til subjektet (Levinas gjengitt etter Thomassen, 1995, s. 62). Det vi mennesker ser og forstår i møter med hverandre, vil først og fremst være en tolking av det ytre vi ser, og vi vil gjøre oss en mening om hverandre ut i fra det. Mens det vi tenker og forstår vil bli mindre synlig.

Men er det da slik at vi i møte med det andre mennesket aldri kan forstå det fullt og helt, men bare legger han/henne under allerede eksisterende kategoriene i vår forståelse? I så fall så forteller dette meg at vi misforstår alltid? Ifølge Levinas, (gjengitt etter Thomassen 1995, s.62), kan vi verken møte noen nøytralt eller fullt og helt, vi kan umulig fange det andre menneske i vår forståelse. Disse tankene kan la meg som menneske, pedagog og forsker bli her igjen med tomme hender. Hvis jeg i møte med det andre mennesket ikke kan forstå det uten å ødelegge dens ekte identitet, redusere den til det den ikke er, og det ande mennesket vil alltid forbli det ytre for meg - noe som min forståelse ikke kan fatte. Hvilke muligheter har jeg som menneske, pedagog og forsker til å forstå?

Det er først når vi forstår at vår forståelse ikke strekker til at vi åpner for noe annet, slik jeg forstår Henriksen (2011). Det er kun i møtet med den andre personen hvor muligheten til å bryte ned tankenes tendens til å legge innunder seg i en totalitet alt som møter den, slik jeg forstår Levinas gjennom Thomassen (1995, s. 62). Jeg forstår det slikt at vi i møte med det andre mennesket kan redusere det til noe vi prøver å forstå innenfor vår egen forståelse horisont, det allerede kjente. Vi stenger for at den andre kan vise seg å være noe annet, noe vår forståelse ikke kan fange. Men det er først når jeg forstår at min forståelse ikke strekker til at jeg åpner for muligheter, muligheten til å gi det andre menneske prioritet ikke meg selv og min forståelse. Det er kun i møte med den Andre befinner tanken seg foran et annet som undrer seg kategoriene, ifølge Levinas (gjengitt etter Thomassen, 1995, s. 62). I dette møtet skjer det brudd på totaliteten: ikke ved en tankeoperasjonen, ikke i tankene, men ved hendelsen i møte, i det Den andre henvender seg til meg som annen (Thomassen, 1995, s. 62). Hvis det skal skje et brudd på mine tanker og forståelse, og hvis jeg skal få mulighet til å oppleve barn slik de er, så må jeg gi barnet i min undersøkelse mulighet til meg og snakke til meg fra sin egen erfaringsverden. Ikke lede de i en retning hvor jeg skulle ønske at de skulle være eller svare.

«Å tenke mer enn det som er tenkt, ved å fastholde det tenkte i det overmål i forhold til tanken, å tre i forhold til det ugripelige, samtidig som dets status som uovergripelig sikres» (Levinas, 1993, s.58). Dette er noe Levinas kaller for ideen om det uendelige. Ideen om det uendelige, forklarer Henriksen (2011), er en tanke som i hvert øyeblikk tenker mer enn det tenker, samtidig som den andre blir sikret status som unikt og fremmed. Det uendelige i den Andre understreker det begrensende, foreløpige og endelige i min egen forståelse, hevder Henriksen (2011, s.533). Når vi i møte med mennesker ikke klarer å forstå eller tolke dem, forteller det noe om min begrensing som menneske jeg kan ikke vite alt, selv med ulik kunnskap, erfaringer og forståelse, hevder Henriksen (2011, s. 533). I det den Andre henvender seg til meg, møter jeg uendelighet som utfordrer mitt selvtilstrekkelige tankeunivers, og stiller spørsmål ved min makt og min eieforhold til verden, skriver Thomassen (1995, s. 66) videre. Slik jeg forstår Thomassen (1995, s. 62), vil det å vite at vi ikke kan forstå det andre menneske fult, utfordre oss til å stille spørsmål ved vår forståelse av verden og tolking av mennesker innenfor den. I møte med barn vil dette gjøre at vi blir mer bevisst at vi stort sett forstår barn ut fra vårt perspektiv eller felles forståelse av hva et barn er. Å bli oppfordret til å tenke hvilke kunnskap, erfaring og forståelse møter jeg barn med, kan gi meg muligheter til å finne andre muligheter og bedre måter å tilnærme meg barnet på, samt gi

barnet større rom til å vise meg sine perspektiver og tanker om verden uten å først bli fanget av mine.

Henriksen (2011, s. 533) skriver at når den Andre viser seg foran meg gjennom uendelighetskategorien, og ikke gjennom kategoriene i min totalitetsforståelse, markeres noe som ikke kan hentes inn, noe vi ikke kan fange, men som likevel må regnes med, fordi det hele tiden kan holde oss åpne for at det finnes noe mer å forstå, noe mer å være mottakelig for. Når vi møter mennesker med tanken om at det alltid vil finnes noe mer å forstå og noe mer vi ikke kan begripe, kan vi bli mer bevisst at vi alltid ligger i faresoner til å forsøke å legge mennesker under kategorier som er identifiserbare med våre egne erfaringer og forståelser. Å være klar over dette momentet, spesielt i møter med barn, kan gi oss mulighet til å møte vårt eget perspektiv mer kritisk, og være mer åpne, lydhøre og mottagelige for barns egne perspektiver.

4.2.3 Møte med det andre menneske ansikt til ansikt

Den annens ansikt, hevder Levinas, er noe ytre, noe man ikke kan opprette forhold til, men som uanmeldt kan opprette forhold til meg (1998, s. 157). Det er verken fargen på øynene eller munnes form som slår meg i møter med den Andre «ansikt til ansikt». Slik Thomassen (1995, s. 63) skriver, hevder Levinas at det er i sin kraft blikket og munnen som taler, som treffer meg i det jeg møter den andre. Levinas sier, forstått gjennom Thomassen (1995, s. 64), at der blikket blir det Uendelige som kommer meg i møte, er det i samtalen jeg trer inn i et forhold til Uendeligheten. I det jeg trer inn i et forhold med uendeligheten, brytes det opp min totalitet, slik oppstår det rom for den andre å vise seg å ikke kunne passe i noen av mine kategorier, slik jeg forstår Levinas. «Vi kan ikke tænkes sammen til et begreb, men vi kan tale sammen. Forholdet mellom os oprettes i sproget» (Kemp, 1992. s. 44). Kemp (1992), får frem et av Levinas gode poenger, nemlig at det ikke er i min egen forestilling, men i samtalen jeg har mulighet til å bli kjent med det andre menneske. Det er i språket som tale, slik jeg forstår Thomassen (1995, s. 64), sier Levinas, at i samtalen den Andre forblir den annen for meg.

Videre tolker jeg det Levinas sier som at det andre menneske kan kun forbli den absolutt andre og forskjellig enn meg kun når den ikke oppheves, altså reduseres av mine forestillinger, gjøres til noe kjent, men forblir fremmed for meg. Sagt med andre ord, forklarer Levinas forholdet til den Andre, eller å tre i møte med det Uendelige, kan bare opprettholdes

ved at den Andres annenhet respekteres (gjengitt etter Thomassen, 1995, s. 64). Videre forklarer Thomassen (1995, s. 64) at vi har ulike måter å bruke språket på: Man kan oppfatte talen som en handling, eller som en atferdsmåte. Ved at man bruker språket retorisk, prøver en å redusere forskjellen mellom meg og Den andre, og underlegge han under min makt. Men da skyver jeg til side det essensielle ved talen: nettopp den Andre som ikke kommer til syne, skriver Thomassen (1995, s. 64). Både i pedagogikk og forskning kan vi velge å møte barn på forskjellige måter. Vi kan bruke språket vårt til å styre barn i en retning, men her vil vi miste det mest essensielle. Barns egen opplevelse og mulighet til å vise seg frem med sine egne tanker og tolking av verden. I møte med den Andre, slik jeg forstår Levinas gjennom Thomassen (1995, s. 64) må jeg akseptere at Den andres tale er uforutsigbart for meg, fordi «den Andre taler til meg fra et sted jeg ikke har noen tilgang til, enn gjennom nettopp hans språk». Vi kan derimot snu på det og akseptere at barn snakker fra sin egen erfaringshorisont som ikke vi har tilgang til, slik jeg tolker Levinas. I møte med barn i forsknings- og pedagogisksammenheng, må vi respektere at barn snakker fra sin erfaringshorisont noe vi ikke alltid kan ha tilgang til, og vi kan ikke ta for gitt at vi alltid vil forstå det barn uttrykker. «Som en «fremmed signifiant», «vil den Andres tale ha betydning i kraft av seg selv, og referere til eller uttrykke det «som kommer til meg utenifra og forblir det ytre for meg» (Levinas gjengitt etter Thomassen, 1995, s. 65). Med dette mener Levinas at mennesker uttrykker sine meninger og refererer til de erfaringene fra det livet de har levd og er innforstått med, vi kan derfor aldri vite alt om de erfarings- og forståelsesrammene et annet menneske snakker ut i fra. Derfor blir det vesentlige i samtale-relasjoner, nettopp at det andre mennesket som jeg har henvendt meg til er tilstede og er nærværende, og kommer til syne i sin tale som radikalt forskjellig fra meg, skriver Thomassen (1995). Det er da, slik Levinas sier det, at den Andres nærvær i talen får mulighet til å konfrontere meg med det jeg ikke kan vite på forhånd. En motstand kommer meg i møte, som noe ytre, helt fremmede, som bare møte med den Andre kan vise meg, og det er kun da den Andre blir min læremester, hevder Levinas (gjengitt etter Thomassen, 1995, s. 65). Slik jeg forstår Levinas (1995), vil det si at når jeg lar et annet menneske snakke uten at jeg prøver å finne noe til felles med det menneske, eller prøver å tolke og forstå innenfor mine egne rammer, har jeg mulighet til å kunne se noe mer enn kun det bevisste, det kjente i min tankeverden. Det er først når vi får en motstand og når vi skjønner vår egen begrensing som mennesker med våre egne erfaringer og eget språk, at vi kan lære om noe annet, noe annet enn det jeg allerede vet eller tror jeg vet.

«Møte med den annens ansikt er ikke å erfare/sanse et værende. Når du ser i den Annens ansikt, er det som formen brister, åpner seg. Besøkelsen av dette fremmede er som når man ser seg selv i vindusrute, og så åpne vinduet. Det blide man så, brister, for å gi utsyn over noe annet» (Levinas, 1993, s. 158).

Slik jeg tolker Levinas, vil jeg i møte med den andres ansikt, med barn, ikke forstå de(n) ut fra munnens form eller fargen på øynene, men ut i fra det uttrykket det andre mennesket, barnet, gir meg med blikket og munnen som snakker, og det deres uttrykk gjør med meg. I det jeg blir oppmerksomme på det, blir den andre, barnet, frigitt fra hver eneste kategori i min forståelse og noe annet åpner seg, noe utfordrer mitt ståsted og kaster hver eneste lille tanke jeg har om den andre, barnet på spill. Her får barnet mulighet til å vise seg som noe annet enn det jeg i utgangspunktet trodde det var, og gir meg en mening og en ny retning jeg skal se og orientere meg i. Som Aarnes (1998, s. 157) sier «Den annens ansikt viser meg meningen, det vil si rettingen jeg skal orientere meg i». I møte med barn, i samtalen med barn, kan ikke jeg forstå de(t) fullt og helt ut fra det de forteller meg, men det de forteller kan gjøre et inntrykk på meg og gjøre at jeg finner nye retninger å orientere meg i, dermed oppdager noe annet, noe nytt.

4.3 I sporet av det uendelige, og underveis mot Gadamer

Levinas vektlegging av hvordan den Andre gjør meg til den jeg er og hvordan vi i møter med den andre, åpner og lukker for at den andre skal kunne la seg vise i sin unikhhet, og ikke i lys av min fantasi og forestillinger av hva det andre menneske kan være. Det andre menneske kan konfrontere meg med det jeg ikke kan vite på forhånd, som kan overraske meg og sette mine tanker og forståelser på spill. Hvis jeg ønsker å tre inn i møtet med det andre menneske, i dets uendelighet må jeg ofre noe. Jeg må tåle å bli kastet ut av spillet og tåle at hver eneste tanke som prøver å fange det andre mennesket i min forståelse vil bli knust. Jeg må rett og slett tåle å stå tomhendt, gi den andre prioritet i møte, samtidig som jeg må respektere at den andre er uovergliperlig for meg, unik og helt forskjellig enn meg. Når det uendelige i det andre menneske møter totaliteten i min forståelse og kaster den ut av spillet, lager det brudd i min forståelse av det andre mennesket. Det bruddet jeg får i min begrensede forståelse, utfordrer og oppfordrer ikke bare til passiv åpenhet eller lydhørhet, men også mottakelighet og vilje til å revidere mine egne oppfatninger, slik jeg forstår Levinas gjennom Henriksen (2011, s. 533). For å revidere våre egne oppfatninger, presiserer Henriksen (2011, s. 533) videre, kreves det å

møte våre egne forestillinger i møte med den Andre. Denne tenkningen er essensielt viktig når vi i møter med den andre skal prøve å forstå den, derfor vil jeg ta med meg denne tenkingen videre i Gadamer's filosofi som forså vidt sier seg enig med Levinas i at vi i hvert eneste forsøk til å forstå noe, må vi sette noe på spill, samt at vår mulighet til å forstå ligger i språket og samtalen. Levinas i motsetning av Gadamer, slik jeg tolker det, mener at vår eksistens er først og fremst knyttet mot ansvaret vi har for den andre og ansvaret vi har overfor den andre kommer før all forståelse, vi vil alltid ha et ansvar, det er gitt oss som mennesker, mens forståelse kommer etter. Både ansvar for den andre og forståelse er to viktige komponenter som preger en både pedagogisk virksomhet og forskning, derfor har jeg valgt å kombinere Levinas og Gadamer som teoretiske bidrag i denne oppgaven.

4.3.1 Forståelses betingelser

Hermeneutikken retter seg mot de vilkårene for hvordan vi tolker og hvilken kunnskap som henger sammen med vår forståelse, skriver (Gustavsson, 2011). Den hermeneutiske oppgaven er altså ikke «å utvikle forståelses fremgangsmåter, men tvert imot klargjøre de betingelsene som forståelsen finner sted innenfor» (Gadamer, 2012, s. 334). Gadamer mener (2012), slik jeg forstår det, at samtalen og språket er nøkkelbegreper for å nå kunnskap. Når vi tenker, leser og forsøker å forstå den verden vi lever i, gjør vi det dialogisk, skriver Gustavsson (2011). Gadamer sier det slik: «Det er språket som åpner verden for oss, og gjør den forståelig, og den som har språk «har verden» (Gadamer 2012, s. 495). Selv om språket gjør verden mer forståelig til oss, er det ikke dermed sagt at det er enkelt å forstå den. Fordi hver og en av oss vil forsøke å forstå den verden vi lever i, og de menneskene vi samtaler med, ut fra våre egne forutsetninger og erfaringer. Alle mennesker er ulike individer og alltid lever under spesifikke omstendigheter og tolker den verden de er født i og lever i. Å tolke innebærer at man ut fra egne forutsetninger forsøker å forstå verden, slik jeg forstår Gustavsson (2011, s.498). Vi tolker hver og en av oss på sin egen måte, ut i fra de forutsetningene som er i og rundt oss (Gustavsson, 2011, s.498). Her kan en tenke seg hvor utfordrende det kan være for barn og voksne å forstå hverandre og innta hverandres perspektiv, da de har to vidt forskjellige erfaringer og perspektiver på det. Barn vel som voksne vil uttrykke forståelser og opplevelser av den verden de sammen lever i på ulike måter, som kan skape tendenser til at vår relasjon til barn kan bli motsetningsfullt.

Gadamer, ifølge Gusstavson (2011) tar nettopp tak i de ulike forutsetningene mennesker tolker verden ut i fra, og viser til fordommer som forståelses betingelse. «Den som tror seg å være fordomsfri og objektiv i sin oppfatning, og fremstilling av en sak og derfor ikke reflekterer tilstrekkelig over sin egen forutforståelse, vil stå i særlig fare for å bli fanget av den», slik Gadamer sier det (gjengitt etter Skorgen 2006, s. 219). «Erfaringer forutsetter allerede en form for forståelse og er ikke tenkbart uten forståelse», sier Gadamer (gjengitt etter Skorgen, 2006, s. 219). Derfor finnes ikke erfaringer som ikke er betegnet av fordommer eller forforståelser. Dermed kan man også si at en forståelse aldri er fordomsfri.

«For å forstå noe, er man tvert om nødt til å sette sine fordommer på spill, åpne seg for hva den andre har å si, og anerkjenne den andre potensielt mer fornuftig enn en selv» (Gadamer, 2012, s. 18). Fordommene i Gadamers forstand betyr ikke bare negative fordommer, han skiller mellom produktive fordommer som gjør forståelse mulig og fordommene som hindrer forståelse eller fører til misforståelse (Gadamer, 2012, s. 334). Det å sette våre egne fordommer på spill, slik Gadamer påpeker det, betyr ikke at man skal kvitte seg med de og nullstille seg for alle for oppfatningene. Man må snarere ta alle fordommene med i betraktningen av de(t) jeg møter, men jeg skal til en og hver tid være klar over at de er til stede, og farger min forståelse av det jeg er i møte med, slik jeg tolker Gadamer.

«Det er jo ikke slik at vi må glemme alle våre foroppfatninger og innholdet og alle våre oppfatninger når vi hører på noen, eller leser noe, det eneste som kreves er å være åpne for andres oppfatning» (Gadamer, 2012, s. 305). Jeg kan aldri i en forskningssammenheng møte barn nøytralt hverken i direkte møter med dem, eller i min tolking av deres uttrykk. Det jeg kan gjøre er å være åpen for å høre først deres oppfatning av sin barnehagehverdag. Den som prøver å forstå, skriver (Gadamer⁶, 2012, s. 306) må tvert i mot være åpen for å la den andre, teksten kan si ham noe, snarere være mottakelig for den andres eller tekstens annerledshet. Jeg må, dersom jeg skal forstå hvordan barn har det i barnehagen, være åpen for at jeg vil høre hva barn har å si. Jeg må prioritere barnet og respektere at de har viktige synspunkter, andre synspunkter som jeg ikke alltid kan relatere til mine oppfatninger og forståelser. Videre hevder Gadamer⁵(2012) at mottakeligheten forutsetter verken «nøytralitet», eller selvutslettelse, men en tilegnelse som fremhever de egne foroppfatningene og fordommene. Slik jeg forstår handler det å være åpen, lytte og mota det barn forteller og ha en evne til å skille mellom det jeg ser med mine øyne/blikk/perspektiv og det barn forteller meg fra sitt blikk/perspektiv. Sagt med andre ord, gjelder det at jeg er klar over mine egne

⁶ Gadamer (2012) baserer seg på Heideggers filosofi

foroppfatningene og fordommene, og hvor lett det er å fange barn og det de foreller meg i mine egne forståelsesrammer og ikke være til stede i deres opplevelse når barn deler og forteller meg fra sitt perspektiv. Det er på denne måten barnet vil kunne fremstå i sin annerledeshet og dermed få mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot mine egne foroppfatninger, slik jeg tolker Gadamer (2012). Det vil si barnet vil få mulighet til å vise sine perspektiver uten å fullstendig vil bli fanget i mine perspektiver på det. På denne måten vil jeg kunne åpne for at jeg sammen med barnet kan få blikket mitt på noe annet, oppdage noe annet enn det jeg allerede vet og kjenner fra før av. En slik tenking kan kanskje gjøre noe med vårt voksne «ekspertblikk» på barn, samt at vi blir påmint på hvor lett dette blikket blir brukt i relasjoner med barn.

4.3.2 Forståelseshorisont

«Mennesker står alltid i situasjoner, man befinner seg allerede i den, og derfor er det, aldri mulig å klargjøre den fullt ut», ifølge Gadamer (2012, s. 340) Når det er sagt så, beskriver Gadamer (2012) situasjonen som et ståsted som begrenser muligheter til å se, ståsted her er i direkte betydning vår horisont. Gadamer (2012, s. 341) formulerer vår horisont «som en synskrets som omfatter og omslutter alt det som er synlig fra et bestemt punkt». Her skiller Gadamer (2012) mellom mennesker som ikke har noe horisont og de som har horisont. Han beskriver det slik: «en som ikke har noe horisont er et menneske som ikke ser langt nok, derfor overvurderer det det nærliggende. Omvendt betyr det å ha en horisont å ikke være begrenset til det nærmeste og kunne se ut over dette» (Gadamer, 2012, s. 341). En horisont, slik jeg forstår Gadamer, er de rammene eller begrensingene i vår forståelse som i et hvert menneske avgjør hva, hvor langt og nært vi kan se og hvordan vi tolker de(t) vi er i møte med. I pedagogisk sammenheng og i forskning, ville dette handlet om å enten være en som kun ser det en selv vil se fra sitt perspektiv, eller se utover det, lære og oppdage ved å gi andre, barns, perspektiv prioritet. Slik at vi kan gi vår forståelseshorisont et nytt innputt. Videre sier Gadamer (2012, s. 344) at når man opparbeider en horisont betyr det at man lærer å se ut over det nære og altfor nære, ikke å se bort fra det, men for å se det bedre, det vil si innenfor en større helhet og i riktige dimensjoner, ved å nettopp å hensette oss i noe annen. Samtidig må vi holde oss tilbake i samtalen med mennesker eller i samtalen med teksten, gi den andre prioritet, la den vise seg i sin annerledeshet, slik jeg tolker Gadamer (2012). Hvis vi hensetter oss i et annet menneskes situasjon, vil vi «forstå» vedkommende, ved å først og fremst være

klar over den andres annerledshet (Gadamer, 2012, s. 343). Slik jeg tolker Gadamer (2012), vil en ha mulighet til å forstå et annet menneske bedre når en aksepterer og respekterer at det andre menneske er forskjellige enn en selv. Nettopp fordi andres perspektiver, kan åpne vår forståelseshorisont, slik at vi kan lære og oppdage hvordan verden ser ut når den forstås og erfares av noen andre enn oss selv.

Det å forstå den andre handler om å sette sine egne fordommer på spill slik Gadamer sier. Det handler, slik Skorgen, (2006, s. 241) forstår Gadamer, i bunn og grunn om et vågestykke. Som da vil si at man gjensidig må utsette seg for den andres sannhet eller for mulige nye innsikter, som kan sette dens egen fordom og eget verdensbildet på spill. Det vil si åpne for å se innenfor en større helhet og i riktige dimensjoner. Det er når vi er klare over våre egne fordommer, at de farger det jeg ser og prøver å forstå, at teksten eller den andre selv kan fremstå i sin annerledeshet, og dermed få mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot mine sannheter, slik jeg forstår Gadamer (2012).

4.4 Koblinger av teorier Levinas og Gadamer med flere.

Et møte med et annet menneske lar seg ikke beskrive på en entydig og forståelig måte, fordi det andre menneske er annerledes enn alt vi kjenner fra før av, fremmed og unik, og derfor aldri kan forstås, slik jeg forstår Levinas gjennom Thomassen (1995). Det andre menneske kan ikke fanges i en totalitet. Den er uendelig for meg, i det den viser seg for meg. I det jeg prøver å forstå den andre legger jeg det under min forståelse ut i fra den forståelseshorisonten jeg har, og den andre vil alltid være i fare for å ødelegges av min forståelse. Vi skal huske at vi i møte med noe annet ikke kan eller bør regne med at vi kjenner det helt og fullt, og kan heller aldri møte den andre nøytralt, slik Levinas påpeker det. Subjektet er alltid allerede involvert i en relasjon som er eldre enn egoet selv, og kom før prinsippene som er verken kunnskapsbasert eller viljestyrt handling fra egoets side, ifølge Levinas (forstått gjennom Biesta, 2014).

