

Image not shown

## **Spiritualitet**

**Om å ta vare på og gi rom for spiritualitet som kilde til  
livsmestring**

**Anne Berg Aicher**

**2010**

Høgskolen i Oslo  
Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier  
Master i barnehagepedagogikk

# Forord

I løpet av fire år med tenking og skriving av masteroppgave har jeg mange ganger tvilt på om valget mitt var klokt. Motivasjonen har kommet og gått, og arbeidet med en teoretisk oppgave var til tider ganske ensom. At en skriveprosess krever så mye tid og kraft har overrasket meg. Å finne et tema og la det vokse fram var som å gå gravid og skulle føde et barn. Men svangerskapet varte i mange år, og fødselen ble langvarig. Å tolke andres teorier, være kritisk til egne forståelser og prøve å finne egne ord var ofte en kamp. Men når skrivingen kom i gang, litteraturen strømmet på og tankene fant noen holdepunkter, ble det faktisk også mange gleder og tiden kunne av og til stå stille.

Hadde det ikke vært for all motivasjonen gjennom min kloke og gode venninne Anna, reisene vi hadde til Oslo sammen, deling av teorier og tanker, faglige diskusjoner og nye forståelser, så hadde nok ikke denne oppgaven vært ferdig i dag. Takk, Anna! Takk også til min alltid hjelpsomme og dyktige veileder Inger Marie, som gav mange innspill og formidlet tro på at jeg kunne få det til. Nina, som leste oppgaven da den var nesten ferdig, takker jeg for verdifulle kommentarer. Nå vil jeg senke skuldrene litt og levere oppgaven. Masterstudiet ga mye nytt etter mange år i barnehager. Miljøet og den faglige diskursen har ikke ledet bort fra praksis, heller midt inn i praksisfeltet. Takk til alle lærere og med- studenter for gode og kritiske innfallvinkler, aktuelle boktips og artikler. Helene og Agnes, takk for at dere leste korrektur i en slitsom innspurtfase!

Å leve med ord, setninger og kapitler har kostet mange timers søvn og forhindret mye sosialt liv. Nå gleder jeg meg til å komme tilbake til andre virkeligheter, til venner og familie som ikke har gitt meg opp selv om jeg har trukket meg tilbake til min egen verden lange tider. Min kjære mann, Erich, takker jeg for all praktisk hjelp, for troen på mitt prosjekt og for trofasthet og tålmodighet. Agnes, Johannes og Magnus takker jeg for oppmuntring og til tider litt stolthet over en opptatt student- mamma. Jeg har lært at det aldri er for sent å ta til seg ny kunnskap, gi seg i kast med utfordringer og være i skapende prosesser. For å si det med Karin Boye:

## *I rörelse*

*Den mätta dagen, den är aldrig störst. Den bästa dagen är en dag av törst.*

*Nog finns det mål och mening i vår färd- men det er vägen som er mödan värd.*

*Det bästa målet är en nattlång rast, där elden tänds och brödet bryts i hast.*

*På ställen där man sover blott en gång, blir sömnen trygg och drömmenönnen full av song.*

*Bryt upp, bryt upp! Den nya dagen gryr. Oändligt är vårt stora äventyr.*

## Summary

I arbeidet med å forske i ulike menneskers tolkninger av spiritualitetsbegrepet har jeg som Scott (2007) følt at det har vært en kamp med ord, teorier og tanker. Jeg klarte ikke la være å gå bredt ut, selv om innsnevring og tydeliggjøring av tema kunne gjort det mer forståelig for både andre og meg selv. Slik temaet nå framkommer, er det mange tanker som kastes ut og blir svevende. Noen kommer til å bli hengende. Kanskje andre kan fange dem. Hva refererer jeg til ved å ta ordet ”spiritualitet” i min munn? Utvilsomt vil mange assosiere det med religiøsitet, som ”Holy Spirit” eller New age relaterte bevegelser som ofte forbindes med mange ”åndeligheter”. Jeg ønsker å romme religiøse aspekter i begrepet. I rent biologisk forstand, som persepsjoner skapt i menneskets hjerne, kan jeg ikke begrunne spiritualitet. Min vitenskapsforståelse er mer preget av åndsvitenskap, samfunnsvitenskap og psykologi. Som begrep vil spiritualitet romme ulike måter å tolke det på. I oppgaven ønsker jeg å gi rom for kompleksitet og flertydighet.

Humanisten Ashby (1999) skriver ut fra et ikke-religiøst livssyn om spiritualitet som personlige menneskelige erfaringer. Han beskriver opplevelser i natur, kunst, musikk og språk som er *annerledes*, og legger det som grunnlag for å kalle dette spiritualitet. Slike annerledes-erfaringer er vanskelige å finne ord for. Ord avgrenser og forklarer. Øyeblikk av klarhet, forbundet med sterke følelser kan få meg til å spørre om *det alene* er spiritualitet? For å møte en flerkulturell og flerreligiøs virkelighet, vil oppgaven bære preg av religiøse undringer framfor tydelige avgrensinger. Ved å bruke noen *fortellinger* forsøker jeg å løse litt opp den mer teoretiske ”kampen” med begrepet spiritualitet. Det latinske ordet *spirare* (puste) gir *in-spira-sjon* til å la det bevegelige, levende og frie få rom. Å puste gjør vi alene, fra fødsel til død. Hvor kommer denne pusten fra og hvor stopper den opp? Er livet mer enn et pust, et opphold og en oppgave? Et svar finnes ikke. Men spørsmålet vil jeg ikke unnlate å stille.

Kunne det bare vært mer lek, mer estetikk, musikk og mer plass til følelser i språket mitt, som i poesien og sangene, hadde oppgaven sett annerledes ut. Men å forstå språk er mer enn å forstå ord (Bone, 2008). I møter med barn kan en mer musisk forståelse bak eller før ordene gjenspeile en sterk grad av tilstedeværelse. *”Perhaps spirituality could be more playful and less serious”*(Bone, 2008). Akkurat det ønsker jeg å streke under, samtidig som jeg lar de melankolske og dypt alvorlige tonene komme til. Det glade, lekende og levende er ikke det eneste aspektet. Markedet presser på og har for lengst funnet ut at her er det penger å tjene. *”Spirituality may be a child’s birth gift, but it has been sequestered by the consumer markets and then redeployed to lubricate the wheels of a consumer economy”* (Bauman, 2007). Menneskers ensomhet og

lengsel etter anerkjennelse, felleskap og mening åpner for utnyttelse og manipulering. Makt er ikke et ukjent fenomen, som mennesker bruker og misbruker på mangfoldige måter. Grensene er flytende. Jeg ønsker at oppgaven skal romme de ulike tankene og gi et av mange ulike språk til det vanskelig definerbare.

Noen filosofer og mystikere som har vært med å prege mine forståelser har jeg navngitt uten å bruke sitater eller henvisninger til bøker av. (Edith Stein, Martin Buber). Dette lar jeg stå, for å synliggjøre at det er flere som står bak mine ord, som ”snakker” gjennom mine minner og tidligere lesninger. Likedan vil jeg ikke beskrive eller definere alle ord