Den andre kan aldri fanges av totaliteten i min forståelse, fordi den er uforutsigbar. Den andre kan verken sammenlignes eller begrepsfestets på noen måte. Den andre er et unikt eksemplar av seg selv. Ergo kan jeg aldri forstå det andre mennesket fullt og helt, og heller ikke nøytralt. Men vi kan åpne for at det andre menneske viser seg i sin unikhhet via sin annerledshet, ifølge Levinas og Gadamer. Hvis jeg skal forstå det andre mennesket, må jeg godta den andre som

totalt forskjellige enn meg, slik både Levinas og Gadamer setter ord på det. Det er kun når jeg innser at den andre er annerledes enn meg, og anerkjenne den andre potensielt mer fornuftig enn meg selv, og dermed respektere at den andre er totalt forskjellig enn meg, slik Levinas (1995) sier det. Østrem (2012, s.76) sier at det med andre ord handler om «å akseptere den andre på en fundamentalt vis er fremmed og møte den andre med respekt og ydmykhet i forhold til det som man ikke umiddelbart forstår eller ikke gjenkjenner hos seg selv»

Det som kreves av meg er å være åpen og ydmyk ovenfor den andre jeg møter. Denne åpenheten handler om, i grunn og bunn om min respekt overfor den andre, mottakeligheten og anerkjennelse for andres annerledshet, slik både Gadamer (2012) og Levinas (1995) påpeker det. Mottakeligheten forutsetter ikke nøytralitet eller selvutslettelse, men krever en tilegnelse som fremhever ens egne foroppfatninger og fordommer, nemlig å hensette oss selv i den andre, slik Gadamer (2012) påpeker. Dette betyr ikke at vi må se bort fra oss selv, ikke se bort fra oss selv i den forstanden fullt og helt (det er uansett umulig), men å være klar over andres annerledshet og stille seg åpen for å ta den imot. Samtidig som jeg setter mine egne fordommer på spill, viker jeg plass for den andre kan vise seg i et annet lys. Levinas (1995) sier at det vesentlige i samtale-relasjoner blir nettopp at den andre som jeg har henvendt meg til er tilstede og nærværende, og kommer til syne i sin tale, som radikalt forskjellig fra meg. Som da vil si at man må tørre å utsette seg for den andres sannhet som kan sette ens egne fordommer og eget verdensbildet på spill, sier Gadamer (2012).

Fordi det andre mennesket vil romme mye mer enn jeg tror eller kan vite eller se. Den andre kan overraske meg. Enhver betraktning av fenomenet eller situasjonen skjer ut i fra en synsvinkel som er farget av både situasjonen man til enhver tid befinner seg i og av egne forventninger og fordommer, slik jeg tolker Gadamer (2012). Det er kun i møtet med det andre menneske at det skjer brudd på totaliteten; ikke ved en tankeoperasjon, men ved hendelsen i et møte, i det det andre menneske henvender seg til med blikket og snakker til meg som en annen, en jeg ikke har noe felles med, slik jeg tolker Levinas (1995). Her må jeg må med andre ord akseptere at det finnes flere og kanskje motsetningsfulle måter å forstå eller tenke rundt mennesker og deres møter på, tilføyer Johannesen (2012, s.88). Samtidig som jeg også må akseptere at mennesker ikke ønsker å dele sin verden med meg. I det den andre viser seg for meg, må jeg våge å utsette meg for den, eller mulige nye innsikter som kan sette mine egne fordommer på spill. Rokke med min forforståelse av det jeg ser og møter, og kaste mitt verdensbildet ut av spill og også tåle å være igjen uten noe, tomhendt: «Gjennom å åpne for og ønske den andres uttrykk velkommen blir man gitt muligheten til å se utover seg selv og

sine egne tanker og forståelser» (Johannesen, 2012, s.87). «Det handler umiddelbart ikke om hvordan eller hva jeg forstår i møte med den andre, men snarere hva den andres uttrykk gjør med meg og min forståelse» (Johannesen, 2012, s.88). Levinas (1995) mener at det andre menneskes nærvær konfronterer meg med det jeg ikke kan vite på forhånd, noe helt ytre, helt fremmede som bare møte med den andre kan vise meg. Det er kun da det andre menneske får mulighet til å manifestere seg slikt det er, og vise motstand mot min begrensende forståelse av verden, for så å utfordre meg og den andre kan bli min læremester. Slik jeg forstår Gadamer (2012) er når jeg slipper andres perspektiv frem at jeg har mulighet til å se utover den forståelsen og de perspektivene jeg allerede har, og oppdage og lære noe nytt.

4.4.1 Ansvar og valg i møte med mennesker i forsknings -og pedagogisk sammenheng

Det enestående ved meg som menneske, hevder (Levinas, 1998, s.157) er «at ingen andre kan stilles til ansvar i mitt sted» Her kommer umiddelbart essensen i Levinas filosofi frem, nemlig at i forholdet mellom mennesker settes ansvaret høyere enn forståelse, og at menneskes væren i verden er knyttet til først og fremst til etisk ansvar ovenfor den Andre (Levinas, 1998, Thomassen 1995, Henriksen 2011, Kemp 1992, Biesta, 2014).

«Det enestående ved meg, er ikke det som gjør meg annerledes enn den Andre, da har min eneståenhet ingen betydning, min eneståenhet trer frem i situasjoner der det betyr noe at jeg er enestående, der jeg ikke kan erstattes av noen andre, når noen kaller på meg, der noen appellerer til meg, der noen velger meg», Levinas (gjengitt etter Biesta, 2014, s. 43). Ansvar for den Andre vil alltid være der i relasjoner mellom meg og den Andre, men hvorvidt jeg tar det ansvaret og responderer på det, er noe helt annet, utdyper Biesta (2014, s. 44). Når vi som enestående responderer på et barn i forskning eller pedagogisk sammenheng handler ikke det om at jeg skal strekke frem en hånd og holde barnet fast i hånda, men tvert handler det om å slippe grepet og stå tomhendt. Biesta (2014) sier at når vi lar pedagogikken være åpen, slik at subjektivitetshendelsen kan vokse frem og manifestere seg, kan hva som helst skje og hva som helst komme, men dette innebærer en risiko. Her kommer jeg til kjernen der Levinas og Gadamers filosofi møtes, nettopp viljen til å risikere å utsette oss selv for det det andre mennesket kan gjøre med oss i et møte: I mitt tilfelle, i min studie, barnet. Det er i møte med meg barn får mulighet til uttrykke seg og manifesterer seg ut fra sine egne forutsetninger og atskilt fra mine forestillinger. Det er her jeg som enestående kommer inn i bildet, og det er der

jeg påkalles til mitt ansvar i mitt sted som pedagog og forsker, og lar barn realisere sin subjektivitet og sitt syn på verden ut fra sin horisont. Her må jeg vente og stå åpen for å motta det barnet deler meg, slik at vi sammen kan skape nye horisonter som åpner for at nye forståelsesdimensjoner kan finne sted. Det barnet deler med meg kan jeg ikke ta imot som en *gave* slik at jeg får eierskap til den, men som en *gåte* som utfordrer min forståelse og utvider min horisont og min evne til å stå tomhendt og la barns uttrykk og perspektiver komme frem.

I mine øyne betyr dette at barnet, i forskning og i en pedagogisk sammenheng, må barn få rom og mulighet til å vise seg i sin annerledeshet, med sine perspektiver som er annerledes enn mine. Barnet må få respekt for at den er det den er, det absolutt forskjellige fra alle andre barn og meg voksen. Barnet må få lov å rukke med min forståelse av han/henne og sette mine fordommer og forestillinger, og hvert eneste nye utkast til forståelse av det på spill. Jeg må gi barnet makt til å definere seg selv ut i fra sine forutsetninger, ikke ut i fra mitt behov for å fange det i pedagogiske, forsknings- eller teoretiske rammer eller blikk. Barnet må vise seg frem for meg i sin annerledeshet, ikke for at jeg skal ha makt over han/henne, men for å la barnet i sin makt av å være annerledes avvise hvert eneste desperat forsøk på å underlegge det kategorier og fanges av min forestilling av det. Når barnets ansikt viser seg for meg, i det det uttrykker seg, i det det henvender seg til meg, gir det en mening, ikke for meg, men for barnet. Jeg må derimot bli tomhendt, og prisgitt barnet. Det er kun da barnet vil vise meg vei og bli min læremester og jeg må følge etter. Et møte med barn handler om ansvar, valg og muligheter, slik jeg tolker Levinas gjennom Thomassen (1995) og Biesta (2014). Det handler om å være der for barn og respondere på dem, men det handler også om respekt, ydmykhet og hvordan jeg møter dem i en forsknings – og pedagogisk sammenheng.

4.4.2 Levinas og Gadammers innvirkning på min undersøkelse og analysen.

Direkte møter med barn ansikt til ansikt i barnehagen har ikke vært lett. Det er i møtene med dem at jeg følte at jeg hadde en stor makt som fremmed og som forsker, fordi jeg hadde planlagt hele prosessen på forhånd før jeg møtte barna. Samtidig følte jeg meg liten og sårbar. Fordi jeg ikke kjente barn så godt før undersøkelsen, men jeg ville komme nærme på dem via nettopp min undersøkelse. Denne undersøkelsen hadde et mål, målet var å gi barns stemmer plass i min undersøkelse og la deres synspunkter komme frem via deres egne uttrykk og ikke

de voksnes. Jeg stilte meg nysgjerrig på hva barn tenkte og mente om sitt liv i barnehagen, og jeg ville la deres uttrykk gjøre noe med meg og min forståelse.

Men før jeg møtte barna i barnehagen, hadde de vært en del av min planlegging, av min prosess, av mine valg, av min forestilling av hvordan undersøkelsen skulle foregå, og jeg spekulerte på hva de kom til å svare. De har hele veien blitt betraktet av meg. Fra starten til den dagen de skulle få plass i min oppgave. Ett spørsmål dukket om og om igjen: Hvordan skal jeg få frem barns stemmer uten at de bærer for stort preg av mine tolkninger og blir noe jeg eier mer enn barna selv, og ikke deres autonome uttrykk? Hvordan skal jeg ta vare på barns uttrykk i oppgaven min, uten å ødelegge den med totaliteten i min forståelse, plassere de i noen allerede kjente pedagogiske mål og midler, teori, samt mine egne forståelser? Hvordan skal jeg klare å la barna komme frem i sin egen opprinnelige, ekte utgave og forstå deres uttrykk? Barns tanker kan få «en virkning på min forsker rolle, mine tanker om barn, og dermed skape en endring eller utvikling» (Johannesen, 2012. s.88). Barns tanker under samtalene hadde en påvirkning på min forskerrolle og mine valg, barns uttrykk under transkribering av data, tolkingen og analysen gjorde noe med meg og mine tanker, min forståelse. Med andre ord så vil deres uttrykk bli farget av min forståelseshorisont. Så jeg kan dermed ikke si at jeg ser nøytralt eller objektivt på barns uttrykk. Jeg kan heller ikke si at jeg har mulighet til å forstå de helt, og her kan en lure hvilke muligheter jeg da har til å forstå barns uttrykk?

Barns uttrykk skapte både forvirring og undring, og gjorde at mange spørsmål dukket opp hos meg. Deres tanker har ledet meg også et annet sted enn dit jeg trodde jeg ville i utgangspunktet, nettopp fordi jeg hadde planlagt hele prosessen på forhånd og hadde sett for meg hvordan møtene og selve intervjuet skulle foregå. Etter at intervjuene ble ferdig satt jeg igjen med datamaterialet som skulle transkriberes, analyseres og tolkes. Noe som gjorde at jeg ved første lytting av intervjuene, følte at jeg ikke satt med nok data, eller at jeg burde ha spurt mer, gått mer i dybden av ulike temaer. Men som Levinas sier så kan vi umulig alltid vite alt, uansett hvor langt vi prøver å se. Hvis jeg hadde gått mer i dybden av spørsmålene så er det ikke sikkert at jeg hadde fått vite mer eller lettere forstått det barn sa. Jeg ville tvert imot kanskje lettere fanget barns uttrykk i det jeg allerede kjenner fra før av.

Det er når barnas uttrykk gjorde noe med meg, at jeg stoppet opp og tenkte om igjen. Disse stoppene kunne jeg ikke gripe fullt og helt da de stammer opprinnelig fra barnas tanker, og det er kun barna som vet deres egentlige mening. Dette måtte jeg respektere og anerkjenne at jeg ikke alltid får vite alt, og at jeg også har en begrensing som menneske til å være helt nøytral,

objektiv og som forstående og tolkende. Jeg er klar over at de prosessene jeg har vært gjennom og de valgene jeg har tatt, har påvirket like mye meg som barna, og at mine muligheter som forsker dermed ikke ligger i å tolke barns tanker, men snarere i å forsøke å få tak i hva barns uttrykk gjorde med meg og min forståelse.

5.0 Metode

Denne studien baserer seg på gruppeintervju i 3 ulike grupper, med to barn per gruppe, hvor temaet var voksnes rolle og betydning i barnehagen. Studies hovedformål var å få frem barns voksenperspektiv. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for mine metodologiske valg. Først begrunner jeg studiens metodologiske tilnærming, så gjør jeg rede for etableringen av kontakten med mine forskningsdeltakere, samt forberedelser og gjennomføring av datainnsamling og dets etiske dilemmaer.

5.1 Metode som begrep og verktøy

Begrepet metode stammer fra *methodos* (gresk), som betyr å følge en bestemt vei til målet, skriver Befring (2015). For å realisere et forskningsarbeid, fra start til mål, så må vi vite hvilke anerkjente fremgangsmåter finnes for at vi skal oppnå målet vårt i et konkret prosjektet (Befring, 2015). Men det er viktig å påpeke at det er ikke metode som fremgangsmåte, men kvaliteten ved ulike metoder, som er avgjørende for om en undersøkelse kan kalles forskning – og vitenskap (Befring, 2015). «Forskningsmetode omfavner formulering av stringente problemstillinger, fremgangsmåter for innhenting av valide og pålitelige data, og prinsipper for analyse og tolking av data» (Befring, 2015, s. 37). Det at en forskningsmetode omfavner hele prosessen i et forskningsarbeid, sier også noe om hvor viktig det er å ha oversikt over tilgjengelige metoder, og velge de metodene som egner seg best for det aktuelle forskningsformålet. Med andre ord krever det at en har god kjennskap til ulike metoder, men også at man har evnen til kunne blande elementer fra ulike forskningsmetoder for å kunne styrke verdien og validiteten av en undersøkelse (Befring, 2015). «All forskningsarbeid tar utgangspunkt i ett eller flere spørsmål, problemer eller ideer som forskeren griper fatt i» (Olsson, Sørensen, 2003, s. 16). For å besvare spørsmål, bruker forskere i ulike forskningsfelt en variabel flora av metoder, skriver Olsson og Sørensen (2003, s. 16), der samtlige på sin

måte prøver å beskrive, forutsi, påvirke eller forandre eksisterende forhold. Det finnes to tilnæringsmåter innen forskning: kvalitativt og kvantitativt, og de representerer hvert sitt kunnskapsperspektiv. Hvilke metode en forsker velger, er avhengig av hva en ønsker å vite (Olsson, Sörensen, 2003). Ønsker en å forstå samspill, påvirkningsrelasjoner eller endringsprosesser innenfor det sosiale, kan en bruke kvalitativ undersøkelse, skriver Balsvik og Solli (2011, s. 18). Det som kjennetegner en kvalitativ tilnærming er blant annet det at forskere jobber tett med de aktørene som studeres, via for eksempel deltakende observasjonen, intervju, samt at undersøkelsesoppleggene er fleksible og kan endres underveis (Balsvik & Solli, 2011, s. 18). Hvis en derimot ønsker å forstå noe på en mer generell basis av et stort utvalg av enheter, med et undersøkelsesopplegg som er strengt strukturert på forhånd, for eksempel spørreundersøkelse, så bruker et kvantitativt forskningsopplegg (Balsvik & Solli, 2011, s. 18). I et kvantitativt opplegg er det ikke nødvendig med tett kontakt mellom forskere og aktørene som studeres, slikt det er tilfelle i kvalitativ forskning, påpeker (Balsvik & Solli, 2011, s. 19). Det som kjennetegner kvalitative undersøkelse er fortløpende fortolkninger av situasjonen forsker undersøker, hvor fortolkningene blir knyttet til forskeren som subjekt, i tillegg til at det kan forekomme en gjensidig påvirkningsrelasjon mellom forsker og aktører som studeres, skriver Balsvik og Solli, 2011, s. 18). Ut i fra denne forståelsen og skillet mellom ulike metodologiske tilnærminger, plasserer jeg min undersøkelse under den kvalitative metodologiske retningen. Jeg har brukt kvalitativt forskningsintervju som redskap i min undersøkelse, og vil videre i kapitlet under gå inn på hva som kjennetegner kvalitativt forskningsintervju, og dets form, struktur og mål. Jeg vil også presisere hvilken form for intervju jeg har brukt i min undersøkelse, og få frem begrunnelser for de valgene jeg har tatt.

5.2 Det kvalitative forskningsintervju. Intervjustruktur og form

Et forskningsintervju kan utføres på forskjellige måter. Intervjuformen kan variere: Det finnes intervju med lite struktur, strukturerte og delvis strukturert. Den sist nevnte intervjutilnærmingen er den formen for intervju som særpreger kvalitativ intervjuing (Thagaard, 2009, s. 89). Det er den intervjuformen jeg har benyttet meg av i min undersøkelse. Når det kvalitative forskningsintervjuet har en delvis strukturert tilnærming til forskning, vil det innebære at forsker har fastlagt temaer for samtalen på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På denne måten kan forskeren følge

intervjupersoners fortelling, men samtidig sørge for at de temaene som er viktige for problemstillingen, blir diskutert. I en slik tilnærming, fremhever Thagaard (2009, s. 89), er fleksibilitet veldig viktig. For det første for å kunne knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersoners forutsetninger og for det andre på grunn av at forskeren må være åpen for at intervjupersonene kan ta opp temaer som ikke er planlagt på forhånd.

En strukturell type av intervjuer preges derimot av en større asymmetrisk relasjonen mellom forsker og intervjupersonen, hvor oppmerksomheten rettes mot at personen beskriver hendelser og reflekterer erfaringer utenfor intervjusituasjonen. Mens det typiske kvalitative intervjuet og intervjuer som har enda mer fleksibel struktur, er preget at interaksjoner mellom forsker og intervjupersonen er viktig for resultatet (Thagaard, 2009, s. 89)

5.2.1 Gruppeintervju vs. individuelt intervju

Gruppeintervju tilhører under kategorien kvalitative data, skriver Larsen (2007).

Gruppeintervju handler om å samle en gruppe mennesker til samtale rundt et tema (Larsen, 2007, s. 84). Formålet med denne intervjuformen er å fremme felles meninger og holdninger hos en bestemt målgruppe. Meninger og holdninger som en selv ikke kanskje selv er bevisst før de kommer tydelig frem hos en annen fra samme gruppe. I en gruppe kan det også bli lettere for folk å snakke om et felles tema, og det kan skapes stort engasjement. Folk kan supplere og utfylle hverandre, samt at mange kommer på ting selv etter å ha hørt på andre snakke. Her kan det også komme frem ulike synspunkter når informanter er uenige eller motsier hverandre. En ulempe ved denne metoden Larsen (2007, s. 84) påpeker, er det at gruppekontroll, det vil si at alle kanskje ikke tør å være ærlige, er ukomfortable med hevde seg i nærheten av andre. Eller at kun de mest dominerende synspunkter kommer frem uten å bli nyansert. Men man kan også tenke seg at å intervju en person alene kan være utfordrende med tanke på at det kan oppleves som at forsker har stor makt over informanten, som igjen kan påvirke intervjusituasjonen. Det blir jeg og du alene i et rom, som kan oppleves ubehagelig og utrygt, spesielt når man inkluderer barn i slike intervjusituasjoner. Eide og Winger (2003, s. 70) skriver at barn i slike situasjoner kan bli utrygge og sårbare, spesielt når de ikke kjenner intervjueren godt nok. Pramling og Doverborg-Östberg (1993, s. 34) mener at hvordan vi utfører et intervju med enkeltbarn eller i gruppe, må avgjøres ut i fra hva intervjuets formål er. Eide og Winger (2003, s. 68) skriver at det er tema man ønsker å få opplysningen om som har betydning for om vi benytter oss av gruppeintervju eller individuelt intervju. For meg handlet

valget om mest om å ivareta barns trygghet, siden de ikke kjente meg fra før av. Dersom man velger individuelt intervju med enkelt barn unngår man å forholde seg til flere barns informasjon som kan komme frem samtidig, mens på den andre siden mister man den inspirasjonen og tryggheten det innebærer for barn å være sammen med andre, skriver Eide og Winger (2003, s. 70). Her kan man trekke frem at det finnes både fordeler og ulemper ved ulike intervjuformer. Det som avgjorde at jeg valgte gruppeintervju med to barn og ikke individuelt intervju, var det å gi barn den trygge følelsen og ikke være alene med meg som de ikke kjenner, men sammen med et barn de kjente godt. Samt tanken på at to barn sammen kunne inspirere hverandre og komme med ulike innspill under intervjuet. Når det er sagt, så vil jeg også påpeke her at denne avgjørelsen ble tatt med den teorien jeg har lest om ulike etiske og metodologiske valg i forbindelse med barn i forskning i betraktning. Like mye som mine egne personlige vurderinger. Jeg vil også påpeke at for barn opplevdes kanskje ikke denne situasjonen trygg nok og inspirerende nok, slik jeg hadde forestilt meg. Uansett intervjusituasjon, har jeg stor påvirkning på hvordan andre blir ivaretatt før, under og etter intervjusituasjonen, hvordan deres syn vil komme eller ikke komme frem under intervjusituasjonen (og når intervjuet analyseres og tolkes). På samme måte som barns egen opplevelse rundt intervjusituasjonen kan også være avgjørende for hvilke data jeg får.

5.2.2 Lyd som dokumentasjonsform. Drøfting av muligheter og begrensinger ved ulike uttrykksformer.

Bilder, muntlig tale, skrift, er noe Tønnessen (2012, s. 138) kaller for semiotiske ressurser. Semiotiske ressurser representerer mening og har potensial til å formidle den meningen som vi er ute etter å utforske. Slike ressurser kalles også modaliteter, fordi de uttrykker mening på ulike måter. En modalitet i praksis vil være for eksempel, lyd, bilde, video (Tønnessen, 2012, s. 138). Videre sier Tønnessen (2012, s. 137) at «hvilke uttrykksformer vi velger til å representere den virkeligheten vi vil utforske, kan få konsekvenser for hva som enkelt lar seg uttrykke, og hva som ikke er så lett å få frem». Hvis jeg velger å bruke lydfil, observasjonsnotater, film av en situasjon, vil det ha mye å si hva som blir uttrykt eller ikke under ulike former for dokumentasjon. «Slike muligheter og begrensinger ved ulike uttrykksformene omtales som affordans» (Kress 2010, gjengitt etter Tønnessen, 2012, s. 138)

Å studere eller utforske en virkelighet byr på både etiske, metodologiske og personlige utfordringer. For å sitere Tønnessen (2012, s.137), er dette på grunn av at virkeligheten er

lang mer mangfoldig enn det vi tror. Her vil jeg gå videre inn på hvilke muligheter, samt begrensninger viser seg ved ulike måter å samle data på, med fokus på intervju som metode og lyd som data.

Når man bestemmer seg for en dokumentasjonsform, så må en veie opp hva man kan oppnå ved ulike ved bruk av ulike dokumentasjonsformer, skriver Tønnessen(2012). For ulike form for dokumentasjon kan gi oss ulike uttrykk for den virkeligheten vi utforsker, samtidig som «ulike modaliteter kan få innvirkning på både hva som blir representert og hvordan det blir representert» Tønnessen (2012, s. 139). Her viser Tønnesen (2012, s. 139) eksempelvis at ved bruk av videokamera kan man fange alt som skjer foran kameras linse og mikrofon, i hvert fall det som er i fokuset til kamera. Vi ser personene, hvordan de ser ut, hva slags handlinger de utfører, hva de sier. Utfordringen ved en slik tilgang til data, er at kamera som objekt plasseres synlig og kan påvirke hva som skjer. Selv om Tønnessen (2012) også trekker frem at dette kanskje ikke ville vært like problematisk i dagens samfunn hvor vi er mer vant til å bli filmet. I tillegg til dette har kamera en ulempe ved er at den er retningsbestemt, så vi kan høre lyder i bakgrunn, men ikke se bildet. Noe man kunne løst ved å ha flere videokameraer til stede, skriver Tønnessen (2012, s. 139)

Lyd som modalitet kan ha den fordelen at det fanger all muntlig aktivitet. Men dette igjen kan gjøre at det kan være vanskelig å skille ut de lydene vi ønsker å høre, skriver, påpeker Tønnessen (2012, s. 137). Fordelene med å bruke lyd som data er at hørselen er ikke begrenset av en retning, slik synet er, understreker, Tønnessen (2012). Samtidig som ved bruk av lydopptaker er lettere den er mindre og må ikke peke mot barna, slik når man setter opp et synlig kamera. Ulempen ved denne dokumentasjonsformen vil være at handlinger, kroppsspråk, mimikk vil bli utilgjengelig for oss, påpeker Tønnessen (2012).

En av fordelene ved å samle data i form av lydopptak eller video er at det lar barna stå levende frem for forskeren, skriver Tønnessen (2012, s. 153). Noe som det ikke gjør i samme grad når man kun benytter seg av observasjonsnotater av samme situasjon. Vi kan høre på samtalen etter intervjuet om og om igjen og gjenskape bilder av situasjonen i hodet vårt. Når det er sagt, så er sjeldent at datamaterialet som bildet, lyd, eller video kan representere et helhetlig bilde av den virkeligheten vi utforsker, da hver og en modalitet har sine fordeler og ulemper, slik jeg har presentert ovenfor.

5.2.3 Når talespråk blir skriftspråk. Transkribering av datamaterialet.

Selv om barn kan stå levende for forskeren, ved bruk av lydopptak, slik Tønnesen (2012) nevner, så vil datamaterialet i ettertid omformes til skrift. «Transkripsjonen fra lydopptak til tekst er forbundet med en del rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 189). Dette gjelder spesielt når talespråk skal gjøres om til skriftlig form, påpeker Kvale og Brinkmann (2012). Når vi omformer barns auditive uttrykk til skrift, vil det miste noen aspekter av mening, skriver Tønnesen (2012, s. 156). Kvale og Brinkmann (2012, s. 187) skriver videre at lydopptaket av intervjuer innebærer to abstraksjoner. Den første abstraksjonen innebærer tap av kroppsspråk og kroppsholdning, og den andre abstraksjonen innebærer stemmeleie, intonasjonen og åndedrett. Derfor er det nødvendig å skrive uttalelsene ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av alle nølinger og lignende. Når intervjuene ble avsluttet, gikk jeg raskt inn på det datamaterialet jeg hadde, og begynte å transkribere. Tønnesen (2012) skriver at det er fordel å transkribere intervjuene så fort som mulig mens inntrykkene er fortsatt ferske. Tønnesen (2012, s.145) hevder at det er av stor hjelp å kombinere lydopptak med observasjonsnotater og andre hjelpemidler. Dersom man har flere barn i samtalen så er det viktig å slå fast hvem som er med og hvordan stemmene lyder, skriver Tønnesen (2012, s. 145). For mitt prosjekt var det viktig å skille mellom hvem som sa hva, for eksempel om det er samme barn som sier flere ting og det blir notert som om to forskjellige barn sier det, eller om to barn snakker sammen og utfyller hverandre og jeg knytter det til kun et barn. Dette var også viktig for å kunne bevare den konteksten og dialogen barna hadde mellom seg, og for å ikke basere og presentere funnene mine som om to barn sa dette, når det kanskje var det var ett og samme barn som sa ulike ting. På grunn av dette ba jeg barnet si navnet sitt og snakke litt før vi begynte med selve av intervjuet, samt var jeg bevisst på å bruke barnas navn under intervjuet.

Kvale (1997, s. 65) skriver at det er vanskelig i et intervju å gi eksplisitte regler for klare løsninger på etiske problemer som oppstår under et intervju. Når man ønsker å undersøke hvordan mennesker forstår sin egen verden, skriver Kvale (1997) at intervju som metode er godt egnet til det. Under et intervju vil intervjupersonen beskrive sine erfaringer og sin selvoppfatning, og klargjøre og utdype sine egne perspektiver på verden (Kvale, 1997), som videre blir viktige perspektiver i våre undersøkelser. Å bruke intervju som metode kan by på problemer i form av at barn mangler ord for å beskrive sine opplevelser og oppfatninger av det fenomenet vi er opptatt av, skriver Tønnesen (2012, s. 137). Uansett alder, voksne, barn,

kan hver og noen oppleve situasjoner hvor det er vanskelig å både forstå og uttrykke den virkeligheten vi lever i verbalt, understreker Tønnesen, 2012, s. 137).

5.3 Godkjenning av prosjektet

Under planlegging av min studie, har jeg vært i tett kontakt med Personvernombudet for forskning (NSD). Etter ulike veiledningssamtaler, hvor relevante etiske og metodologiske dilemmaer ble tatt opp, ble prosjektet mitt vurdert som meldepliktig. Meldeskjemaet ble sendt inn og prosjektet mitt fikk godkjenning, (se vedlegg nr.1)

5.4 Etablering av kontakt. Utvalg av barnehagen

Før mitt prosjekt fant sted, hadde jeg en plan over hvilke barnehager eventuelt kunne kontaktes. Her hadde jeg tre valg: Kontakte en tilfeldig barnehage, en av barnehager hvor jeg kjente voksne som jobbet, eller gjøre undersøkelsen på min egen arbeidsplass. Men jeg hadde også noen etiske dilemmaer jeg måtte ta hensyn til, nemlig oppgavens sensitive tema: relasjoner mellom barn og voksen, sett fra barns ståsted, samt metodologisk tilnærming, intervju med barn, samt min rolle som fremmed i barnehage. De etiske dilemmaene dreide seg om jeg skulle kontakte en barnehage jeg ikke hadde kjennskap til i det hele tatt, eller kontakte en barnehage som kjenner til min bakgrunn og mine verdier og holdninger, men som jeg ikke har daglig kontakt med. Jeg utelukket ganske fort min egen arbeidsplass på grunn av at barna kjenner meg godt, og at de under intervjuene kunne bli påvirket av min tilværelse, spesielt fordi jeg er en av de voksne vi samtaler om. I det jeg sto mellom ukjent og en barnehage jeg har litt kjennskap til, valgte jeg sistnevnte. I denne barnehagen visste de voksne hvem jeg var, som gjorde at de kunne fortelle foreldre om meg og barna, noe som ikke nødvendigvis hadde vært tilfelle i en annen ukjent barnehage.

5.5 Forespørsel om deltakelse og Informert samtykke

«Informert samtykke betyr at forskningsdeltakere informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i

forskningsprosjekt» (Kvale og Brinkmann, 2011, s.88). Tønnessen (2012, s. 154) sier det slikt at informert samtykke skal inneholde nok informasjon om prosjektet slik at forskningsdeltakere skal kunne bestemme seg om de vil eller ikke vil være med. Etter at jeg valgte ut mitt undersøkelsessted, sendte jeg et skriv om informasjon om deltakelse i min undersøkelse først til barnehagen, (se vedlegg nr.2), samt til foreldrene på den utvalgte avdelingen (se vedlegg nr.3). Foreldrene fikk dette skrive tilsendt fra pedagogiske lederen på avdelingen. I dette skrevet informerer jeg blant annet om forskningsprosjektens formål, hvordan jeg skal gjennomføre prosjektet mitt, hva dataene som samles inn skal brukes til, i tillegg til hvem som skal få tilgang til transkripsjonen og analysen, samt at deltakelsen er frivillig og at barns, foreldres og barnehagens anonymitet skal ivaretas. Etter at jeg hadde valgt ut hvilke barn skulle være med på min undersøkelse, sendte jeg forespørsel om deltakelse/samtykkeskjema (vedlegg nr.4) til foreldre. Disse ble levert til de utvalgte foreldrene etter at jeg sammen med pedagogiske lederen valgte ut hvilke barn skulle være med. Når man skal inkludere barn i sin forskning, krever det dobbel samtykke, både fra foreldre og barn, understreker Tønnessen (2012, s. 154). Da de utvalgte foreldre samtykket skriftlig at barna kunne være med på min undersøkelse, ble ett og ett barn spurt om de ville være med. Intervjuguiden ble laget på forhånd, foreldre og barnehagen, fikk tilbud om å få tilsendt denne intervjuguiden (se vedlegg nr.5). Verken foreldrene eller barnehagen har vist interesse for å lese intervjuguiden. Dette kan på en måte være en fordel at verken foreldrene eller barnehageansatte hadde fått den tilsendt på forhånd, for da kunne de kanskje øvd på de ulike spørsmålene med barna, og barn ville kanskje forberedt seg på hva de konkret skulle svare. Noe som kunne ha gjort at intervjusituasjonen hvor tanken var å ha en fleksibel tilgang til spørsmålene og koble med videre på barns uttrykk ville vært vanskeligere. Samtidig som barnas svar i større eller mindre grad kunne hatt en voksen påvirkning. På en annen side så kan det at de ikke har lest intervjuguiden på forhånd føles som om de ikke helt visste hva barn skulle bli spurt om og ange på at de samtykker deres deltakelse i min undersøkelse.

5.6 Spørsmålenes formål og sammensetning

«Utforming av spørsmålene avhenger av hensikten med intervju. Hvordan og hva man skal spørre om må hele tiden relateres til hensikten» (Pramling & Östeberg, 1993, s. 37). I forbindelse med min undersøkelse kan jeg si at jeg hadde et tydelig intervjuformål, som var å

få frem barns refleksjoner rundt voksnes rolle og betydning i barnehagen, med en fleksibel/spontan tilgang til spørsmålene. Jeg hadde laget konkrete spørsmål på forhånd, men formålet med spørsmålene var å sette i gang barns refleksjoner over hverdagen i møte med voksne og ikke forholde meg strengt til spørsmålene.

For å hjelpe barna under intervjuet, brukte jeg oppfølgingsspørsmål som *fortell, hva og hvordan*. Pramling og Östeberg, (1993, s. 50) skriver at når man snakker med barn, bortsett fra å vise interesse og oppmuntre barn til å snakke, må vi også gå aktivt i samtale med dem og stille videre spørsmål som oppfordrer barn til å fortsette med sin fortelling. Det er på denne måten vi gir barn muligheten til å utvikle tankene sine. Målet bak spørsmålene mine var å åpne for at barna kunne fortelle ut i fra konkrete situasjoner. Med det innledende spørsmålet tar jeg tak i en konkret plass barnehage og konkret barn og voksne: Her i barnehagen er det mange barn og mange voksne: «Kan dere fortelle meg hvorfor det er voksne her?». «Innledning til intervju bør ta utgangspunkt i en situasjon eller opplevelse som er kjent for barnet». (Pramling & Östeberg, 1993, s. 40). Andre spørsmål var også knyttet til de direkte hendelsene barn har i møte med voksne i hverdagen: «Hva gjør voksne når dere er glad, hvordan gjør de det?». Jeg har også vært bevisst på å veksle mellom omfattende og konkrete spørsmål, for å gi barn muligheten til å komme inn med sin egen innfallsvinkel til spørsmålet, samtidig som jeg også har brukt direkte spørsmål for å gi barn noe konkret å forholde seg til og tenke ut i fra. Her er et eksempel på ett omfattende og ett spesifikt spørsmål:

1. Når trenger dere voksne? Til hva? Hvorfor
2. Hva gjør voksne når dere barna leker? Hvorfor gjør de det/Hvorfor tror dere de gjør det?

I et intervju bør man veksle mellom omfattende og spesifikke spørsmål, påpeker Pramling og Östeberg (1993, s. 42), slik at barn får mulighet til å komme med sin egen innfallsvinkel til samtalen. Men hvis man vil få greie på noe spesielt, en spesiell handling, for eksempel hva gjør voksne når dere leker? Så kan man knytte spørsmål til en mer spesifikk handling. Hvis jeg skulle bare hatt omfattende og veldig åpne spørsmål så ville kanskje barna hatt det vanskelig å svare på, da de ikke får noe konkret å forholde seg til. Derfor valgte jeg å blande spørsmålene.

5.7 Utvalg av grupper

Barnehagestyrer og pedagogisk leder fra den utvalgte avdelingen var mine viktigste støttespillere i formidlingen av mitt prosjekt videre til foreldre og barn. Samt pedagogiske lederens bidrag ved utvalg av grupper, har vært av stor betydning for mitt prosjekt. Jeg har i forveien av intervjuet vært på besøk på avdelingen flere ganger. Målet med disse besøkene var å bli kjent med barna, fortelle dem hvorfor jeg er der, samt møte foreldre og hilse på de. Disse besøkene har også vært av stor hjelp til å kunne ta videre valg som handlet om å sette sammen grupper og velge ut hvilke barn som kan passe sammen.

I starten av prosjektet mitt var planen å ha gruppeintervju bestående av tre eller fire barn. Dette ble endret etter andre møte med den utvalgte gruppen. Hvor jeg etter møter med barn og samtaler med pedagogiske lederen, bestemte meg for å ha mindre grupper og intervju to barn per gruppe. Grunnen til endringen av antall barn per gruppe, skyldes at jeg innså etter hvert at å ha to barn per gruppe gir både barna og meg mulighet og rom til å føre en samtale uten at noen blir borte, og at noen ikke får sagt noe eller ikke blir bekreftet og ivaretatt og inkludert i samtalen godt nok. «Når vi intervjuer barn i gruppe, må vi være bevisste på de mekanismene som styrer en gruppe» (Pramling & Doverborg-Östberg 1993, s. 35). To barn kan også være nok for å få i gang en samtale og dele ulike eller samme tanker, samt utfylle eller være uenige med hverandre. I en intervjusituasjon, hvor barna ikke kjenner intervjueren, kan det være trygt for barn å ha med en «bestevenn», hevder Eide og Winger (2003, s. 70).

Etter denne justeringen, hadde jeg en samtale med barnehagelæreren igjen om hvilke barn vi burde sette sammen. Dersom man velger å ha gruppeintervju så man først ta en vurdering på hvilke barn passer bra sammen, skriver Eide og Winger (2003, s. 69). Jeg fortalte først hva slags inntrykk jeg fikk, hvilke barn jeg hadde fått kontakt med, og spurte om råd fra pedagogiske lederen, siden hun kjenner barnegruppen og deres gruppedynamikk best. Hun ga meg konkrete forslag om hvilke barn som pleier å passe bra sammen, leke mye sammen og utfylle hverandre godt, og er gode venner. Etter hennes råd satte jeg sammen tre grupper, med to barn per gruppe.

5.8 Forberedelser intervju. En kort praktisk beskrivelse.

Skal man inkludere barn i forskning så skal det gjøres mulig for at de kan inkluderes så mye som mulig i forskningsprosessen (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s.25). Samtidig som de også må gis informasjon om hvorfor jeg nettopp ønsker å ha barn med i min studie, slik Backe-Hansen og Frønes (2012), skriver. Dessuten må jeg kunne begrunne for barna hvilke verdi deres bidrag har i min studie (Backe- Hansen & Frønes, 2012). I forkant av intervjuet er det viktig å først klargjøre roller og fortelle barn hva et intervju går ut på, skriver Eide og Winger (2003). Barn må forberedes på tema og selve intervjusituasjonen, presiserer Eide og Winger (2003, s. 72). Slike forberedelser handler om å hindre å gi barn feil forestillinger og forventinger om at det skal være veldig morsomt eller gøy, skriver Eide og Winger (2003, s. 72). Selv om vi voksne synes at det er spennende å snakke med barn, kan en intervjusituasjonen oppleves annerledes fra barns perspektiv.

Etter at barnegrupper ble satt sammen, spurte jeg barn ett og ett alene om de ville delta i mitt prosjekt. Etter at barna ble spurt og samtykket, hadde jeg en samling med de utvalgte barna. Hvor jeg fortalte konkret om hva vi skulle gjøre, hvorfor og hvordan. Vi snakket om hva et intervju er, samt at jeg også introduserte lydopptaker. Barna fikk prøvd ut lydopptaker, samt at de fikk mulighet til å høre stemmene sine etterpå. Her fortalte jeg at jeg skulle høre på stemmene deres etter intervjuene og skrive ned alle ordene de sa, og bruke deres ord i min oppgave. Videre koblet jeg dette på hvorfor det er viktig at jeg skal snakke med dem og hvilken betydning det har at vi voksne hører på det barn har å fortelle. Dessuten forklarte jeg barna hvilken verdi det har for oss voksne å snakke med dem om deres liv i barnehagen. Under samtalene med barn var jeg opptatt av å bruke enkle ord og konkretisere hva deres deltakelse i mitt prosjekt innebærer. Tankene bak dette var først og fremst å gi barna en opplevelse av hvor viktige bidragsyttere de er i barnehagehverdagen og for voksne.

Før jeg startet å intervju barna, forklarte jeg hva vi skulle gjøre fra starten til slutten av intervjuet. Jeg presiserte det slikt: «Først skal jeg stille dere noen spørsmål, så kan dere ta dere tid til å tenke, og så når dere er klare kan dere svare meg. Og på slutten av intervjuet skal dere få en tegneoppgave». Før jeg satte på lydopptaker, signaliserte jeg for barna: «Nå starter vi med intervju».

Da vi kom til tegneoppgaven, slo jeg av lydopptaker og spilte intervjuet for barna, mens de tegnet. Tankene bak dette var å gi barna mulighet til å høre på det de selv sa under intervjuet,

og eventuelt komme med innspill på det de hører. Her var det to barn som kom med innspill: det ene sa at jeg ikke skulle ha et ord barnet sa i starten av intervjuet med. Det ble ikke tatt med. Og det andre barnet rettet seg selv da han hørte et ord han utalte fort under intervjuet. Det ble tatt med i transkriberingen.

Mens barna tegnet hadde vi samtaler rundt det de tegnet. De fleste barna tegnet en konkret voksen og ut i fra konkretene kunne vi snakke rundt de voksne. Her kunne barn fortelle om de egenskapene de vektla ved de voksne de hadde tegnet. Et av barna sa ifra at det ikke kunne tegne en voksen, og da spurte jeg om det var noe annet hun/han kunne tegne. Da tegnet barnet lydopptaker. Etter at de ble ferdig med å tegne spurte jeg om tillatelse til å ta bildet av deres tegninger. Av seks barn var det tre som sa ja til det. Her påpekte jeg også at deres tegninger skal bli brukt som bilder i min oppgave, og jeg fikk tillatelse fra barna for å bruke de i oppgaven.

5.9 Ethiske dilemmaer rundt barn som deltakere i min studie og min rolle som forsker

I det neste delkapitlet skal jeg presentere ulike etiske dilemmaer jeg møtte på, før, underveis og i etterkant av mine møter, samt intervjusituasjoner med barn som forskningsdeltakere. Her trekker jeg også frem min rolle som forsker.

Det første etiske dilemmaet handler om intervju med barn og asymmetri mellom meg og barn i en intervjusituasjon. Det andre etiske dilemmaet tar for seg utfordringer rundt barns samtykke. Tredje dilemma drøfter tanker om anerkjennende bekreftelse i samtale med barn. Fjerde og siste dilemma dreier seg om konfidensialitetens og anonymitetens mange forkledninger i forskning

5.9.1 Ethiske dilemmaer nr.1. Intervju med barn. Asymmetri

«Intervjuer med barn gir barna mulighet for å gi uttrykk for sine egne opplevelser og verdensoppfatning» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 157). Selv om intervju som metode åpner for muligheten for at barna kan fortelle om sine erfaringer, kan vi ikke se bort ifra at intervju krever en tilrettelegging fra forskerens side som omfavner mange dilemmaer. Dette gjelder

spesielt når intervju brukes som inngang til barnas tankeverden. For at barn skal kunne uttrykke sine egne erfaringer i en samtale, så må de vokse gi dem rom til å snakke ut fra sin egen erfaringsverden og ordtilgjengelighet. «For å få tilgang på barns stemmer, er det en forutsetning at forskeren gjør valg som åpner for barnas muligheter for å tre frem» (Eide, Hognestad, Svenning & Winger, 2010, s. 3). Men forskeren har også en sentral plass i hva data blir, derfor er viktig at en forsker styrer diskusjonen og oppmuntrer alle til å aktivt delta, skriver Thagaard (2009)

I en samtale mellom barn og voksen, er det ikke fremmed å nevne at det kan være skjeve maktforhold. Dette er også blant annet på grunn av at barn og voksne lever i forskjellige sosiale verdener, påpeker (Kvale & Brinkmann, 2012). Min rolle under intervju med barn var å stille dem spørsmål, lytte og dermed bygge samtalen videre ut i fra deres fortellinger. Min posisjon her er ganske sentral, jeg har laget spørsmålene på forhånd og jeg stiller spørsmålene til barna for å gi barn mulighet til å snakke om sin hverdag som er primært knyttet til voksne. Selv om jeg åpner for at barn skal uttale seg, så har jeg en overordnet posisjon overfor dem. Jeg stilte spørsmål og styrte samtalen under intervjuet. Jeg har utviklet spørsmålene som hjelp for å ha en samtale med barna rundt temaet jeg er interessert i. Dog er denne samtalsituasjonen ingen gjensidig relasjon, men snarere preget av asymmetri. Det er en asymmetri vi ikke skal glemme, men regne med i samtaler med barn. Men Gamst (2011, s. 44) sier at denne rolleposisjonen innebærer at vi ikke ensidig må se på asymmetri som et negativt trekk ved dialog, men at den typen av asymmetri er nødvendig for å utvikle effektiv kommunikasjon. I intervjusituasjonen måtte jeg til en viss grad styre samtalen, sette i gang intervju og stille spørsmål, hjelpe dem å holde på samme fokus rundt temaet vi snakker om, samt at jeg har kommet med ulike innspill i løpet av samtalen, som oppmuntring og støtte, slik at barn skulle få en god opplevelse rund intervjusituasjonen. Asymmetrien mellom barn og voksen vil være uansett til stede, men vi må kunne vite hvordan den kan dempes ned, og brukes som støtte for barna ikke, og ikke som maktelement over dem. Når vi inviterer barn i en intervjusituasjon må vi må være klare over begrensinger, og i tillegg være sensitive overfor barnets grenser, skriver Eide og Winger (2003, s. 13). Her er det snakk om å være sensitiv overfor barns impulser og ta det deres språklige og kroppslige uttrykk på alvor, og ikke bagatellisere det for vår egen vinning. For å kunne invitere barn til en intervjusituasjon handler om å forplikte seg overfor dem, samt også kunne ivareta barnas integritet, skriver Eide og Winger (2003, s. 13). Under en intervjusituasjon vil vi alltid på den ene siden ha asymmetrien mellom oss og barnet, og på den andre siden er vi overlatt barnets vilje til å

fortelle, forklarer Pramling og Doverborg-Östberg (1993). Dette vil være til stede på tross av at vi som intervjuer er sensitive, viser respekt, lyttende, bekreftende, motiverende overfor barn, sier Pramling og Doverborg-Östberg (1993). «En intervjuundersøkelse er moralsk foretakende: den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuende, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon» (Kvale, 1997, s. 65)

5.9.2 Etisk dilemma nr. 2. Barns samtykke

Backe-Hansen og Frønes (2012, s. 26) skriver om at skal vi posisjonere barn som kompetente aktører i forbindelse med forskning, så må vi for det første være lydhøre for barns oppfatning om de skal delta, selv om foresatte/foreldre har samtykket på deres vegne. For det andre hvis man som forsker mener at barn gir nyttige og nødvendige bidrag til kunnskapsproduksjonen om dem, er det også viktig å argumentere med denne formen for nytteverdi i den informasjonen som gis når et prosjekt skal igangsettes. For det tredje sier Pramling og Östberg (1993, s. 33), at dersom vi skal klare å opprette en positiv relasjon mellom barn og intervjuer, må vi være lydhøre, ydmyke og vise respekt overfor barn og deres følelser. Samtidig som vi fra første kontakt må gi barn en opplevelse av hvor viktige de er, påpeker Eide og Winger (2003). Tønnessen (2012, s. 154) presiserer også at når barn skal inkluderes i forskning så krever det dobbel samtykke, først foreldres og så barnas. Det krever at vi formidler og tilpasser informasjonen til de ulike aktørene på ulik måte.

Før, under og etter møtene med barna kjente jeg på en god del dilemmaer. Et av de mest utfordrende dilemmaene var hvordan jeg skulle på best mulig måte forklare barn hva min studie innebærer og hva det vil si for dem å være deltakere av en slik studie, og hva barnas bidrag i min studie skal bli brukt til. Samt hvordan jeg skulle få deres samtykke på tross av foreldre hadde gitt samtykke om deres deltakelse i min studie. Små barn sammenlignet med voksne har andre forutsetninger for å vite hva det innebærer å være forskningsdeltakende på samme måte som voksne, og har liten mulighet til å reservere seg mot forskning, forteller Eide, Hognestad, Svenning & Winger (2010, s. 7). «Derfor er det viktig å fortelle barnet hva samtalen handler om hvorfor den skal finne sted» (Pramling & Östberg, 1993, s. 33). Eide og Winger (2003, s.73) nevner også at vi må tilnærme oss barn på en måte som forsikrer at barn får en oppfatning av hva det innebærer for dem å delta og hvilke rettigheter de har.

Fra mitt første besøk i barnehagen fortalte jeg barna hvorfor jeg var der. Jeg informerte dem om at jeg var student og skrev en oppgave om hvordan barn har det i barnehagen, samt at jeg skulle snakke med dem om deres hverdag. Under hvert besøk var jeg konsekvent med å si dette til barna. Den dagen jeg skulle spørre de utvalgte barna om de skulle være med på min studie, så gjentok jeg igjen hva formålet mitt med besøkene var, og at jeg ønsket å snakke med dem. Reaksjonen fra noen av barna var: «Ja jeg vet at du er her fordi de skriver oppgave om oss barna». Denne reaksjonen tok jeg som en bekreftelse på at noen av barn var klare over hvorfor jeg var på besøk og hva målet mitt var. På tross av denne bekreftelsen, var jeg fortsatt ganske bekymret for hvordan jeg skulle gå frem for å spørre dem om tillatelse. Min prioritet her var å finne gode nok måter for å forklare og fortelle dem hva det å være med i min studie innebærer konkret, men bekymringen besto av om jeg skulle klare det slik at barn forstår det og vet hva de sier ja til? Måten jeg gikk frem på var følgende: Først gikk jeg til ett og ett barn av gangen, fortalte det samme jeg fortalte dem før og spurte om de vil sammen med et annet barn være med å snakke med meg. Alle sa ja, men fortsatt følte jeg at mange av dem sa det sånn midt i en lek, eller var opptatt av andre ting rundt på avdelingen og fulgte ikke helt på det jeg sa og svarte bare raskt ja. Etter dette valgte jeg å samle de utvalgte barna hvor jeg hadde dem rundt et bord. Under disse besøkene og i samtalene med barna, og selve intervjuet var jeg opptatt av å tilnærme meg barna med enkle ord, og på en beskrivende og konkret måte. Drugli og Engen (2004) sier at vi må være klare over hvordan vi formulere oss, og snakker med barn. I tillegg må en hele tiden være bevisst på å bruke enkle ord og korte setninger. I samlingen gjentok jeg igjen formålet med mine besøk, og så fortalte jeg barna hvilken verdi det her å spørre dem om hvordan de har det i barnehagen. Hvordan barnas tanker kan brukes for at vi voksne skal vite hva vi kan gjøre bedre for å gi barna en enda bedre hverdag. Dermed konkretiserte jeg ved bruk av lydopptaker og lot barn teste den ut. Videre brukte jeg penn og papir for å beskrive hvordan hele prosessen rundt å skrive oppgaven. Her forklarte jeg videre at de ordene som lagres i lydopptakeren skulle bare jeg høre på etter intervjuet, skrive ned og for så å bruke de i min oppgave.

5.9.3 Konfidensialitet og anonymitets mange forkledninger i forskning

Når man i en studie har direkte kontakt med mennesker, er det essensielt å tenke på forhånd hva slags personlig eller privat innhold som kan forekomme i vår undersøkelse, og hvordan vi behandler disse. Dette gjelder både navn på forskningsdeltakere, andre personlige

opplysninger, som yrke, alder, arbeidsplass, adresse og andre både private forhold som kan gjøre dem gjenkjennbare når forskningsresultater offentliggjøres. Konfidensialitet i forskning innebærer at data som er knyttet til privatpersoner og private forhold som er identifiserbare i en forskning undersøkelse, ikke blir avslørt når resultatene publiseres eller er tilgjengelig gjøres offentlig, skriver Kvale og Brinkmann (2012, s. 90). Hvis forskningsresultatene innebærer direkte informasjon om forskningsdeltakere, må forskningsdeltakere være informert på forhånd, samt innforstått med hvilken informasjon som offentliggjøres og hvordan, skriver Kvale og Brinkmann (2012, s. 90) videre. «Prinsippet om forskningsdeltakerens til privat liv berører mange etiske spørsmål og vitenskapelige dilemmaer» (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 90). Derfor må forskere være klare over hvilken og hvordan informasjonen skal være tilgjengelig, og hvem som skal ha tilgang til den, skriver Kvale og Brinkmann (2012, s. 90). Samtidig må vi hele veien ta hensyn til annet sensitivt innhold som kommer frem når forskningsdeltagere snakker og deler sine erfaringer med oss og ikke minst tenke over om forskningsdeltakernes identitet kan komme frem med mer indirekte informasjon, som når personen forteller om en erfaring andre vet om og dermed kan bli gjenkjennbar. I forbindelse med min undersøkelse har jeg utført intervju med tre ulike grupper barn. Intervjuene ble tatt på lydopptak. Da jeg hørte på opptakene under transkriberingsprosessen dukket det opp en del dilemmaer som jeg måtte ta hensyn til. Bortsett fra at barnas og andres navn kom frem under samtalene, så kunne barna spontant fortelle om sine hverdagslige erfaringer, fortellinger som var knyttet til episoder fra barns liv både hjemme og i barnehagen. Disse fortellingene har jeg ikke tatt med i min transkribering. Grunn til at jeg tok et slikt valg var, for det første tema for intervjuet: Barn og voksenrelasjoner sett fra barns ståsted, og for det andre at voksne og foreldre fra barnehagen visste hvilke barn var på mitt prosjekt. Å angi en personlig beskrivelse av en episode fra barns hverdag kan gjøre at barnets identitet kommer frem, dersom jeg bruker de i oppgaven, selv om jeg har anonymiserer barns og voksnes navn. Barn har snakket om en konkret hendelse som kanskje både foreldre eller ansatte i barnehagen kjenner til og via slike beskrivelser kan voksne kjenne igjen situasjonen og hvilket barn det gjelder. «Det er forbundet med forskerens ansvar for å alltid reflektere over mulige konsekvenser, ikke bare for de som deltar i undersøkelsen, men også for den større gruppen de representer» (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 91). Det ligger i vårt ansvar å være klar over den åpenheten og intimiteten den kvalitative forskningen bærer preg av, sier (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 91). Den nærkontakten mellom forskere og forskningsdeltagere kan gjøre det lett at forskningsdeltakere gir opplysninger som de senere kan angre på, eller ikke er klare over at de kan gjøre dem

gjenkjennbare. Dette er noe vi som forskere må ta ansvar for, spesielt når forskning angår små barn. Det er kun vårt ansvar å ha gode forholdsregler og alltid reflektere nøye over den informasjonen vi har, og hvordan vi ønsker å bruke den videre. «Selv når det formelle er på plass, vil forskeren måtte gjøre etiske overveielser underveis i sine møter med barn» (Tønnessen, 2012, s. 154). Selv om vi har tillatelse fra foreldre og barna har sagt ja til å være med, så betyr ikke det at vi skal bruke ulik informasjonen barna har oppgitt som om vi eier den selv. Når det er sagt så vil det alltid være gråsoner i forskningen, men vi må ikke glemme at disse små gråsonene kan by på større konsekvenser enn de vi i utgangspunktet vurderte.

5.9.4 Etiske dilemma rundt nr.4. Anerkjennelse bekreftelse. Barn som snakker lite vs. barn som snakker mye.

Hvert intervju ble utført med to barn til stede, noe som krevde at jeg måtte være like mye bekræftende overfor begge parter og tilstedeværende for å lage rom for at begge barna skulle komme frem med hver sin stemme. Dalen (2013, s. 38) skriver at intervjueren må ha en aksepterende holdning og genuin interesse og engasjement. Dette vil si at vi må skape en atmosfære der barnet opplever å møte en voksen som er tilstede i intervjusituasjonen, og som er engasjert i det budskapet barnet formidler. En slik anerkjennende kommunikasjon er en forutsetning for at barnet føler tillit til intervjueren, som igjen påvirker barnets vilje til å fortelle om de temaene intervjuet handler om» (Dalen 2013, s. 38). Denne anerkjennende kommunikasjonen handler om å bekræfte barn både språklig og kroppslig med for eksempel å gjenta det barna sier, og kommer med verbale bekræftelser, nikke med hodet, lene seg over mot barnet, ja, bra, kan du si noe mer, vil du si noe mer, kan du fortelle meg mer, jeg ser at du tenker masse, hva er det du tenker på, samt stille oppfølgingsspørsmål og gi rom for tenkepauser, skriver Gamst (2011, s. 155). Bekreftelse i en samtale, beskriver Gamst (2011) som døråpner i kommunikasjon mellom barn og voksen. Denne bekræftelsen handler om å gi barn responser, via enkle nøytrale, naturlige og støttende ord som «mmm», «javel», «åja», «jeg forstår». På denne måten signaliserer vi barnet at det kan fortsette og fortelle og at det barnet forteller er interessant og givende og høre på. Når det gjelder bekræftelse av barn under en samtale, må vi også være bevisste på hvordan vi bekræfter barn som ikke snakker så mye. Under intervjuet merket jeg at det var lettere å gi bekræftelse til de barna som hadde veldig lyst å snakke. Jeg engasjerte meg veldig, jeg nikket, jeg bekræftet med blikket, smilte. Når barn sa lite derimot, merket jeg stillheten veldig godt. Her valgte jeg å si for eksempel «det er

lov å bruke tid på å tenke», eller «det går fint hvis du ikke vil si noe», «hvis du kommer på det så kan du si fra senere», eller sa jeg med en positiv stemme, nå kan vi gå over til neste spørsmål. Pramling og Östeberg (1993, s. 37) skriver at hvis vi vil vite hva barn tenker så må vi la gi dem den tid de trenger for å tenke, samtidig som «intervjueren må ha en viss følelse for når det er passende å avslutte spørsmål omkring det barn ikke kan svare på» (Pramling og Östeberg 1993, s. 33). Jeg ville på denne måten bekrefte at det er greit å bruke tid på å tenke, eller at man ikke alltid må ha noe å si, og gikk over på det andre spørsmålet. Jeg ønsket ikke å få barna til å si noe bare fordi jeg skal ha noe å skrive om. Jeg bekreftet dem ved å si at det er greit å ikke ha noe å si, fordi de ikke skulle føle tvang til å si noe, eller føle seg dårligere enn den andre som allerede har sagt masse. «Som intervjuer må man være bevisst at ulike spørsmål vi stiller kan oppleves både positivt og negativt for barna» (Pramling og Östeberg 1993, s. 35). Vi skal heller ikke glemme at intervjuets innhold kan være kjedelig, slitsomt og vekke ulike følelser hos barn. Noen barn tenkte kanskje at det andre barnet sa akkurat det de selv ville sagt, eller hadde andre grunner til at de ikke svarer. Kanskje jeg formulerte spørsmål på en måte som gjorde at noen av de ikke visste hva de skulle svare. Eller kanskje de rett og slett ikke ville svare på spørsmålet av andre grunner. Denne type deltakelsen er også viktig å bekrefte, og jeg som forsker må ta ansvar for dette, ved å nettopp åpne for at barn skal dele sine erfaringer med meg, men også gi dem rom for at de kan trekke seg litt ut av samtalen og ikke si så mye. På samme måte som jeg også må være mottakelig og bekræftende over det barn sier utenom intervjuets tema. Dette handler ikke bare om ta være på tilliten jeg har skapt hos barna, men også om vise respekt for at barna kan komme med andre tanker under intervjuet, og at de har ulike måter å uttrykke seg på, eller trenger ulik tid for å tenke, eller ikke vil svare. Jeg må vise en anerkjennende forståelse overfor barnas ulike deltakelse.

5.9.5 Etisk dilemma nr. 5. Barnas tegninger

Barnas tegninger ble i utgangspunktet brukt som hjelpemiddel for å snakke konkret om gode voksne og få en samtale med barn hvor de beskriver «den gode voksen». Her ønsket jeg å bruke tegning mer som støtte for å snakke rundt de voksne barna liker, enn tegning som objekt for tolkninger. Grunnen til et slikt valg var at jeg ikke har den kompetansen som trengs til å kunne tolke barns tegninger, samtidig som jeg heller ikke ønsket det, fordi jeg som utenforstående ikke kunne presentere deres tegninger via min forståelse. Også fordi barns tegninger ville truffet min forståelse på en annen måte og gitt meg en annen oppfatning,

mening, enn det dens opprinnelige meningen var. «Tegningen bliver til uttrykk når andre skal se på den. Ikke alle tegninger skal ses på af andre end tegneren selv» (Hansen, 1997, s. 23). Slik jeg tolker Hansen (1997) så vil en barnetegning fremstille et uttrykk for meg. Jeg kan prøve å forstå det uttrykket, men alle uttrykk kan ikke forstås eller gi mening til meg som ser på den, da den ekte meningen og forståelsen ligger i tegneren selv.

I forkant av intervjuet har jeg vært litt usikker på om denne oppgaven skulle være vanskelig for barn. Jeg kjente ikke barn fra før av og jeg kjente ikke voksne fra før av. Jeg visste ikke om alle barn hadde gode voksne rundt seg. På samme måte som barna kunne komme i situasjoner hvor de ikke vet hva jeg egentlig legger i begrepet «verdens beste voksen». Denne oppgaven var veldig åpen, her ønsket jeg å få barn til å fantasere og selv tegne en voksen de tenker på og er glad i. Her var jeg bevisst også på at å be barn tegne en voksen de er glad i, også innebærer å ikke tegne en voksen de ikke er glad i. Det innebærer også at barn settes i en fare hvor de oppdager at det ikke finnes en voksen som de er glad i. Å tegne en voksen krever også at barn liker å tegne, eller kan tegne mennesker.

Faktorer som hindrer barn til å tegne er blant annet, forteller Andersen (2002, s. 45), at barnet selv ikke har valgt å tegne, eller barnet ikke liker å tegne, føler at de ikke er gode til å tegne, eller at det stilles forventninger om et helt bestemt resultat. Av seks barn var det ett barn som sa tydelig ifra at det ikke kunne tegne en voksen. Denne reaksjonen kom ikke så overraskende på meg, da jeg i utgangspunktet var forberedt på at dette kunne skje. «Det som er viktig i slike situasjoner er å ta tak i barns ståsted her og nå» (Andersen, 2002, s. 44). Da spurte i stedet om det er noe annet barnet hadde lyst å tegne, og da foreslo barnet en rekke andre ting. På det svarte jeg at det var helt i orden å tegne noe han selv hadde lyst til å tegne. Dette resulterte at barnet tegnet lydopptaker. Når barn tegner kan tegningene ha mye forskjellige innhold, skriver Andersen (2002). «Tegneprosessen er langt mer enn bare indre følelsesmessig bearbeidelse, tankerekker, meningsfulle personlige tegn, eller bare lek» (Andersen, 2002, s. 27), men snarere er det «en sløyfe på barn mentale system, der kan brukes til at tydeliggjøre, til at gennearbejde, gjennomleve, til at `forstå`», ifølge Hansen (1997, s. 23). Slik jeg forstår Andersen (2002) så kan en tegneprosess være mye mer enn det vi voksne kan se for oss, det kan bety noe annet for barn enn det vi voksne tror at det betyr. Hansen (1997) påpeking på at barn også kan bruke tegninger for å tydeliggjøre noe, til å gjennomleve eller til å forstå, gjør at jeg tenker at kanskje barnet som ikke kunne/ville/hadde lyst til å tegne menneske, var egentlig opptatt av å forstå eller tydeliggjøre funksjonen av lydopptaker og derfor tegnet den.

Barn vil uttrykke mye mer enn det jeg som voksen kan finne en mening i, eller forstå. «Det er derfor ikke sjældent tåbeligt af voksne at tolke børns tegninger» (Hansen, 2002, s. 23). Dette henger igjen med, forteller Hansen(2002), med at barnas tegninger kan ha personlig og subjektiv karakter. Dette sier igjen at en barnetegning kan ha mening og betydning i seg selv, men ikke for meg som utenforstående, men for barnet selv.

6.0 Analyse

Problemstillingen for denne oppgaven vil bli mitt utgangspunkt for analysen, og jeg vil i dette kapitlet gjøre en analyse med hovedvekt på de aspektene ved voksnes væremåter som barn uttrykket under intervjuet når de ble spurt om voksnes betydning og rolle i deres hverdag. Jeg vil først gjøre rede for mine valg av analysefremgang og struktur, før jeg setter i gang med selve analysen og drøftingen.

6.1 *Strukturen og rammer for analysen*

Jeg har valgt å analysere datamaterialet mitt ved å først presentere barns utsagn i dets opprinnelige kontekst, i dialogen mellom barna og barna og meg. Denne tenkningen henger direkte sammen med mine teoretiske rammer; fenomenologi og hermeneutikk, hvor jeg bruker Gadamer, som for så vidt sier seg enig med Levinas, i at vi i vår mulighet til å forstå ligger i språket og samtalen. Dermed skal jeg ut fra barnas samtaler fremheve de ulike tankene barna uttrykker, som er knyttet til de ulike temaene i samtalen. Grunnen til at jeg har valgt å gå frem på en slik måte, er for å la barns stemmer komme frem fra den opprinnelige konteksten, i dialogen med hverandre og bevare barns utsagn i den konteksten. Jeg har derfor valgt å presentere barns perspektiver ut i fra de gruppene de var på under intervjuet, for å også ta være på barns tanker og barnas innspill sammen. Det er i disse gruppene ulike meninger ble skapt. Denne måten å strukturere analysen min på henger sammen med min problemstilling, teori og metodedelen min. I kapitlet 5.2.1 gjør jeg rede for hvorfor jeg har valgt å benytte meg av gruppeintervju som inngang til undersøkelsen min, og jeg presiserer at avgjørelsene ble tatt på betraktningen av den teorien jeg har valgt, ulike etiske og metodologiske valg i forbindelse med barn i forskning. Det jeg også påpeker er at jeg uansett intervjusituasjon, har

stor påvirkning på hvordan andre blir ivaretatt før, under og etter intervjusituasjonen, samt hvordan deres syn vil komme, eller ikke kommer frem under intervjusituasjonen, og når intervjuet analyseres og tolkes.

Slik det står i metodedelen, hevder Tønnesen (2012), i kapittelet 5.2.3 at når vi omformer barns auditive uttrykk til skrift, går noen aspekter av mening tapt. Datamaterialet mitt har allerede mistet noen aspekter, da den ble gjort om fra en lydfil til skriftlig språk. En liten del av datamaterialet mitt måtte jeg også ta bort fra samtalen på grunn av ulike etiske aspekter, og etter barns egne ønsker, slik jeg har begrunnet i kapitelet 5.9.3. Her i denne analysen ønsker ikke jeg å redusere barns utsagn enda mer, og miste enda flere meningsaspekter. Derfor vil jeg presentere mine data ut i fra den opprinnelige konteksten først og la barns stemmer bli sentrale og det viktigste utgangspunktet i oppgaven. For så å dra de ulike tankene et steg videre i en større diskusjon.

Her i min analyse ønsker jeg å bevare barns tale så mye som mulig, og la deres utsagn fortsatt være levende i en dialogform. Levinas (1995) sier også i likhet med Gadamer (2012), at for at den andre skal ha mulighet til forbli kun seg selv, altså ikke bli redusert av mitt blikk, mine forestillinger og fordommer, må jeg respektere det og ikke oppheve den andre. Derfor blir det vesentlig at barna jeg har henvendt meg til, også er å til stede i denne analysen ut i fra den konteksten og temaene vi snakket om, og kommer til syne i sin tale, i dialogen med barn og med meg. Det er på denne måten barn kan komme frem med sine voksenperspektiver, som ofte er radikalt forskjellige fra mine egne. På denne måten kan barns stemmer få mulighet til å konfrontere meg, oss voksne, og sette vår forståelse på spill, for å sitere Gadamer (2012), og ikke gjennom kategoriene i min totalitetsforståelse, slik Levinas (1995) sier det. Når det er sagt så har jeg allerede opphevet og redusert en del av barns tale på grunn av etiske og tekniske hensikter, slik jeg nevnte ovenfor. Ved å la barn være levende i sin tale i denne analysen, ut fra opprinnelige dialoger, kan de gjøre noe med blikket vi har på barn.

Barna har møtt meg med respekt, åpenhet og tillit, de har delt sine tanker med meg på tross av at de ikke kjente meg fra før, men de har også delt veldig mye engasjement under hver av de samtalene. Det er nettopp denne erfaringen jeg ikke vil redusere og gjøre den til noe mindre enn det var, da det er dette engasjementet som har drevet meg gjennom hele denne prosessen. Det var deres tanker som satte meg og min forståelse på spill, slik at jeg oppdaget noe nytt, noe annet enn det jeg allerede visste om. Å komprimere eller redusere barns utgang ville også virket mot oppgavens hensikt, å vise at barn eier en rikdom og mangfoldighet av meninger, tanker om sin hverdag og at barn engasjerer seg, ser, sanser og reflekterer over relasjon med

voksne på sin egen måte, noe som ble diskutert i kapittel 1.1. Slik jeg presenterer Svenning (2009) i kapittelet 1.1, barn lærer av voksne, men at også voksne lærere av barn, men for at vi voksne skal kunne lære av barn, sier Østrem (2008), så må man i stedet spørre hva barn ser og hva den voksen kan lære, oppdage og forstå ved å se sammen med barna. I min undersøkelse har jeg spurt barn om hva de ser, opplever og erfarer i hverdagen sin med voksne, og har i analysen skal jeg se hva jeg kan oppdage, forstå og lære av barns uttrykk.

Det er når jeg åpner for at den andre kan vise seg å være helt forskjellig enn meg at den andre kan gjøre noe med min forståelse og sette den på spill, slik Gadamer (2012) sier, at jeg får mulighet til å få øye på noe annet, noe annet enn det allerede planlagte, det jeg allerede vet. Ved å ikke putte barns uttrykk i allerede bestemte kategorier, lar jeg barns uttrykk lede meg til ulike retninger å se relasjon mellom barn og voksne på, ved hjelp av, vel og merke, *ikke voksnes, men barns blikk*. Som forklart i teorikapittelet, er det når det andre menneske viser seg foran meg gjennom uendelighetskategorien, noe jeg vi ikke kan fange eller ikke kan forstå helt, men som likevel må regnes med, fordi det hele tiden kan holde oss åpne for at det finnes noe mer å forstå (Henriksen 2011). Jeg ønsker ikke å legge barn under noen allerede eksisterende kategorier i min forståelse. Men når det er sagt vil jeg aldri kunne møte dem på en helt nøytral måte og forståelseshorisont, da jeg skal i denne analysen prøve å tolke og forstå deres språklige uttrykk ut i fra oppgavens rammer og ulik teoretisk refleksjon.

Det jeg derimot vil gjøre i denne oppgaven er å ta ansvar for å skape rom for at barn skal kunne vise seg ut i fra sine tanker, dialoger, samspill og refleksjoner rundt temaene vi snakket om. Jeg ønsker å la barns uttrykk holde oss voksne åpne. Ikke for å fange de i vår egen forståelse, men snarere for å rette blikket på det alltid finnes noe mer å *forstå*, noe mer å *se*, noe mer å *være mottakelige* for, noe mer å *lære*. I det jeg påkalles til mitt ansvar i mitt sted, som pedagog og forsker, kan jeg velge hvordan jeg vil respondere på det ansvaret jeg har overfor barn, slik jeg nevner det i teorikapittelet 4.4.1, inspirert av Biesta (2014). Som jeg nevnte tidligere, har barn vist tillit og åpenhet til meg og de har delt sine tanker med meg, og jeg vil respondere på det ved å ikke redusere, men heller skape rom for at barn kan realiser sin subjektivitet ut fra sin horisont i denne oppgaven. Her vil jeg stå åpen for å motta det barnet deler meg først, slik at vi sammen, deretter, kan skape nye horisonter som åpner for at nye forståelsesdimensjoner kan finne sted ut fra ulike teoretiske refleksjoner.

6.2 Samtalegruppene

I dette kapitlet vil jeg presentere barns voksenperspektiver ut i fra fem ulike temaer. Disse temaene er direkte knyttet til de ulike spørsmålene som ble stilt under intervjuet. Hvert tema vil inneholde et utvalg av samtalen fra tre ulike gruppesamtaler. Gruppesamtalene er markert med 1, 2 og 3. Etter hvert sekvens, skal jeg ha en kort oppsummering av barns uttrykk rundt voksen rollen. På slutten av hvert tema skal jeg oppsummere alle temaene sammen. Når alle temaene blir presenter vil jeg ha en avslutende oppsummering og derfra gå videre på hoved drøfting av mine funn ut fra ulik teori.

6.2.1 Tema 1: Voksnes rolle i barnehagen.

Da jeg spurte barn om de kunne fortelle meg hvorfor det var voksne i barnehagen, så svarte alle barn umiddelbart:

Fordi de skal passe på oss.

For å koble meg videre på hva barn mener med at voksne passer på dem, skal jeg vise til de ulike tankene barn hadde i samtalegruppe 1, 2 og 3.

Samtalegruppe 1:

Barn nr. 1: Og hvis noen slår dem (barna) da klarer ikke vi å hjelpe dem (barna) det ser liksom ikke vi, og hvis dem er alene da ser kanskje ikke noen andre.

Barn nr. 2 For å si oppstilling og for

Barn nr. 1 og for å si fra når noen skal være inne og ute

Barn nr. 1 og så kle på oss og sånt.

Barn 2: og når vi skal spise

Barn nr. 1 da vet vi ingenting

Barn nr. 2 da vet ikke vi hvordan vi skal lage mat

Barn nr. 2 da vet vi ikke ...

Barn nr 1. (utfyller) hva vi skal kjøpe av mat

Barn nr. 2 fordi hvis det ikke er mat i barnehagen

Barn nr. 1 Da kan i bare kjøpe pannekaker og sånt.

Barn nr. 2: da har ikke vi penger

Jeg: neeeeei.(undrende)

Barn nr. 1 Vi har ikke penger vi.

I samtalegruppe 1 kan vi se er at barn er opptatt av å fortelle om at de er avhengig av voksne på ulike måter. Først nevner barn nr. 1 at voksne beskytter dem, «*hvis noen slår dem (barna) da klarer ikke vi å hjelpe dem (barna) det ser liksom ikke vi*», for det er voksne som ser om noen slår dem og kan hjelpe dem. Videre utfyller barn hverandre når de forteller at voksne gir beskjeder til barna når de skal gjøre seg klare for oppstilling, når de skal kle på seg, spise. Det som også forekommer her er at voksne har ansvar for å lage mat, barn nr:2 «*vi vet ikke hvordan vi skal lage mat*», men samtidig fremhever barn nr.1 at voksne er også økonomisk ansvarlige «*da har ikke vi penger*». Slik jeg tolker det, så trekker barn frem i denne samtalegruppen voksnes rolle som de ansvarlige for ulike ting: ansvar for å beskytte barna, de har også ansvar for å *gi beskjed* til barna, *ansvar for å lage mat* og de har *økonomisk ansvar*. Barna i denne samtalen beskriver voksne ut i fra ulike ansvarsområder de har i barnehagen, både de praktiske sidene som å lage mat, gi beskjed, men også fra en etisk side å ha ansvar for å se barn, være tilgjengelig beskytte dem.

Samtalegruppe nr. 2

Barn nr. 4: De hjelper oss med matte... og så kan de hjelpe oss med til å gjøre vanskelige ting

Jeg: Hvis ikke dere klarer å gjøre ting, hva gjør voksne da?

Barn nr.4: De hjelper oss, de har lært, de hjelper hverandre. Voksne samarbeider de og.

(Barnet forteller videre at det går til voksen når noen slår dem)

Jeg: går dere bort til voksne når ikke noen slår dere?

Barn nr. 4: Det er bare når jeg gråter, da sier jeg til voksne og sier at jeg vil til mamma og da skjønner de hva jeg vil.

Jeg: åååååh

Barn nr. 4: så spør de hva jeg vil gjøre.

Jeg: Ook.

Barn nr. 4: Tegne, perle ... leke med Lego

I samtalegruppe 2 kan vi se at barn nr. 4 forteller om voksen som den som hjelper barn med å gjøre vanskelige ting «*De hjelper oss med matte ... og så kan de hjelpe oss med til å gjøre vanskelige ting*». Her beskriver barnet, slik jeg ser det, voksen som *hjelpestillasen*, den som hjelper til når ting er vanskelig. Barnet nevner også at det går til voksen når noen slår det. Når jeg spør om barn går til voksne når ingen slår dem, så svaret barnet at det kun går til voksne når de gråter. Her uttrykker barnet nr. 4 videre «*da sier jeg til voksne og sier at jeg vil til mamma og da skjønner de hva jeg vil*». Slik det ser ut for meg så beskriver barnet at voksne ser barnets behov når barnet gråter og forteller at barnet vil til mamma og pappa, at de skjønner alvoret «*sier at jeg vil til mamma og da skjønner de hva jeg vil*». Her kommer det frem, slik jeg ser det, voksnes rolle som *tryggbase*, men også voksnes rolle som *tilrettelegger* «*da skjønner voksne hva jeg vil, så spør de hva jeg vil gjøre, tegne, perle ... leke med Lego*». De legger til rette for at barn skal komme tilbake i leken, etter at de har vært lei seg.

Her i denne samtalegruppen beskriver barn voksne som *hjelpestillasen*, voksne som hjelper med vanskelige ting, og *tryggbase*, de barn kan gå til når det er lei seg og fortelle det, de som forstår barnet, men barnet tar også opp voksnes rolle som *tilrettelegger*, de som prøver å legge til rette for at barn skal gå tilbake til en aktivitet.

Samtalegruppe nr. 3

Barn nr. 5: Passer på oss

Barn nr. 6: Jobber

Jeg: Hva er det de jobber med?

Barn nr.6: passer på oss.

Barn nr. 5: og lager mat til oss

Barn nr. 6: fordi vi ikke skal tulle

Barn nr. 5: vi kan tulle

Jeg: og så går det fint hvis dere tuller?

Barna: Ja!

Barn nr. 5: nei, men hvis vi bare bråker, da får vi ikke stjerner.

Barn nr. 5: Det er bedre å ikke ha voksne, fordi da kan man putte på stjerner, så mange stjerner man bare vil

Barn nr. 6: så kunne de gjort hva som helst, få stjerner når de vil

Barn nr. 6: ellers så kan man velge pannekaker

Barn nr. 6: og ta med penger, ta med leker og sånt

I dialogen mellom barna i samtale gruppe 3, sier barna at voksne jobber i barnehagen og at deres jobb går ut på å passe på barn. Barn nr. 6 sier at voksnes jobb er også å passe på at ikke barna tuller. Barn nr. 5 responderer på det barn nr. 6 sa med «vi kan tulle». Så sier jeg «og så går det barn hvis dere tuller?». Da svarer begge barna med ja. Dermed svarer barn nr. 5, «nei, men hvis vi bråker, da får vi ikke stjerner». Barn uttrykker, slik jeg ser det, en forståelse mellom det å være tullete eller bråkete, og hvordan de ulike måtene å være på blir regulert av voksne, blir bekreftet med belønning, stjerne eller ikke. Det som kanskje kommer frem i denne beskrivelsen er voksnes rolle som *regulator* for barns oppførsel, og barnet som blir belønnet ut i fra det som voksne mener er riktig eller feil oppførsel. Det som barn uttrykker videre ut fra denne diskusjonen er at de skulle ønske at det ikke var voksne til stede, for da kunne de bestemme selv hva de kunne gjøre. Det virker som om barn tar opp det med at voksne er en grense for dem og bestemmer over dem.

I samtalegruppe 3 diskuterer barn rundt voksens rolle som grensesettere og de som har makt til å bestemme over barna.

Oppsummering tema 1: Voksnes rolle i barnehagen.

Når barn blir spurt hvorfor det er voksne i barnehagen, så kan man se ut fra utvalg av samtaleene at barna forteller om voksnes rolle fra de ulike sidene. I samtalegruppe 1, beskriver barn voksne ut i fra ulike ansvarsområder de har i barnehagen, både fra en *praktisk side* og *etisk side*. I samtalegruppe 2 kan man se at barn får frem den voksnes rolle som *hjelpestillasen*, *tryggbase* og *tilrettelegger*. Det vi kan se i samtalegruppe 3 er at barna diskuterer rundt voksens rolle som *grensesettere*, samt tar opp barnas posisjon vs voksne, voksne som *bestemmer* over barna. Det som er til felles i disse gruppene er at alle gruppene

svarer at voksnes rolle i barnehagen er å passe på dem, men når de videre utdyper hva voksen rollen går ut på, kan man se at hver gruppe fokuserer på ulike roller/sider å være voksen på. Jeg har i denne samtalen vært veldig åpen for å la barn ta opp ting de selv kommer på, uten å påvirke deres svar, bare støttet og gjentatt det de sa, stilt oppfølgingsspørsmål for å hjelpe dem for at de skal utdype mer, noe som kanskje har bidratt til at det kom ulike svar. Disse mangfoldige svarene kan også komme av at det er det barna selv legger merke til forskjellige sidene ut i fra de behovene de har og den kontakten de har med voksne. Slik de opplever voksne.

6.2.3 Tema 2: Voksne rolle i lek (tilskuer, observatør, planlegger)

I denne delen stilte jeg følgende spørsmål: Hva gjør voksne når dere barna leker? De svarer på det spørsmålet slik:

Samtalegruppe nr. 1

Barn nr.1: De ser at alle har det bra og sånt.

Barn nr. 2: Da snakker de litt og sånn. Og ser litt.

I samtalegruppe 1 forteller barn at voksne ser på at alle barn har det bra og at de snakker litt.

Samtalegruppe nr. 2

Barn nr. 3: Ser på oss.

Jeg: (gjentar) ser på dere.

Jeg: Hvorfor ser de på dere?

Barn nr. 3: Fordi at vi ikke skal være slemme mot barn

Jeg: Er det noen annen grunn for at de ser på dere?

Barn nr. 4: Ja, for hvis noen gjør noe slemme mot andre, da kommer de og snakker med oss, og hvis vi løper da må vi sette oss ned.

I samtalegruppe 2 uttrykker barna at voksne ser på barna, og deres intensjonen med å se er for å passe på at ingen er slemme mot hverandre, og kommer og setter grenser dersom det trengs. Har tar barn frem, slik jeg forstår det, den voksnes rollen som *observatør og grensesetter*

Samtalegruppe 3

Barn nr.5: De går rundt og snakker med hverandre og så passer de på oss.

Jeg: Hva er det voksne snakker om?

Barn nr. 5: Hva vi skal gjøre i barnehagen og sånt.

I samtalegruppe 3 kommer det frem at voksne snakker med hverandre mens barn leker. Når jeg spør videre hva voksne snakker om, så svarer barn at de snakker om hva de skal gjøre i barnehagen. Det barn uttrykker i denne samtalen er voksnes rolle som *planleggere* og de som *passer* på mens barn leker.

Oppsummering av tema 2

Når barn blir spurt hva de voksne gjør når de barna leker, så kommer det forskjellige svar. Barn forteller om voksne i lekesammenhengen som observatører: «*Ser på oss*», tilretteleggere: *Hva vi skal gjøre i barnehagen og sånt*, og grensesettere «*Fordi at vi ikke skal være slemme mot barn*». Det som er felles i disse svarene er at ingen av gruppene nevner at de voksne leker med barna, men snarere at de voksne ser og passer på at de har det bra, at de ikke er slemme mot hverandre. I tillegg svarer barna at de voksne snakker sammen og planlegger aktiviteter.

6.2.4 Tema 3: Hva liker barn at voksne gjør når de er i barnehagen?

På spørsmålet «Hva liker dere barn at voksne gjør når dere er i barnehagen?», trekker barn i de ulike samtalegruppene frem følgende:

Samtalegruppe 1

Barn nr. 2 At de tuller med oss

Barn nr. 1: De tuller at de er gamle og sånn

Jeg: Åh jaaa!

Barn nr. 1: De bare late, late kaster oss.

Jeg: (gjentar) late kaster

Barn nr. 2 *ja. De holder oss, legger oss ned og sånn* (viser hvordan de voksne late kaster dem).

I samtalegruppen 1 framhever barn at de liker når voksne tuller og når de er med på «late som»-lek, slik jeg tolker det. De ser på den voksen som en *leken* voksen med sans for humor.

Samtalegruppe nr. 2

Barn nr. 4: *Hun voksnen tegner veldig kule ting og fine tegninger og da vil vi ha de og da spør vi og da kan hende at hun lager til alle barna nesten, og da må nesten alle barna tegne.*

Barn nr. 4: *Når voksen gikk ut i stad han var som bestefar, da ledde vi masse, siden jeg var baby, og da var jeg redd at voksen skulle spise meg, på lat da, det var så gøy.*

I samtalegruppe 2 nevner ett av barna at det liker når en voksen tegner kule tegninger og uttrykker at det er gøy når denne voksne lager tegninger til alle barna. Det at alle barna kan få det samme og oppleve fellesskapet, opplevdes for meg som noe barnet satte veldig pris på. Barnet uttrykket kanskje den fellesopplevelsen hvor alle er inkludert og at denne voksen som gjør det mulig å inkludere alle. Barnet uttrykker slik jeg tolker det en voksen som er flink til å tegne og en *inkluderende* voksen. Det barnet også forteller, er en episode med en voksen som latet som om den voksen er bestefar, mens barnet var baby og redd for at den voksen skulle spise barnet. Det å oppleve dette «på lat», mente barnet var gøy. Her kan man se at barnet fremhever at det også liker en *lekende* voksen.

Samtalegruppe nr. 3

Barn nr. 6: Tegne

Barn nr. 5: at de er veldig morsomme når de er babyer.

Jeg: (gjentar) at de er veldig morsomme når de er babyer

Barn nr. 6: og vi leker mamma og pappa

Barn nr. 6: voksen er skikkelig morsom

Barn nr. 5 jaaaaa!

Barn nr. 5: når vi sier at voksen skal legge seg bare, så sier voksen NEEEEEI, NEEEEE!(barna ler)

I samtalegruppe 3 forteller et av barn at det liker når voksne tegner, barn nr. 5 forteller at det liker når voksne leker babyer og at de er veldig morsomme da. Her kan vi se at barn fremhever igjen *morsomme* og *lekende* voksne, slik det ble uttrykk i både samtalegruppe 1 og 2.

Oppsummering tema 3:

Når barna ble spurt hva de liker at voksne gjøre i barnehagen så framhever barn i alle samtalegruppene at de liker voksne som tuller og er morsomme, «*De tuller med oss*» de uttrykker også at de liker når voksne leker og later som de er noe annet enn det de er, for eksempel babyer eller bestefar: «*at de er gamle og sånn*», «*de er veldig morsomme når de er babyer*». Det barn også presiserer for meg i to av samtalegruppene er at dette gjør voksne på lat: «*De bare late, late kaster oss*», «*på lat da*». Barn viser, slik jeg tolker det at de forstår grenser mellom å late som og det voksne er på ekte. I to av gruppene nevner barna at de liker når voksne tegner for dem. Et av barna uttrykker også at det kan hende at denne voksne lager tegninger for nesten alle barna. Slik det ser ut for meg, uttrykker barnet to sider ved denne voksne; flink til å tegne og også inkluderende.

6.2.5 Tema 4: Barns tanker på hvordan de ville vært dersom de hadde vært voksne i barnehagen.

Spørsmålet som ble stilt til barna her er: Hvordan ville dere barna vært dersom dere være voksne i barnehagen?

Samtalegruppe 1

Barn nr.1: *Jeg ville gjort sånn at de kunne være ute og bestemme hva dem kunne gjøre*

Jeg: (gjentar) *Ute og bestemme hva dem kunne gjøre.*

Barn nr. 1: *ute eller inne. Og bestemme*

Jeg: og bestemme. *Jaaah (undrende)*

Barn nr. 1: *Fordi vi kan bestemme, det som, det som noen ganger, de som er minst rekker opp hånda, hvis man rekker opp hånd, bare en rekker opp hånd for å være ute, da må den være ute, og hvis masse rekker opp hånda for å være inne da blir vi bare ute.*

Barn nr. 2: *Vært snill mot dem*

Jeg: (gjentar) *vært snill mot barna?*

Barn nr. 2: *Ja, tøyset med de og sånt.*

Jeg: *oook. Hvordan snill hadde du vært? Hvis du hadde vært voksen hvordan hadde du vært snill?*

Barn nr. 2 : *Jeg ville vært snill at de kunne...(tenker) at de kunne være inne og leke og sånt.*

Det som blir tatt opp i samtalegruppe 1, er det å kunne bestemme selv om man vil være ute eller inne og selv bestemme hva de vil gjøre. Barn nr. 1 nevner også at de kan bestemme, men at det noen ganger er urettferdig. For meg virket det som om barnet uttrykte den urettferdigheten rundt det at de ikke kan bestemme å gjøre det det selv har lyst til, men samtidig gir uttrykk for en spesifikk situasjon hvor barn får bestemme selv: «*hvis man rekker opp hånd, bare en rekker opp hånd for å være ute*», men likevel ikke «*og hvis masse rekker opp hånda for å være inne da blir vi bare ute*». Kanskje barnet prøver å uttrykke at det selv ville vært en voksen som er rettferdig og hører mer på barna, og la dem bestemme mer. Barn nr. 2. reflekterer også over den måten de pleier å bestemme på i barnehagen, at barna får bestemme, men noen ganger er denne måten å bestemme på urettferdig. Barn nr.2 uttrykker at det ville vært snilt med barna som voksen og tøyset med dem. Når jeg prøvde å nærme meg barns mening av begrepet snill, så knytter barnet det videre mot det å bestemme til å om de kunne være inne og leke. Noe som ligner på svaret barn nr. 1 ga. Har kan det tenkes at de ble påvirket av hverandres svar, men på en annen side kan det hende at han var enig i det barn nr. 1 sa.

Samtalegruppe nr. 2

Barn nr. 4: *Da ville jeg gjort noe gøy med de, for da kan de ha de gøy og ikke bli lei seg og sånt.*

Barn nr. 3: *Jeg ville gjort noe morsomt.*

I samtalegruppe 2 uttrykker barn nr. 4 at det vill gjort noe gøy med barn, dersom barnet hadde vært voksen. Dette begrunner barnet med at barn på denne måten kan ha det gøy og glemme å være lei seg. Det barnet kanskje uttrykker her er *forglemmelsesøyeblikket*: det være i en lek, det å ha det gøy og glemme å være lei seg. Barn nr. 4 bekrefter også at den ville gjort noe morsomt.

Samtalegruppe nr. 3

Barn nr. 6: Gjøre dem gladeeee!

Jeg: hvordan ville du gjort barna glade?

Barn nr. 5: Gjort noe morsomt!

Jeg: gjøre noe morsomt.

Barn nr.6: vi kan dra på kino, eller noe, stå på skøyter

Barn nr. 5: At vi kan gå på gøye ting!

Barn nr. 6 i samtalegruppe 3 uttrykker at det ville gjort barn glade. Når jeg videre spør hvordan de ville gjort barn glade, så kobler barn nr.5 og sier «*gjort noe morsomt*». Her ser det ut som om barn forbinder glede med å gjøre morsomme og gøye ting. Videre forteller barn at det å gjøre noe morsomt innebærer å gjøre forskjellige ting utenfor barnehagen. Det kan tolkes som om barn forteller at det å gjøre noe morsomt betyr også å gjøre forskjellige ting, men samtidig kan det tolkes som om det å gjøre morsomme ting innebærer både variasjon og valgmuligheter.

Oppsummering tema 4

Når barna ble spurt hvordan de ville vært mot barna dersom de var voksne i barnehagen, fremhevet barna i samtalegruppe 1 at det ville la barna bestemme hvor de skal være og hva dem ville gjøre, spesielt bestemme rundt å få lov å være inne eller ute. Barn nr. 2 uttrykker at det ville tøyset med barna og vært en snill voksen og lat barna bestemme. I samtalegruppe 2 uttrykker barn nr. 4 at det ville gjort noe gøy med barn dersom det ville vært voksen: «*Da ville jeg gjort noe gøy med de*». Det uttrykker også at når barn har det gøy i barnehagen, kan de glemme å være lei seg: «*for da kan de ha de gøy og ikke bli lei seg og sånt*». Det barnet kanskje uttrykker her er det *forglemmelsesøyeblikket*, nemlig det være i en lek og ha det gøy og glemme å være lei seg. Barn nr. 3 bekrefter også at den ville gjort noe morsomt, uten å fortelle noe mer. I samtalegruppe 3 kommer det fram at barn som voksne ville gjort barn

glade ved å gjøre noe morsomt, og at det å gjøre noe morsomt innebærer å gjøre forskjellige ting. To av barna diskuterer rundt det å bestemme, og la barna bestemme mer. Det man kan si er felles i disse svarene er momentene *morsom* voksen, voksen som *tøyser*, gjør barn *glade* og ha det *gøy* med barna, gjør forskjellige *gøye* ting, er noe de fleste barna fremhever.

6.2.6 Avsluttende oppsummering av barns voksenperspektiver

Det jeg kan trekke ut fra disse samtalene er at voksne blir beskrevet som de ansvarlige, men også omsorgsgivere og viktige støttespillere. Barn nevner også voksne som grensesettere. Det alle barn fremhever når de blir spurt hva de liker ved voksne eller hvordan de selv ville vært som voksne i barnehagen, er at de ønsker lekende, morsomme og snille voksne. Her kommer det frem hva barn selv ser på som en god voksen. Barn, slik det fremkommer i de ulike samtalegruppene, gir en beskrivelse av den pedagogiske relasjonen med vekt på at i denne relasjonen er det voksne som har ansvar som omsorgsgivere, grensesettere, men også gledesspredere. Denne analysens struktur og rammer vil oppfordre til at vi voksne skal oppdage og lære å se mer sammen *med* barna.

Jeg skal videre forsøke å stille spørsmål ved voksnes rolle i barnehagen ved å stille meg undrende og nysgjerrig til barns uttrykk som har utfordret min rolle som barnehagelærer og satte min forståelse og refleksjoner i ulike retninger. Dersom man skal forske sammen med barn, må en også ta barn på alvor i det de sier. Jeg har i min analyse og drøfting av funn gjort nettopp det: tatt deres utsagn på alvor og prøvd å se på hva barns utsagn forteller om voksne, deres rolle og betydning. Hva kan det barn uttrykker fortelle om den hverdagen og de rammene de møter i barnehagen, og hvordan kan barns utsagn gjenspeile oss som voksne. Noen av disse funnene kan kanskje komme overraskende for de barnehageansatte som har vært en del av dette prosjektet, men det er det vi må tåle for å bli utfordret på og møte oss selv i barns øyne og deres syn på oss. Funnene handler ikke om dårlige og gode voksne, det handler om barns unike evne, stemme og mulighet til å uttrykke hverdagen sin fra sitt perspektiv. Denne oppgaven handler først og fremst om barna og deres rett til å uttrykke seg og medvirke i saker som vedrører deres liv. Å møte barns syn med åpenhet, ydmykhet og respekt. Denne åpenheten handler om respekt for det ukjente og respekt for den andre, slik jeg forstår Arneberg og Juell (2005) i kapittelet 2.3.2. Respekt vil innebære å selv kunne stå frem, ta et skritt til side og se, se om igjen på vår måte å se og møte barn på. I direkte situasjoner med barn er det ikke alltid mulig å ta seg tid til å ta seg et skritt tilbake, men jeg mener at vi

vil alltid kunne ta et skritt fremover ved å våge å møte oss selv i barna og det barn uttrykker og sier. Når vi våger å møte oss selv i barna og ta på alvor det de sier, har vi mulighet til å sette i gang refleksjoner som når vår bevissthet fra en annen vinkel enn vår egen. Bare på denne måten kan du klare å reflektere over hvordan du som voksen er i møte med barnet, og hvordan du ser, velger og handler i situasjonen, slik jeg frostår Sævi (2013) i kapittelet 3.0.

6.3 Relasjonens øye-blikk

6.3.1 Blikk mot barn. Grensesetting og barns rett til medvirkning

Som man kan se under ulike temaer jeg har diskutert ovenfor, framhever barn ulike betydninger av voksnes tilstedeværelse i barnehagen. Barn framhever blant annet voksne som de ansvarlige, som omsorgsgivere, grensesettere og at voksne som har ansvar for læring. Slik jeg skriver i kapittel 3.0 bortsett fra at voksne har ansvar overfor barn i form av å beskytte dem og gi dem omsorg, har de voksne også ansvar for å legge til rette for deres læring og utvikling, derfor vil det alltid ligge en pedagogisk intensjon i et slikt forhold, presiserer Sævi (2007). En av de voksnes pedagogiske intensjoner som blir tatt opp av to samtalegrupper under intervjuene, er et belønningssystem de har i barnehagen.

Barn nr. 5: vi kan tulle

Jeg: og så går det fint hvis dere tuller?

Barna: Ja!

Barn nr. 5: nei, men hvis vi bare bråker, da får vi ikke stjerne.

Barn nr. 2: hvis vi skavler, ikke hører på der vi ikke skal stå, da sier voksne tilbake igjen da, og så når barn ikke gjør det da får man sånn kryss.

Her gir barn uttrykk for noen av situasjonene fra hverdagen hvor de belønnet eller ikke med stjerne, avhengig om de har gjort en riktig eller feil handling. Dersom de bråker og skravler og ikke står på riktig plass og ikke hører på, så får de ikke stjerner. Her kan en stille spørsmål ved hvordan barn takler slike forventninger som å stå riktig, høre på og ikke bråke, og hva slike forventninger gjør med barn? Er det riktig at slike forventninger skal prege barnas hverdag? Kan vi i det store og hele forvente at *alle* barn skal kunne oppfylle disse kravene? Vil det ligge noen store krav og oppnåelige forventninger i voksnes syn på barn? Gir en slik

pedagogisk intensjon, hvor barn belønnes kun for «riktige» handlinger, rom for å at barn kan gjøre feil, glemme seg og gjøre ting i affekt? Alle, også barn, trenger rom for å feile. Det er umulig for mennesker å alltid være perfekte. «Ingen av oss klarer å være så perfekte», ifølge Kibsgaard (2009, s. 83), verken barn eller voksne. Kibsgaard (2009, s. 83) sier det slikt: «Det er deilig å omgås med mennesker som ikke er perfekte. Da kan vi slakke litt på våre egne krav til oss sjøl, da opplever vi rom for både humor og latter». På denne måten kan barn få rom til å være seg selv, og vi voksne kan se noe mer enn det som er feil eller riktig handling. En kan skape rom for å stoppe opp og se både det enkelte barnet og situasjonen rundt, ikke bare en «feil» handling.

Barn nr.1: *Jeg ville gjort sånn at de kunne være ute og bestemme hva dem kunne gjøre*

Barn nr. 5: *Det er bedre å ikke ha voksne, fordi da kan man putte på stjerne, så mange stjerner man bare vil.*

Her sier barna at det hadde vært best å ikke ha voksne, for da kunne de selv puttet på så mange stjerner de ville. Hva kan slike barns tanker fortelle oss voksne om barns opplevelse av våre pedagogiske intensjoner? Johansson(2003) i sin undersøkelse om voksnes samspill med små barn i svenske barnehager, deler voksnes holdninger til små barn inn i tre kategorier: 1) *barns intensjoner er irrasjonelle*, 2) *voksne vet bedre*, og 3) *barn som medmenneske*. Hvis voksne ser på barn som at «*barns intensjoner er irrasjonelle*» kan det barn gir uttrykk for tolkes som irrasjonelt og ikke bli tatt på alvor. Den andre måten å tolke det på er at «*voksne vet bedre*», og at barn må lære seg å følge regler og voksne må lære dem det. Eller ta barns tanker på alvor, og på denne måten å gå barnet i møte som *et medmenneske*. Tar vi barns tanker på alvor, kan en kanskje se at barn mener at dette er en urettferdig behandling fra voksnes side, og en frustrasjon over voksne som bestemmer over dem på denne måten. Det som er viktig å legge merke til her er at frustrasjonen til dette barnet ikke går utover at de ikke klarer å oppføre seg slik voksne vil at de skal oppføre seg, men at de ikke får putte så mange stjerner de vil. Her kan en lure om barnet egentlig forstår de voksnes intensjon med stjernesystemet.

Når voksne setter grenser for barn, vil de stille visse krav til barn. Disse kravene kan handle om at vi ønsker å lære barn køkultur, være lydhøre og generelt følge regler. Men det kan også handle om våre individuelle grenser og vårt behov for kontroll. Sigaard og Varming (1997, s. 61) sier det slik: «Det er jo bare jeg som kan ha en berettiget mening om hvor min grense går». Og det er ikke alltid slik at vi har en god begrunnelse for hvorfor vi har en grense. Ifølge

Sigsgaard og Varming (1997, s. 61) kan det ha noe å gjøre med at «begrunnelser for grenser ofte ikke krever begrunnelser, men at grenser erstatter begrunnelser, i tillegg til at grensesetting tillater voksne å si nei uten videre diskusjon». Det som er paradoksalt er at når vi som voksne bruker grenser til å stoppe en handling, regulere eller sanksjonere barn med stjerne eller ikke stjerne, er det kun voksne som vet hvor disse grensene går. Barn, tvert imot, kan umulig vite det. De må forholde seg til et krav eller en ramme voksne har bestemt ut fra sine egne behov og egne grenser. Når voksne lager grenser for barn, må de også spørre seg selv hvordan en slik grense påvirker barn og hvilke pedagogiske begrunnelser de hviler på. Sist men ikke minst må voksne spørre seg hvilke krav som stilles til barn og hva meningen med våre grenser er. Slik jeg forstår Sævi (2014), i kapittelet 3.2.2, er den pedagogiske relasjonen orientert mot å bidra til barnets potensielle og reelle forandring. Men samtidig som den voksne hjelper frem barnets læring og endring, må relasjonen også ivareta barnets personlige verdighet og liv med utgangspunkt i hvordan barnet er i dag, og ikke bare hvordan eller hva det kan eller bør bli.

Hvis tanken med belønningen og stjerner er å lære barn på å høre på voksne, huske å sitte, gå riktig, eller bråke mindre inne, må vi kunne vite hvorfor barn skal lære det og hvordan disse grensene påvirker barn? Vi kan i kraft av å være voksne å innføre ulike grenser som fratrukk barna mulighet til å realisere det egentlige livet ut i fra egen evne til å reflektere over sine egne handlinger, i stedet for fokusere på å få mest mulig stjerner og gjøre det som voksne sier er en riktig handling. En kan spørre seg hvilke signaler og forventninger slike holdninger og grensesettinger hos voksne gir til barna? Kan vi på denne måten risikere å glemme å møte barn som medmennesker (her og nå), men fokusere på hva de en dag skal bli (der og da) i et sivilisert samfunn. I det tilfellet må vi ta noen skritt tilbake. Barn skal ikke bare møtes ut fra et mangleperspektiv: Barn må lære noe for å bli noe, barn må kunne lære seg visse regler. De skal møtes ut fra et mangfoldig perspektiv som medmenneske som Bae (2009, s. 20) presiserer. Å møte barn som medmennesket skjer kun, beskriver Bae (2009, s. 22), «når vi lar barns perspektiv komme til uttrykk, følger barnets intensjoner, forsøke å forhandle og komme frem til handling med barn».

Dersom vi voksne bruker et slikt belønningssystem, kan vi også vike unna å direkte forholde oss til enkelt barn. Hva skjer i et slikt tilfelle med vår relasjon til barna? Hva slags relasjon skaper vi mellom oss og barnet? Hvor blir blikket vårt rettet: på grenser, stjerner eller barnet? Anerkjenner barnet med stjerner når de gjør det som er innenfor våre egne grenser? Blir våre relasjoner med barn et redskap for å oppnå ønskede resultater: at barn alltid skal følge regler?

Det er barns verdighet og unike stemme som skal gjennomsyre den pedagogiske relasjonen, ikke ved å gjøre anerkjennelse til middel eller instrument for læring, slik jeg forstår Østrem (2007) i kapittelet 3.1.1. Dette mener jeg i likhet med Østrem (2007) er uforenlig med anerkjennelsestanken. Hvis anerkjennelse gjøres til pedagogisk metode, må diskusjonen om instrumentalisme løftes fram i tilknytning til barnehagen som læringsarena. Anerkjennelse av barnet som subjekt må fastholdes som det primære målet, slik Østrem (2007) presiserer det i kapittelet 3.1.1. «Det er kun i samspill med andre mennesker at barn kan fortolke sine erfaringer og orientere seg i forhold til de på en meningsfull måte» (Østrem 2007, s. 287).

Slik jeg tolker det, skal ikke anerkjennelse handle om skriftlige pedagogiske mål eller midler, stjerner eller grenser. Det skal handle om gi barn mulighet til å snakke og hevde seg i ulike situasjoner. Dette krever at voksne har evne til å lytte, tar seg tid til å se og erfare barn og anerkjenne dem direkte i samtalen med dem, ikke ved bruk av grenser og stjerner.

Denne evnen handler om å gi barn mulighet til selvhevdelse, åpne våre grenser og la barnet tale for seg selv. Det som er problematisk med en slik åpenhet er at den er nært forbundet med angsten for å miste egne grenser og våre velutviklede strategier for å bevare kontroll i en eller annen variant, slik jeg forstår Bae og Waastad (1992) i kapittel i kapittelet 3.1. Kanskje dette forklarer hvorfor vi voksne har behov for å ha kontroll og sette grenser for barn, nettopp fordi grenser skaper orden og kontroll. Samtidig som voksne kan føle at det å innføre felles grenser som gjelder alle barn blir mer rettferdig enn å ha forskjellige grenser for hvert enkelt barn, og at dette er mer demokratisk. Paradoksalt nok, vil denne «demokratiske disiplineringen» gå ut over barns muligheter til å bli møtt som unike og bli behandlet forskjellige.

Voksne har, som barna fremhever det, forskjellige roller og oppgaver i barnehagen. Vi må ha en viss oversikt over alle barna, beskytte dem og ha ansvar for deres læring og utvikling. Samtidig vil det alltid være asymmetri i relasjoner mellom barn og voksne. Når det ligger en pedagogisk intensjon i vår relasjon med barn, kan disse intensjonene noen ganger bidra til en større asymmetri og mindre gjensidighet i den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksen. For vi voksne i makt av å være voksne kan bestemme hvilke rammer de vi vil ha for barn i en barnehagen, mens barn mister muligheten til å selv bestemme og sammen med voksne reflekterer over disse rammene. Et av barna svarer slik når de blir spurt hva det ville gjort dersom de var voksne i barnehagen:

Barn nr.1: *Jeg ville gjort sånn at de kunne være ute og bestemme hva dem kunne gjøre*

Jeg: (gjentar) *Ute og bestemme hva dem kunne gjøre.*

Barn nr. 1: *ute eller inne. Og bestemme*

Dette barnet uttrykker selv at det ville gitt barn større frihet til å bestemme, og gir meg under denne samtalen også et eksempel på hvordan voksnes måte å la dem bestemme «demokratisk» ved å rekke opp hånden er ikke alltid rettferdig. Det kan føles urettferdig blant annet fordi selv om flertallet barn bestemmer, betyr der ikke at alle barn er rettferdig behandlet. Barn er forskjellige, tenker forskjellig fra voksne og har forskjellige behov. På den andre siden blir tanken om å møte alle barn og tilrettelegge for at alle barns behov blir ivaretatt, vanskelig blant annet på grunn av antall voksne per barn, og deres egne holdninger til barns rett til medvirkning.

Det som skiller voksne som mennesker fra barn som mennesker, som forklart i kapittelet 3.2.3, er nettopp det at barn i motsetning av voksne realiserer sine livsprosjekter innenfor de mulige handlemåtene og rammene vi voksne gir dem. Barn har ikke valg, voksne derimot har det. Det er ikke utenkelig at barnets utsagn om at «det er best å ikke ha voksne, for da kan man putte på så mange stjerner man vil» nettopp handler om barns utsatte subjektposisjon og mulighet til å velge, snakke, forklare og selv bestemme.

Som voksne, skriver Sævi (2014), i kapittelet 3.2.3, kan vi velge å handle på forskjellige måter i relasjoner med barn. Vi kan velge å være den voksne vi selv er privat også som profesjonsutøver: oppmerksomme eller fjerne, anerkjennende eller nedvurderende, humørfylte eller dystre. Det som skiller oss fra barn er nettopp disse alternative være- og handlemåter, understreker Sævi (2014) i kapittelet 3.2.3. Barns oppvekst, på en annen side, kunne ha blitt annerledes derom vi valgte andre alternativer. Disse rammene barna må forholde seg til, kan både gi dem og frata mulighet til deres egen realisering av liv og evner, sine egne grenser, og slik vi ønsker å ha det i barnehage, fordi det er vi voksne som er ansvarlige for barn og kan gjøre valg ut fra våre egne forutsetninger, begrunner Sævi (2014). «Dersom vi voksne henger oss opp i bagateller og lar oss styre av ytre rammer som regulerer våre liv, skaper vi ikke et godt liv for verken oss sjøl og de som er rundt» Kibsgaard (2009, s. 84). Vi må takle å møte det uforutsette i hvert barn, men å takle det uforutsette handler om kunst, påpeker Kibsgaard (2009, s. 84), og gi evnen til det å «tre frem som seg selv» større plass i den pedagogiske relasjonen.

6.3.2 Blikk på barn. Avstands og kategoriserings relasjonen.

Noen av de spørsmålene jeg stilte til barna under intervjuet var knyttet til direkte til hvilke rolle voksne har i barnehagen. Tanken bak disse spørsmålene var for å finne ut hvordan barna ser på den rollen voksne har generelt i barnehagen, og til de ulike situasjonene i hverdagen. De sistnevnte spørsmålene var knyttet til blant annet voksnes rolle når barn er lei seg, glad og når de leker. Disse spørsmålene ble laget for å prøve å høre hvordan barn opplever og ser på voksenrollen i de ulike situasjonene i hverdagen. Det barn trekker frem i forbindelse med disse spørsmålene er: Voksne som trøster dem når de er lei seg, og voksne som blir glad når de blir glad, voksne som skjønner hva de vil og trenger, og voksne som snakker, planlegger, og ser på dem. Det som vekket min oppmerksomhet var at barn forteller at voksne ser på når barna når leker. Her må jeg også trekke frem at formuleringen av spørsmålet mitt: *Hva gjør voksne når dere barn leker?*, også kan ha gitt innvirkning på at barn automatisk ekskluderte voksne fra sitt svar, eller at barn mener at leken hører til hos barn og at voksne ikke leker. Det som er litt interessant å trekke frem her, er at alle tre samtalegruppene svarte det samme, nemlig at voksne ikke er tilstede i leken.

Samtalegruppe nr. 1

Barn nr.1: *De ser at alle har det bra og sånt.*

Barn nr. 2: *Da snakker de litt og sånn. Og ser litt.*

Samtalegruppe nr. 2

Barn nr. 2: *Ser på oss.*

Samtalegruppe 3

Barn nr.5: *De går rundt og snakker med hverandre og så passer de på oss.*

Det barna uttrykker her kan være en generell oppfatning barn har av voksne, men det betyr ikke at det er de voksnes konsekvente væremåte og at de ikke leker med barn i det hele tatt. På den ene siden kan dette ha noe å gjøre med det Kibsgaard (2009, s. 77) beskriver: «vi har for mye på agendaen og tar oss ikke tid til å være i øyeblikket, slik barn gjør». På den andre siden kan det også ha noe å gjøre med at det å være i leken krever at vi befinner oss i en flytsone oppslukt av det vi holder på med, noe som tar oss vekk fra de ulike rollene som barn

nevner, som omsorgsgivere, tilretteleggere, veiledere og de ansvarlige. Voksnes fravær kan også skyldes, slik Åmot og Skoglund (2012, s. 32) sier, at praksisfeltet i stadig større grad preges av større barnegrupper og mindre pedagogtetthet, samt økende krav til målstyring og dokumentasjon. Det kan i sin tur ha innvirkning på voksnes utilgjengelighet og utilstrekkelighet.

I en barnehagehverdag er det ofte slik at voksne har ansvar for planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter, samt andre ansvarsområder og hverdagsrutiner som krever voksnes fravær. De retter fokus mot de mer «praktiske» delene av jobben sin, noe som kan gjøre at de blir borte fra barnas lek. Dersom hverdagen vår kun blir preget av kontakten med de rent innholdsmessige, pedagogiske og praktiske elementene i barnehagehverdagen, kan vi risikere å miste kontakt med barn. Vi kan risikere å trekke oss inn i «en mer teoretisk betraktende tilskuerposisjon» slik Brunstad kaller det (2015, s. 122). Dersom voksne hele tiden søker seg til tilskuer- eller observatørposisjonen sin i hverdag med barn, kan de gå glipp av å oppleve barn direkte, og det å bygge deres forhold og den pedagogiske praksisen i direkte i møte med dem. Dersom den voksnes oppgave blir å plassere barnet i sentrum for sitt blikk, kan det paradoksalt nok bli mindre viktig å undersøke hvordan virkeligheten ser ut når den fanges av barns blikk, slik jeg forstår Østrem i kapittel 3.1.1. Dersom vi forstår relasjonen mellom barn og voksen ut fra barns behov for oppmerksomhet og det å bli sett, er det en risiko for at man konstruerer et hierarki som gjør at den gjensidige anerkjennelsen blir umulig. I dette hierarkiet, slik jeg forstår Østrem (2008) i kapittelet 3.1.1, blir den voksne den som ser og definerer, mens barnet den som blir sett og definert. Det å definere barn er noe vi voksne gjør i møter med barn. Vi observerer og ser på barn hele tiden. I barnehagen er det veldig lett å benytte seg av observatør- eller tilskuerrollen. Det vil si å se et barn fra avstand i ulike situasjoner, samspill for å skape et bilde av barn. I pedagogiske praksiser ser vi på tilskuer- og observatørrollen som nødvendig for å kunne vite hvordan vi skal tilrettelegge for ulike pedagogiske tiltak og aktiviteter. Denne rollen krever en viss avstand mellom barn og voksen. En kan lure på om vi på denne måten risikerer å miste noe av det mest essensielle i vårt pedagogiske arbeid, nemlig barnet. Vi kan også risikere å miste det meningsrommet barnet befinner seg i, og deres tanker, opplevelser og deres blikk.

For å si det på en annen måte: Hva kan vårt blikk fortelle til barnet når vi har en tilskuerposisjon? Slik jeg skriver i teoridelen, inspirert av Levinas (1995), å se på barnet med kun vårt blikk kan få oss å tro at man har en reel forestilling om hvem og hvordan barnet er, vi vil redusere barnet til den forståelsen vi selv har av barnet og dermed å utelukke barnet for

alle andre forståelser vi ikke har om det, Det vil også si, slik jeg forstår Henriksen (2011) i teorikapittelet, at barnet på denne måten kan bli redusert i min forståelse eller misforståelse av det jeg (ikke) vet om det. Det vil si at det blir fanget innenfor rammen av en allerede eksisterende totalitet; med andre ord noe jeg allerede vet om barnet. Her vil jeg trekke frem et eksempel fra en av samtalene.

Jeg: *Hvorfor ser de på dere?*

Barn nr. 2: *Fordi at vi ikke skal være slemme mot barn.*

Hva kan et slikt blikk på barn fortelle barn? Ikke minst hva kan et slikt blikk fortelle oss om oss voksne? Kan et slikt blikk fortelle barnet at jeg vet at du pleier å vær slem mot andre barn og derfor ser jeg på deg? Hva gjør slike blikk med barns forståelse om seg selv? Som sagt i teorikapitlene, inspirert av Levinas (1998), når vi prøver å nærme oss barn, vil vi fremdeles kun se det som vi klarer å kjenne igjen i vår egen forståelse, nemlig at barnet pleier å slå og være slem mot de andre, mens alt det andre jeg ikke klarer å innordne i min forståelse vil bli borte. Dette kan for eksempel være barns mulighet til vise seg i et annet lys, som ikke alltid slår og ikke er slem. Dersom vi skal endre vårt blikk på barn, må vi respektere ved å gi barn mulighet til å vise seg å være noe annet enn det vi tror det er. Vi må gi barn mulighet til å overraske oss med noe uventet og noe annet enn den kategorien eller det blikket den allerede er fanget i, og å rette blikket lenger enn bare på det ene barnet, situasjonen rundt dem og ikke mist oss voksne. Som voksne må vi akseptere at det finnes flere og kanskje motsetningsfulle måter å forstå eller tenke rundt mennesker på, slik jeg forstår Johannesen (2012) i teorikapittelet 4.4. Derfor må vi også ha evnen til å omstille oss og vårt blikk på barn og oss selv, og heller ha et åpent blikk i samspill med barn. Dette krever også at vi er tilgjengelige og tilstede i barns opplevelser av verden, ulike situasjoner og barnas følelser. Når vi ikke bestandig er det, kan det være på grunn av de mange ansvarsområdene og rutinene vi skal gjennom i løpet av en dag. Eller fordi vi velger selv å holde oss til side og se på mens barn leker, og innta rollen som en betrakter og en tilskuerposisjon.

6.3.3 Blikk for og med barn⁸. Det betydningsfulle. DET som betyr noe.

I dette kapittelet skal jeg så på det barn har uttrykt med mest engasjement i stemmen sin og flest ganger under intervjuet. Fenomenet *morsomme voksne* ble tatt opp både under tema 3 og

⁸ Blikk for barn-begrepet er allerede brukt som tittel for et forskningsprosjekt om kvalitet for de minste barna.

4. Når barna ble spurt hva de liker at voksne gjør i barnehagen, framhever barn i alle samtalegruppene at de liker voksne som tuller og er morsomme: «*At de tuller med oss*». De uttrykker også at de liker når voksne leker og later som de er noe annet enn det de er, for eksempel babyer eller bestefar: «*at de er gamle og sånn*», «*de er veldig morsomme når de er babyer*».

Jeg undrer meg videre på hva det er med de morsomme og lekende voksne som gjør at barn liker dem? Kan det hende at voksne får et annet blikk på barn i rolleleken, et blikk som møter barn «i det uendelige». Med det uendelige mener jeg at vi i en rollelek ikke alltid vet i hvilken retning vi skal se. Vi glemmer tid og rom, vi glemmer våre forventinger, vi ler sammen, glemmer oss selv og vi vender blikket mot noe tredje, mot noe felles sammen med barnet, ikke på barnet. Jeg skriver i kapittelet 3.2.4, inspirert av Sævi (2013), at gjensidige relasjoner blir etablert gjennom felles engasjement utenfor noe enn selve relasjon, noe betydningsfullt å være sammen om. Kan man si at voksne i leken klare å rette blikket mer enn kun på barnet, og at leken endrer voksnes blikk og fokus på felles engasjement og det betydningsfulle for barnet? At vi i leken er like, gjensidig opptatt av samme ting og deler samme engasjement, noe vi store deler av dagen ikke gjør. Kan det hende at de morsomme voksne møter barn ikke med et vurderende blikk, eller grenser, krav og forventinger, men med åpenhet og engasjement og blikket rettet med barnet. Lillemyr (1999, s. 61) skriver at leken for barn er en «fri» arena hvor de ikke er redd for å bli vurdert etter hvordan de oppfører seg. En kan på denne måten kanskje si at voksnes blikk derfor vil møte et barn uten evaluering eller noen krav, da vi vet at dette er en lek, og ikke på ordentlig. Barnet vil kanskje derfor føle frihet til å gjøre det de har lyst på uten å være redd for å gjøre noe feil eller måtte leke «riktig» etter de voksnes forventinger. Når det er sagt kan man ikke utelukke at dette forutsetter at barnehageansatte har evner til å forstå og møte barns ulike væremåter i leken uten å ødelegge den ved for eksempel å kommentere barns lek eller le når barn ikke synes noe er morsomt og avbryte leken.

Når voksne deler et felles engasjement med barn og har evnen til glemme seg selv og leve seg inn i noe barn ser på som betydningsfullt for dem, åpner vi for muligheter for å skape noe sammen, og for å skape større balanse og gjensidighet i relasjoner med barn. Slik jeg skriver i kapittelet 3.2.4 er det felles det som er betydningsfulle, det tredje leddet, som skaper potensialer til å skape anerkjennelse og likeverdig relasjonen (Østrem, 2008). Dette betyr at en voksen involverer seg, deltar og engasjerer seg i det barn er opptatt av, uansett om det tredje handler om en følelse, humor, glede eller fantasi. Det er her relasjonens mulige

potensialer ligger, i den opplevelsen av å ville det samme, se i samme retning og føle at det vi har eller gjør sammen er gjensidig.

Det at morsomme øyeblikk skaper glede, kan man også se ut fra dialogen barna har når de barn blir spurt hva de ville gjort med barn i barnehagen dersom de var voksne.

Barn nr. 6: *Gjøre dem gladeeee!*

Jeg: *hvordan ville du gjort barna glade?*

Barn nr. 5: *Gjort noe morsomt!*

Det virker som barn forbinder glede i barnehagen med å gjøre noe morsomt, noe gøy.

Barn nr. 4: *Når voksen gikk ut i stad han var som bestefar, da ledde vi masse, siden jeg var baby, og da var jeg redd at voksen skulle spise meg, på lat da, det var så gøy.*

Hva er det med denne voksen som gjør at barn ler? Hvilke evner er det den voksne har som får barn til å le, ha det gøy og smitte dem med sin lekende måte? Først tenker jeg spontanitet: En voksen som utnytter en mulighet til å skape morsomme øyeblikk med barna. Søbstad (2006, s. 92) skriver at «glede og humor handler om å gripe øyeblikket og la de gode følelsene få komme frem uten for mye styring og planlegging». For det andre tenker jeg en voksen med improvisasjonsevne som «så ut som bestefar» og en voksen som med sin lekende væremåte motiverer et barn til å være med på leken: «siden jeg var baby, og da var jeg redd at voksen skulle spise meg». Søbstad (2006, s. 89) beskriver at de menneskene som kan «dyrke øyeblikket, improvisere og som stadig får frem humor og glede øker motivasjonen til andre å delta og være til stede». Ikke bare får morsomme voksne frem humor og glede til å blomstre i barnehagen, men de skaper også god latter og god stemning. Når barn fortalte under intervjuet om morsomme voksne og gjenfortalte de morsomme hendelsene, så lo de, og sa «da ledde vi masse» «det var så gøy»

Kibsgaard (2009, s. 82) skriver at «god stemning er en viktig kvalitet i barnehagen. God stemning i barnehagene er noe vi stadig må være på jakt etter i barnehagen, fordi disse har betydning for kvaliteten på barns hverdag.». Det som er interessant er at ett av barna under samtalen beskriver konkret hva en god stemning i barnehagen gjør med barna, og hvorfor barnet mener at det er viktig å gjøre noe gøy med barna:

Barn nr. 4: *Da ville jeg gjort noe gøy med de, for da kan de ha de gøy og ikke bli lei seg og sånt.*

Å ha det gøy og le handler ikke bare om å ha det gøy. Det handler også slik barn nr. 4 forteller, og slik jeg tolker forglemmelseøyeblikket, om å tillate at gode følelser kommer frem etter de vonde. Noe Kibsgaard (2009, s.82) også påpeker, er at «stemningsfulle opplevelse gir mulighet til å kjenne på gode følelser, de gir trygghet og glede som skaper grobunn for felleskap og fryd i barnehagen.» Søbstad (2006) sier også i likhet med Kibsaard (2009) at å oppleve lykkelige øyeblikk skaper positive følelser som kan fordrive negative følelser. De forklarer også, slik jeg forstår det, at det å kjenne på gode følelser etter dårlige følelser gjør at vi lærer å oppleve lykke i livet på tross alt av triste hendelser. Hva forteller barns uttrykk om betydning av gleden, god stemning og latter i barnehagen? Hva kan vi lære av barn?

Når vi lager innhold for vårt pedagogiske arbeid, består ofte målene av det barn konkret skal lære av ulike aktiviteter. Men glede, humor og god stemning ikke er et selvsagt mål. «Det som er med gleden at den ikke kan planlegges, ikke presteres eller læres, da den er preget av gode øyeblikk og spontane situasjoner» hevder Søbstad (2006, s. 22). Kibsgaard (2009, s. 82), sier også at «gleden er gjemt i humørens og gledestegn og har noe med valøren på møtene mellom mennesker å gjøre.». Vi kan planlegge læring, men vi må ikke planlegge gleden. For gleden er preget av gode og spontane øyeblikk, og viser seg i møtene mellom menneskene som har evnen til å gi seg hen i øyeblikket og kjenne på gleden i en hverdag som er styrt av det konkrete, planlagte og det uplanlagte. Gleden er uplanlagt og krever voksne som kan holde seg åpne for også det uplanlagte i relasjoner med barn.

«Å legge til rette for *gledesøyeblikk* er viktig barnehagehverdagen, som er så full av rutinesituasjoner» (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad. 2015, s. 28). Kan det hende at vi i en hverdag full av rutiner og pedagogiske mål og intensjoner, glemmer å slippe gledens øyeblikk frem, og glemmer til å la det plutselige, og uplanlagte dukke opp, fordi vi hele tiden skal rekke noe, og hele tiden styres av ytre rammer og skriftlige mål, hvor glede får liten plass i de bitte små øyeblikkene? Jeg i likhet med Kibsgaard (2009, s. 78), stiller også et spørsmålstegn ved om «et sterkt fokus på måloppnåelse og det rasjonelle, vil hindre barnehageansatte i å se barnets intensjonen og ivareta det spontane og plutselige». Dersom vi hele tiden holder oss til konkrete mål pedagogiske mål som fremmer læring, vil barn aldri få oppleve det mest grunnreglene og viktigste i livet, nemlig glede. Glede gir oss en opplevelse av å bli elsket og elskelig (Søbstad, 2006, s. 23). Det er ikke så vanskelig å forstå hvorfor barn fremhever

morsomme øyeblikk og morsomme voksne som det mest betydningsfulle fra deres barnehagehverdag.

Kibsgaard (2009, s. 87) sier at for at barn skal oppleve glede i hverdagen, må vi gi flyten og det uforutsigbare rom, og begi oss ut i noe spontant og ukjent. Men vi må også gi romslighet plass både i forhold til barn og i forhold til personalet. Som jeg har nevnt ovenfor er det umulig å planlegge eller lære glede, men vi kan skape glede i de trygge omgivelsene og med felles engasjement. Det er på denne måten vi klarer å åpne de riktige dørene til barns egen verden og glede i hverdagen, slik jeg tolker Kibsgaard (2009, s. 87). Det tilsier at gleden befinner seg i hvert eneste lille hjørne av barnehagen. Barnet krever og venter på voksne som kan slippe gleden frem i en trang hverdag med planer og ytre rammer. Voksne som kan åpne flere dører hvor det er rom for latter, glede og morsomme øyeblikk, slik at barna får en hverdag hvor gode minner og morsomme øyeblikk får dem til å le, og le om igjen når de gjenforteller. Situasjoner som gjør dem glade når de tenker på de gode hendelsene fra barnehagen. Føle seg likt og verdsatt av voksne som bekrefter dem og anerkjenner barnas indre verden og behov for å også være barn i sin egen verden, slik de betrakter og utforsker den. Ikke bare bli møtt med de konkrete samfunns kravene og forventinger til hva de bør lære eller en dag skal være.

6.4 Oppsummering og drøfting av funnene

6.4.1 Den pedagogiske relasjon som ansvar, balanse og valg

Det som er det mest vesentlige å legge merke til ut fra mine funn er at barn ikke bare ser de ulike væremåtene å være og handle som voksen på, men ikke overaskende klarer å sette ord på de. De reflektere over voksnes betydning i barnehagen og beskriver situasjoner de opplever i hverdagen og de relasjonene de har til ulike voksne. Sævi (2013) mener, slik jeg tolker det, at relasjonens intensjon gjøres synlig via vårt blikk, eller hvordan vårt blikk henvender seg til barnet som person, som et subjekt med kvalitet om muligheter eller ikke. Dette blikket og hvordan voksnes blikk henvender seg mot barn på, er også noe barn ser og tar opp under samtalen.

Hvordan og hva voksne retter blikket både over, på, mot, for og med barn har mye å si for hvordan vi vil møte et barn i forskning og i en pedagogisk sammenheng. Blikket vårt kan

fortelle barn om hvilke krav vi stiller til dem, hvilken makt vi har over dem i tillegg til blikk som viser at vi bryr oss om dem, som blikket som viser kjærlighet og glede når vi møter dem. Det som preger den pedagogiske relasjonen er at den er etisk, moralsk og preget av forpliktete ansvar, slik Sævi beskriver det. Det handler ikke minst også om, som Sævi sier, et valg: Valget om å være alle de sidene barn nevner ved en voksen, eller ikke. Det handler også om balansegangen, og ikke å ha mye av den ene rollen, som den strenge og kontrollerende voksne, og for lite av den andre morsomme, lekende, snille og glade.

Skal relasjonen mellom de voksne og barna handle om gjensidighet, må relasjonen også handle om noe mer enn bare pedagogiske mål, den må også handle om barnet her og nå, i øyeblikket. Den kan ikke bare handle om hva de en dag skal bli, eller hva vi bør rekke å gjøre i løpet av en dag. Relasjonen er også eget mål i seg selv. Pedagogikk skal være vårt grunnlag, men den pedagogiske relasjonen må først og fremst handle om barns verdighet og liv, og deres mulighet til å realisere deres liv som subjekter, slik jeg forstår Sævi. Det bør også handle om at barn skal oppleve å bli satt pris på og deres mening, og bli behandlet med respekt som medmenneske, slik Bae (2009) sier det. Det vil også si at vi som voksne også er prisgitt barn.

«Måltenking i barnehagen og planlegging står sentralt i barnehagen. Didaktiske overveielser er viktig for å skape gode praksiser hvor barn kan lære og utvikle seg. Men det må være balanse mellom det målrettede og ikke målrettede i livet vårt» Kibsgaard (2009, s. 78). I noen situasjoner kreves det, slik barna også uttrykker det, at voksne skal ha blikk på barn. Men de skal også å ha blikk på noe annet, både ansvar, omsorg og læring. Like mye som pedagogiske planer og tilrettelegging, må vi kunne reflektere over hva det er som preger vår praksis mest. Hvilke rammer, valg og syn på barn skal prege vår hverdag med barn i barnehagen? Klarer vi å balansere mellom de ulike oppgavene vi har som voksne, og også skape en hverdag hvor glede er et bevisst element i relasjonene. Den pedagogiske relasjonen bør også være preget av balanse og gjensidighet, noe som kan utelukke et høyt nivå av asymmetri og ensidighet, som alltid finnes mellom barn og voksne. Holdninger som «voksen som vet best, barnet som skal lære av voksne», skal bli mer preget av at voksne også kan lære av barn, slik jeg skriver i kapitlet 1.1, inspirert av Svenning (2009)

Dersom vi skaper trange rom for glede og spontan lek i hverdagen, vil vi også skape trange rom for barns egen utvikling, fordi det er nettopp leken som beriker barnet, skriver Lillemyr (1999, s. 57). Dersom vi fokuserer for mye på praktiske oppgaver og pedagogiske mål og midler, går vi glipp av gledesøyeblikk. På denne måten kan vi risikere at lek og læring står i

motsetning til hverandre. Men dersom vi klarer å se de to komponentene sammen: «å se felleskapet mellom fenomener lek, humor glede og læring, kan gjøre barns hverdag mer spennende og lærerike» (Søbstad 2006, s. 76). Søbstad (2009, s. 80) skriver at humor i pedagogisk arbeid fremmer barns nysgjerrighet og skaper et godt læringsklima, og gir bedre kommunikasjonen og motivasjonen. Det tilsier at glede også er viktig forutsetning i læringsprosesser. Lillemyr (1999, s. 101) skriver at «leken kan gi spillerom for fantasi og skapende evner og at det er viktig å åpne sider ved læring som nettopp lek kan gi næring til».

6.4.2 Det motsetningsfulle og uforutsigbare

Ifølge Korsvold (2011), slik jeg skriver i kapittelet 2.3.3, kan vi i samspill med barn verken utelukke dem eller bestemme oss for én av de sidene av å være menneske på. De må tvert imot være tilstede som motsetningsfulle i vår forståelse i betraktninger av barn. Dette synet er nødvendig for å få et mer helhetlig syn på barn og barndom, ifølge Korsvold (2011). Her tenker jeg at dersom vi velger å ha samme grenser og samme krav for alle barn, vil vi miste muligheten til å betrakte de som forskjellige, noe de i utgangspunktet er.

Det jeg vil fremheve, i likhet med Korsvold (2011), er at barn ikke er enten-eller, men både-og, som alle andre mennesker. De kan ikke puttes i samme bås under våre krav og forståelser av hva de en dag skal være, eller innenfor våre grenser. Det må åpnes rom hvor de mangfoldige sidene ved det å være barn på, det å være menneske på, kan komme frem i de betraktningene vi gjør av barn i vårt pedagogiske arbeid. Det jeg ønsker å få frem her er at dersom vi voksne forventer at barn skal kunne oppføre seg «riktig» i våre øynene, er vi langt unna barns virkelighet, og enda lengere unna til å se barn slik de egentlig er. Vi befinner oss kun i våre egne tanker og meninger hva og hvordan barn bør være og oppføre seg. Dermed reduseres barn innenfor våre rammeforståelser for hva som er best for barn og hva vi tror er barns beste. Som jeg skriver i kapittelet 3.2 om den pedagogiske relasjonen, inspirert av Sævi 2013., er den pedagogiske relasjonen en moralsk-praktisk enhet som muliggjør oppdragelse og undervisning. Men relasjonen er et utgangspunkt hvor vi prioriterer spørsmål om menneskelighet, moral, ansvar og etikk mer enn alt annet. Det vil si at å møte barn som menneske og respondere på barn med grunnleggende respekt, står foran alle voksnes grenser, barns læring og oppdragelse.

Når vi responderer på et barn handler det ikke om at vi skal strekke frem en hånd og holde barnet i hardt i hånda ved å bruke grenser, ha kontroll over dem. Tvert imot handler det om å slippe grepet og stå tomhendt, slik jeg skriver i teorikapitlet 4.4.1. Biesta (2014) sier at når vi lar pedagogikken være åpen, slik at subjektivitetshendelsen kan vokse frem og manifestere seg, kan hva som helst skje og hva som helst komme. Men dette innebærer en risiko. Det innebærer at vi voksne må gi slipp på pedagogiske intensjoner, våre egne grenser som skaper trange rom for barn som deltagendesubjekt, og gi barn mulighet til selvhevdelse og som utgangspunkt for vårt pedagogiske arbeid. Vårt ansvar slik jeg forstår Biesta (2014) og Levinas (1995) ligger allerede i relasjonene mellom oss og barn, og vi kan velge hvordan vi vil respondere på det ansvaret vi ha for det andre menneske. Vi kan velge om vårt behov for kontroll og styring skal ta første plass og gå utover barns rett til selvhevdelse. Eller om vårt ansvar til å respondere på barn som deltakendesubjekter skal gå på bekostning av barns rett til å realisere sitt liv i direkte møte, i samtale med anerkjennende voksne.

Barnehageansatte vil alltid ha et ansvar for barn og vil alltid ha et valg i motsetning til barn. Ansvar ovenfor barn vil alltid være til stede i alle relasjonene, valget derimot krever både omstilling, tid, tålmodighet og evnen til revidere sine egne oppfatninger, samt å tåle å høre at det andre mennesket ikke tenker det samme som meg (Levinas 1995). Evnen til å tørre å bli konfrontert, ta det innover oss og ta på alvor hvordan våre måter å ha kontroll på, som å sette grenser og ha ulike pedagogiske mål og intensjoner, påvirker barnet, både her og nå og videre i livet. Vi må ha evnen til å prioritere barnet først fremfor alt annet. Det er på denne måten vi kan skape større gjensidighet og symmetri i relasjoner med barn, ikke omvendt. Barn og voksne, og mennesker generelt, er mangfoldige og motsetningsfulle. Å fullt ut forstå hva et annet menneske tenker, føler og opplever er nærmest umulig. Barnehageansatte vil derfor alltid bevege seg i risikosoner hver gang de forsøker å forstå, definere eller konkretisere andre barns følelser, tanker og perspektiver. En kan heller ikke ta for gitt at vi alltid forstår oss selv og handler bevisst. Dette betyr ikke at vi skal gi opp og definere forholdet mellom barn og oss som umulig å forstå, men snarere akseptere at det finnes ulike og motsetningsfulle måter å forstå eller tenke mennesker på. Dette momentet skal være til stede for å minne oss om hvilken plass, makt og betydning vi har i relasjoner med barn. Sist men ikke minst at det er barnehageansatte som har det største ansvaret for relasjoner. Ansvaret for å skape gode relasjoner ligger ikke hos barna. De valgene som blir tatt vil bære preg av vår forståelse og syn på barn. Å være bevisst på hvordan vi reagerer på barn, hvilket blikk vi møter dem med og hvordan vi til syvende og sist legger opp vårt pedagogiske arbeid, vil ha innvirkning på

våre relasjoner med barn og barns mulighet til å realisere sitt liv ut i fra sine egne grenser og evner.

6.4.3 Det betydningsfulle øyeblikket

«Det gode liv i barnehagen befinner seg ikke på oppslagstavlene eller i loggbøker, det kommer til uttrykk i relasjoner mellom menneskene i barnehagen» (Kibsgaard 2009, s. 76)

Relasjonene handler om blick på, for og med barn, i den forstand at virkeligheten rundt barn handler om syn på barn, barndom og barnas fremtid. Men relasjonene handler også om øyeblikk hvor vi kan møte barn uten krav, forventinger eller grenser: Gledesøyeblikk. Det kan defineres som øyeblikk hvor barn møter glede og møter voksne som ser i samme retning som barnet. Slike øyeblikk er morsomme og lekende øyeblikk hvor barn inviterer voksne til å delta i deres innlevelse og forståelse av verden rundt seg. I slike øyeblikk er de voksne *morsomme voksne*, som tar barns initiativ på alvor også i leken, nettopp fordi den er barnas eget uttrykk for det egentlige livet de lever, og deres uttrykk for den virkeligheten de befinner deg i. Det er denne betydningsfulle virkeligheten voksne går glipp av, dersom vi hele tiden befinner oss et skritt vekk fra barnet, i planer, rutiner og fremtiden. Det kan vi også se en tendens til i alle politiske styringsdokumenter som omtaler barns fremtid og ønsker om barns beste. Vi ønsker hele tiden å gjøre barnehagene bedre for alle barn, og ønsker å gi barn en god fremtid. Vi er opptatt av kvaliteten i barnehagen. Samuelsson og Carlsson (2009, s. 216) skriver at «læreplaner hviler på politiske mål, det vi si på de forestillingene vi i dag har om hva neste generasjon vil få bruk for». Det som kan være et problem med slike store og generaliserende tanker, er at de befinner seg i en fremtid, i en virkelighet som representerer hva vi voksne mener nå er best for barn i en fremtid full av endringer. «Det ensete vi vet når vi setter agenda for barn er at vi egentlig ikke vet hva de kommer til å ha bruk for av kunnskaper og ferdigheter i fremtiden», hevder Samuelsson og Carlsson (2009, s. 216).

Etter at jeg har møtt barn i barnehagen og hørt hva de selv engasjerer seg i og fremhever som viktig, fant jeg ut at kvaliteten i barnehagen ikke befinner seg ikke i satsingsområdene, ikke i de bildene som henger på veggen, ikke i det som står i oppslagstavlene, men at kvaliteten viser seg først og fremst i noen barnehageansatte som har blick med barn i direkte relasjoner med dem. Barnehageansatte som skaper gode og morsomme øyeblikk, felles glede og latter, og som møter barn med engasjement for barns egen opplevelsesverden, her og nå, uten blick

for krav og forventinger til dem. Den befinner seg i barnehageansatte som kan fange øyeblikket sammen med barn.

«Leken er en virksomhet fra barnets perspektiv», skriver Samuelsson og Carlsson (2009, s. 219). Kan en si at vi i leken møter barn i en virksomhet som er barnas, på deres premisser, i øyeblikket her og nå. «Leken er i motsetning til barns læring og barns utvikling, og oss voksne, ikke fremtidsorientert, skriver Øksnes og Steinholt (2003, s. 64). Kan en våge å si at leken er barnets eneste rom hvor de ikke måles, sammenlignes eller settes krav til, men kan kun være seg selv. Oppleve å mestre det å være barn i en verden som gir dem mening og rom for å være seg selv, *barn*.

7.0 Avsluttende ord

7.1 Hvordan og hva kan vi voksne lære av barn?

I denne oppgaven har jeg ønsket å løfte frem både de barnehageansattes og forskeres moralske og forpliktende ansvar i møte med barn. Jeg har også gjort et poeng ut av hvordan voksne i motsetning til barn alltid vi ha et valg, på tross av det ansvaret vi har for barn. De ulike valgene vi voksne tar kan skape og begrense barns muligheter til å bli møtt og sett på som verdifulle i seg selv, med sin unike stemme og rett til å bli hørt, på tross av hvor gode våre pedagogiske intensjoner er. Barnehageansatte i barnehagen har også valg om å møte, handle og anerkjenne barn som medmenneske og lære av deres tanker og perspektiver, eller ikke.

For å møte barn som unike og verdifulle medmennesker, har det krevd at jeg måtte være bevisst og forberedt på å ta et ansvar fra starten til slutten av denne undersøkelsen. Dette ansvaret har også handlet om å ta ulike etiske valg hele veien, men først av alt møte barn med ydmykhet, respekt og troverdighet. Jeg har også lagt vekt på å drøfte tema om barn i forskning og hvordan kunnskap fra barns ståsted er en utfordrende og essensiell mangel i dagens forskning og faglitteratur. Det å få frem barns egne perspektiver krever evnen til å tilnærme oss barn på en respektfull og sensitiv måte, som først og fremst, ivaretar *barns verdighet*. I analysen min tok jeg blikket bort fra å se på barn med et ekspertblikk i form av at «dette sier barn fordi», underkaste de i min/andres allerede eksisterende forståelser, til å stille et

spørsmål ved «hvorforsier barn det de sier og hva forteller barns uttrykk om oss voksne»? Jeg stilte meg åpen og nysgjerrig til barns uttrykk, slik jeg ble inspirert av Levinas og Gadamerstenking.

Innledningsvis skriver jeg, inspirert av Østrem (2008) at dersom barns subjektposisjon skal gjøres mer gjeldende innad og utad i barnehagen, så er det essensielt viktig å spørre hva barn ser og erfarer i barnehagehverdagen, og hva den voksen kan lære, oppdage og forstå ved å se sammen med barna. Å lære og oppdage sammen med barn, krever først og fremst av vi ser en verdi i det å lytte og høre på hva barn har å si, og ta det på alvor. Min måte å lære og oppdage noe sammen med barn på, var gjennom denne undersøkelsen, hvor barns synspunkter på voksnes rolle og betydning ble hovedfokuset mitt. Jeg ønsket med denne undersøkelsen å vise viktighet av å løfte frem barns opplevelser og perspektiver på sin egen hverdag, da barn har, slik det fremkommer fra min undersøkelse, sine egne tanker og meninger om sin hverdag med de ulike barnehageansatte. Slik jeg har fremhevet tidligere, ut fra mine funn, ser ikke barn kun de ulike måtene voksne handler og er på, men ikke overaskende nok klarer de å sette ord på hvordan de voksenes handlinger og væremåte oppleves fra deres egen posisjon og perspektiv. Disse tankene ønsker jeg å formidle videre, som bidrag til refleksjoner og diskusjoner i barnehage pedagogisk, politisk og forskningssammenheng, samt andre steder hvor spørsmål rundt hva som er best for barn løftes frem.

Barn har fremhevet leken som det mest betydningsfulle for dem, og voksne som har evnen til å leve seg inn i leken og øyeblikket, og skape felles glede og være sammen med barn i det som betyr noe for barn. Disse perspektivene er veldig viktig å løfte frem, i disse dagene hvor det er uttrykt store bekymringer for at læring skal overta lekens betydningsfulle plass i barnehagen, som følge av Stortingsmeldingen 19, Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen. Barn har også uttrykt sine opplevelser av de ulike og komplekse rollene og betydningen voksne har for dem: voksne som ansvarlige, tilretteleggere, støttespillere, omsorgsgivere, grensesettere og gledesspredere. Vi kan se at den pedagogiske relasjonen mellom barn og voksne også handler om balansegangen mellom de ulike rollene, men også om voksens fravær og utilgjengelighet. Noe som kan kobles opp mot bekymringer rundt lite pedagogtetthet i barnehagen.

Jeg har blitt også gjort oppmerksom på de ulike blikk og rammer barn bli møtt med i barnehagen. Hvordan og hva voksne retter blikket over/på/mot/for/ med barn har mye å si hvordan vi vil møte et barn i en forskning og pedagogisk sammenheng, som medmennesker med kvaliteter eller ikke. Blikket vårt kan fortelle barn om hvilke krav vi stiller til dem,

hvilken makt vi har over dem og blick som viser at vi bryr oss om dem. Blikket som viser kjærlighet og glede når vi møter dem. Men blikket vårt må også noen ganger nullstilles for forventinger, krav for barn, og gleden må slippes mer frem.

Ved å spørre barn hvordan de opplever hverdagen sin og hva de synes om de rammene rundt seg, som vi voksne har skapt, kan vi se, oppdaget og lære at barn og voksne kan ha forskjellige blick og perspektiver på hva som er det betydningsfulle for barn. Barnas verden er annerledes enn vår verden, og den krever en omstilling i riktig retning sammen med barnet. Derfor må vi lære å snu på våre perspektiver, dersom vi skal møte barn i det som er betydningsfullt for dem.

7.2 Mulig vei videre

I denne undersøkelsen har jeg vært opptatt av å få frem barns stemmer rundt barnehageansattes rolle og betydning i barnehagehverdagen. Jeg valgt å se på hvordan barn opplever og erfarer sin hverdag, basert på samtaler med utvalgt gruppe barn. Disse barna representerte ikke hvert eneste barn i Norge eller verden. De representerer seg selv og den hverdagen og de erfaringene de har fra den barnehagen de går i. Når det er sagt, vil ulike barns hverdag alltid være preget av hva og hvordan de ulike voksne i barnehagen legger opp hverdagen. Med andre ord vil kvalitet på det livet barn får i barnehagen, variere fra barnehage til barnehage. Men det vil også variere i takt med hvordan vi voksne velger å se på, for eller med barn. Det ville vært interessant å gjøre samme undersøkelse med barn fra ulike barnehager for å se om det er noen fellesnevner i det barn uttrykker når de blir spurt om hvilke rolle og betydning voksne har for dem. Samtidig kunne det vært interessant å intervjuer voksne etter at man har snakket med barna og hørt hvordan de tolker og reflekterer rundt barns uttrykk om deres hverdag og sitt syn på voksne.

8.0 Litteraturliste

- Aarnes, A. (1998). Essays om Levinas. I E, Levinas, *Underveis mot den annen. Essays av og om Levinas. Debatt* (s.117-166). Oslo: Vidarforlaget A/S
- Andersen, J. (2002). *Det gjemmer seg i blyanten – en bok om barns bildespråk*. Oslo: Pedagogisk forum
- Arneberg, P. & Juell, E. (2005). Ordets betydning i samspillet mellom mennesker. I P. Arneberg., E. Juell & O. Mørk (Red), *Samtalen i barnehagen* (s.9-24). Oslo: N.W. DAMM & SØN AS
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (Red). (2012). *Metoder og perspektiver i barnehage- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bae, B. & Waastad, J.E. (Red). (1992). Erkjennelse og anerkjennelse - en introduksjon. I B. Bae. & J. E. Waastad (Red), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner* (s.9-28). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barn medvirkning i barnehage. I B. Bae., Eide, B.J., N. Winger & Kristoffersen. A. E, *Temahefte om barns medvirkning* (s.6-26). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Bae, B. (2009). Å se barn som subjekt- noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I S. Mørreaunet., V. Glaser., O. F. Lillemyr & K H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis-med hjertet for barnehagefeltet* (s.74-88). Oslo: Pedagogisk Forum
- Balsvik, E. & Solli, S. M. (Red). (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene* (2.utg.).Oslo: Universitetsforlaget
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagforlaget
- Borg, E., K, Kristiansen, I-H & Backe-Hansen, E. (2008). Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt (NOVA Rapport nr. 6/2008). Hentet fra: <http://www.bufdir.no/nn/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00000483>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2015). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Brundstad, P. O. (2015). Nykommeren- fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I P. O. Brunstad & S. M. Reindal (Red.). & H. Sæverot (Red), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Damgaard, I. & H, Nørrelykke. (2001). *Den personlige samtalen. En introduksjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Drugli, M. B. & Engen. M. (2004). *spør barn få svar! Samtaler med barn om sosiale relasjoner*. Oslo: N.W: Damm & SØN AS
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barnas synsvinkel. Intervju med barn-metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Forlag a.s
- Eide, B.J. & Winger, N. (2005). From the Children`s point of view - methodological and ethical challenges. I A. Clark., P. Moss & A.T. Kjørholt (Red.), *Beyond Listening: Childrens` s perspectives on early childhood services* (s.71-89). Bristol: Policy press
- Eide, B.J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), 31-46
- Eilifsen, M. (2012). Anerkjennende ledelse: pleasing eller aksjon? I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelses kompleksiteter i barnehage og skole* (s.168-181). Oslo: Universitetsforlaget
- Hansen, M. (1997). *Billedtænkning*. Horsens: Forlaget åløkke a/s
- Henriksen, J.-O. (2011). Emmanuel Levinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (s.497-510). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo:PAX FORLAG A/S
- Gamst, T. K. (2011). *Profesjonelle samtaler: å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. Potensialer i det uforutsette. I B. Bae (Red.), A.T. Fennefoss., B. Grindland., K. E. Jansen., N. Johannesen., A. Myrestad.,...T. Sverdrup, *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s.79-97). Bergen: fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 46-61
- Kemp, P. (1992). *Levinàs*. Fredriksberg: Forlaget ANIS
- Kibsgaard, S. (2009). God stemning - en viktig kvalitet ved barnehagen? I S. Mørreaunet., V. Glaser., O.F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis-med hjertet for barnehagefeltet* (s.74-88). Oslo: Pedagogisk Forum

- Kolstad, H. (1998). Forord ved Hans Kolstad. I E. Levinas, *Underveis mot den annen. Essays av og om Levinas. Debatt* (s.7-9). Oslo: Vidarforlaget A/S
- Korsvold, T. (2011). Likhet og forskjell i barnehagen: Tre generasjoner førskolelærere forteller. I T. Korsvold (Red.), B. Bae., R. D. Nilsen., K. Larsen., H. Lundeby., B. Ytterhus.,...M. Øksnes, *Barndom-barnehage-Inkludering* (s.33-54). Bergen: Fagbokforlaget & Bjørke AS
- Kunnskapsdepartementet 2011: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Gyldendal AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Levinas, E. (1993). *Den Annens humanisme*. Oslo: H. Aschehoug & Co
- Levinas, E. (1998). *Underveis mot den annen. Essays av og om Levinas. Debatt*. Oslo: Vidarforlaget A/S
- Lillemyr, O.F. (1999). *Lek-opplevelse-læring i barnehage og skole*. Oslo: Tano Aschehoug
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag AS
- Løvlie Schibbye, A.-L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget
- Olsson, H & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Pramling, I. & Doverborg-Östberg, E. (1993). *Å forstå barnas tanker. En metodikk om å intervju barn* (2. utg.). Oslo: Pedagogisk forum
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M.A. (2009). *Det lekende, lærende barnet i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sigsgaard, E. & Varming, O. (1997). *Voksnes syn på barn og oppdragelse* Oslo: Pedagogisk Forum

- Skoglund, I. R. (2012). Anerkjennende samarbeid mellom barnehage og foreldre, - en solidarisk kamp for barns beste. I Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s.183-228). Oslo: Universitetsforlaget
- Skorgen, T. (2006). Hans- Georg Gadamer - Fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I S. Læg Reid & T. Skorgen, *Hermeneutikk – en innføring* (s.219-244). Oslo: Spartacus Forlag AS
- Svenning, B. (2009). *Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagens bruk av dokumentasjon*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- 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. 107-133). Bergen: Fagforlaget
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten «tom» relasjon. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 9(3), 236-247
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling- Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Nordisk pedagogisk Tidsskrift*, 98(4), 248-259
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humør i barnehagen*. Oslo: Cappelen Forlag as
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse» - Etske dilemmaer i forskning med sårbare grupper-barn og ungdom. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 84(4), 318-329
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostand & Bjerke AS
- Thomassen, M. (1995). Den Andre-uendelighetens ansikt. Emmanuel Levinas` transcendens filosofi. I H. Kolstad., H. Bjørnstad & A. Arnes (Red.), *I sporet av det uendelige. En debattbok om Emmanuel Levinas* (s. 47-76). Oslo: H. Aschehoug & Co
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori - for helsefag*. Oslo: Fagforlaget
- Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I T. Tiller (Red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s.13-30). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Tønnessen, E. S. (2012). Bilde og lyd i dokumentasjonen, metode og analyse. I E. Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdoms-forskning* (s. 136-155). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Törnebohm, H. (1980). *Paradigm, Kunnskapsutvecklingar och vetenskapeliga fusioner*. Göteborg: Institut for vitenskapsteori.
- Winger, N., Gulpinar, T., Hernes, L. (2016). Med forskerblick på kvalitet(er) i barnehagen. I T. Gulpinar., L. Hernes (Red.) & N. Winger (Red.), *Blick fra barnehagen* (s.11-24). Bergen: Fagforlaget
- Øksnes, M. & Steinsholt, K. (2003). Kunsten å fange øyeblikket- et essay om lek og improvisasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(01-02), 56-68.

- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk Pedagogik*, 27(03), 277-290.
- Østrem, S. (2008). Barns væren i verden. Etske perspektiver på fagområder i barnehagen. I T. Moser & M. Pettersvold (Red.), *En verden av muligheter. Fagområdene i barnehagen* (s.24-39). Oslo: Universitetsforlaget
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Åmot, I. (2012). Et blikk på voksen rollen i forhold til barn med samspillsvansker og det relasjonelle felleskapet i barnehagen. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s.61-79). Oslo: Universitetsforlaget
- Åmot, I. & Skoglund, R.I. (2012). Anerkjennelses kompleksiteter i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksiteter i barnehage og skole* (s.17-37). Oslo: Universitetsforlaget.

9.0 Vedlegg

Vedlegg nr. 1 NSD godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Oslo Høgskole (Oslo UH)
N-5007 Høegsø
Narvik
Tlf: +47 20 28 21 11
Tlf: +47 20 28 50 50
nsd@uio.no
www.nsd.uio.no
Orgnr: 985 421 884

Nina Winger

Institutt for barnehagelærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus

Postboks 4 St Olavs plass

0130 OSLO

Vår dato: 18.11.2015

Vår ref: 45233 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45233	<i>Hva vektlegger barn når de blir invitert til å snakke om relasjonen mellom dem og barnehageansatte?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Nina Winger
Student	Sanja Maksimovic

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf. 55 58 24 10

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

Åskriftpåstempel: /2015/10/18

OSLO NSD: Universitetsmuseet Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 85 19 11. avn@uio.no
AKERSHUS NSD: Avdeling for teknisk naturvitenskapelig undersøkelse, A901, Torshovstunet, 181. +47 28 21 18 02. kare.sana@st.uio.no
NSD@UO: 153.391. Universitetsbibliotek, Torshovstunet, 181. +47 22 85 19 10. nsd@st.uio.no

Vedlegg nr. 2 Informasjon til barnehage

Sanja Maksimovic

Brekkeveien 5 J

1430 Oslo

Tlf. 41585558

e-post: sanja_maksimovic@outlook.com

Oslo, 19.11.2015

Tilbarnehage

Informasjonen til barnehagen – masteroppgave i barnehagepedagogikk

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med min masteroppgave, hvor jeg tar for meg relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen sett fra barns ståsted.

Utgangspunktet i min studie er mitt syn på barn som eksperter på sitt eget liv og sin egen hverdag i møte med barnehageansatte i barnehagen. Jeg ser på barn som kompetente, og ressurssterke bidragsytere med ulik kompetanse/erfaring fra det å være barn i barnehagen. Det å være barn, og hva som er barns beste, er stort sett vurdert etter voksnes synsvinkel og erfaringer med barn. Saker som vedrører barns liv er stort sett omtalt ut i fra med voksnes syn og stemmer. Derfor ønsker jeg å inkludere barn i mitt prosjekt, hvor hoved fokuset blir på hva de legger vekt på i relasjoner mellom dem og voksne. Jeg ønsker å invitere dem til å snakke om hvilke rolle og betydning barnehageansatte har for dem i de daglige møtene i barnehagen.

Jeg kommer til å besøke avdelingen noen ganger på forhånd, slik at jeg blir kjent med barn og presenterer meg selv, hva jeg jobber med og hvorfor jeg kommer til å være der enkelte dager. I tillegg håper jeg at jeg får mulighet til å hilse på foreldrene. Hvilke tider som passer og hvor mange besøk kan vi bli enig om sammen. Etter at jeg har blitt bedre kjent med barna, vil foreldre til de aktuelle barna få et eget informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dersom foreldrene samtykker i at barna kan delta i prosjektet, vil de aktuelle barna bli spurt muntlig om de ønsker å delta. Etter det komme jeg, i samråd med pedagogiske lederen, å sette sammen en gruppe med fire barn. All innhenting av datamaterialet vil ikke skje før samtykkeerklæringen er undertegnet og levert tilbake til meg. All deltakelse er frivillig. Det

vil hele veien være mulighet for barn og foreldre/foresatte å trekke seg fra undersøkelsen. I så fall blir de innsamlende data knyttet til det barnet slettet umiddelbart.

Under innsamling av data, kommer jeg til å benytte meg av lydopptak, notater og bruke barnas tegninger for å bygge samtalen vår videre. Dersom jeg vurderer å bruke barnas tegninger i forbindelse med oppgaven min, vil jeg først spørre om muntlig tillatelse fra barna, samt anonymisere tegningene. Lydopptak, notater eller tegninger vil ikke kunne være identifiserbare i oppgaven min, da det ikke vil bli lagret noen personlige opplysninger på barna. Informasjonen om barnehagen vil heller ikke lagres eller tas med i oppgaven. Datamaterialet (lydopptak, notater, bilder av barnas tegninger) slettes når jeg har levert oppgaven senest august 2016.

Prosjektet er meldt til Personombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Eventuelle spørsmål kan stilles til meg eller min veileder Nina Winger, HiOA tlf 41443398

Med vennlig hilsen Sanja Maksimovic

Vedlegg nr. 3 Informasjonen til foreldre

Til Foreldre.....i barnehagen
Oslo,.....

Fra

Sanja Maksimovic

Brekkeveien 5 J

1430 Ås

Tlf: 41585558

e-post: sanja_maksimovic@outlook.com

Informasjonen til foreldre - masteroppgave i barnehagepedagogikk

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med min masteroppgave, hvor jeg tar for meg relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen sett fra barns ståsted.

Utgangspunktet i min studie er mitt syn på barn som eksperter på sitt eget liv og sin egen hverdag i møte med barnehageansatte i barnehagen. Jeg ser på barn som kompetente, og ressurssterke bidragsytere med ulik kompetanse/erfaring fra det å være barn i barnehagen. Det å være barn, og hva som er barns beste, er stort sett vurdert etter voksnes synsvinkel og erfaringer med barn. Saker som vedrører barns liv er stort sett omtalt ut i fra med voksnes syn og stemmer. Derfor ønsker jeg å inkludere barn i mitt prosjekt, hvor hoved fokuset blir på hva de legger vekt på i relasjoner mellom dem og voksne. Jeg ønsker å invitere dem til å snakke om hvilke rolle og betydning barnehageansatte har for dem i de daglige møtene i barnehagen. Jeg kommer til å besøke avdelingen noen ganger på forhånd, slik at jeg blir kjent med barn og presenterer meg selv, hva jeg jobber med og hvorfor jeg kommer til å være der enkelte dager. I tillegg håper jeg at jeg får mulighet til å hilse på foreldrene. Etter at jeg har blitt bedre kjent, kommer jeg, i samråd med pedagogiske lederen, å sette sammen en gruppe barn. Etter at det har blitt gjort, vil foreldre til de aktuelle barna få et eget informasjonsskriv og samtykkeskjema. Dersom foreldrene samtykker i at barna kan delta i prosjektet vil de aktuelle barna bli spurt muntlig om de ønsker å delta. All innhenting av datamaterialet vil ikke skje før samtykkeerklæringen er undertegnet og levert tilbake til meg. All deltakelse er frivillig. Det vil hele veien være mulighet for barn og foreldre/foresatte å trekke seg fra undersøkelsen. I så fall blir de innsamlende data knyttet til det barnet slettet umiddelbart.

Under innsamling av data, kommer jeg til å benytte meg av lydopptak, notater og bruke barnas tegninger for å bygge samtalen vår videre. Dersom jeg vurderer å bruke barnas tegninger i forbindelse med oppgaven min, vil jeg først spørre om muntlig tillatelse fra barna, samt anonymisere tegningene. Lydopptak, notater eller tegninger vil ikke kunne være identifiserbare i oppgaven min, da det ikke vil bli lagret noen personlige opplysninger på barna. Informasjonen om barnehagen vil heller ikke lagres eller tas med i oppgaven. Datamaterialet (lydopptak, notater, bilder av barnas tegninger) slettes når jeg har levert oppgaven senest juni 2016.

Prosjektet er meldt til Personombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

(NSD)

Eventuelle spørsmål kan stilles til meg eller min veileder Nina Winger, HiOA tlf 41443398

Med vennlig hilsen

Sanja Maksimovic

Vedlegg nr. 4 Forespørsel om deltakelse/samtykke

Til.....

Oslo.....

Fra

Sanja Maksimovic

Brekkevein 5 J

1430 Oslo

Tlf. 41585558

e-post: sanja_maksimovic@outlook.com

Forespørsel om deltakelse i gruppesamtale i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med min masteroppgave, hvor jeg tar for meg relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen sett fra barns ståsted. Jeg kommer til å ha samtaler med en gruppe på fire barn i to ulike barnehagen. Gjennom dette studiet ønsker jeg å rette søkelyset mot hva barn legger vekt på når de snakker om voksne i barnehagen. Videre vil jeg bruke barns synspunkter fra samtaler for å se hvilke egenskaper hos de voksne i barnehagen som kommer frem.

Jeg har vært på noen besøk på avdelingen til barnet ditt, slik at barna fikk mulighet til å bli kjent med meg. Jeg har informert dem om hvorfor jeg er der og hva jeg ønsker å finne ut av. Deltakelsen i studien er frivillig og jeg kommer til å spørre de aktuelle barna om de ønsker å bli intervjuet, etter at jeg har fått deres samtykke. Dersom dere foreldre/foresatte ønsker å se intervjuguiden jeg skal bruke på forhånd, tar dere kontakt med meg. Barn eller foresatte/foreldre kan når som helst trekke seg fra studien uten noen videre begrunnelse for det. Da blir i så fall alt innsamlet data knyttet til det barnet slettet.

Under innsamling av data, kommer jeg til å benytte meg av lydopptak, notater og bruke barnas tegninger for å bygge samtalen vår videre. Dersom jeg vurderer å bruke barnas tegninger i forbindelse med oppgaven min, vil jeg først spørre om muntlig tillatelse fra barna,

samt anonymisere tegningene. Lydopptak, notater eller tegninger vil ikke kunne være identifiserbare i oppgaven min, da det ikke vil bli lagret noen personlige opplysninger på barna. Informasjonen om barnehagen vil heller ikke lagres eller tas med i oppgaven. Datamaterialet (lydopptak, notater, bilder av barnas tegninger) slettes når jeg har levert oppgaven senest juni 2016.

Hvis det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tlf. 41585558, eller sende e-post til sanja_maksimovic@outlook.com. Du kan også kontakte min veileder Nina Winger ved Høgskolen i Akershus og Oslo på tlf. 41443398

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Med vennlig hilsen

Sanja Maksimovic

.....
.....

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og tillater at mitt barn.....deltar i

Intervjuundersøkelse om barn-voksen relasjoner i barnehagen.

Sted..... Dato.....

Underskrift.....

Vedlegg nr. 5 Intervjuguiden

Intervjuguide

I min studie skal jeg bruke gruppesamtale som metode, som vil bestå av to grupper med fire barn per gruppe. Jeg har valgt å kalle min metode for gruppesamtale, fordi jeg ønsker å gå åpent inn i samtale med barn, ikke som en som bare stiller spørsmål, men også en samtalepart. Under gruppesamtaler kommer jeg til å stille noen åpne spørsmål som vil gi meg og barna et holdepunkt og fellesfokus på temaet, samt bygge samtalen videre, men ønsker aller først å la barns tanker komme frem og bygge samtalen videre ut i fra de. Jeg har laget noen spørsmål, som jeg ikke kommer til å følge helt slavisk, men benytte meg av når det blir naturlig å bringe dem frem i samtalen vår som hjelpe -og oppfølgingsspørsmål.

Innledning:

Her i barnehagen finnes det mange barn og mange voksne. Jeg lurer på hvorfor det er voksne her i barnehagen?

Hva gjør voksne her?

Hva gjør de når dere kommer til barnehagen? Hvorfor gjør de det?

Når trenger dere voksne? Til hva? Hvorfor?

Hva gjør voksne når dere barna leker? Hvorfor gjør de det?

Hvis dere er lei dere, hva gjør de voksne da? Hvordan gjør de det? Hvorfor?

Når dere er glad, hva gjør de da? Hvordan? Hvorfor?

Hva er det voksne gjør som gjør at dere blir glad, har det gøy i barnehagen? Hva liker dere at voksne gjør når dere er i barnehagen? Hvorfor liker dere det?

Hvis dere hadde vært voksne, hva ville dere gjort i barnehagen sammen med barna?

Hjelpespørsmål:

- Hvis dere skulle tegne verdens beste voksen, hva hadde dere tegnet? Hva gjør en verdens beste voksen? Hvordan ser den ut?

Når barna har blitt ferdig til å tegne, skal jeg invitere dem til å fortelle meg hva de har tegnet.

- Kan du fortelle meg hva du har tegnet? Hvorfor har du tegnet akkurat det?

Hjelpemidler:

Tegnesaker og ark

Lydbåndet

Notatbok

綯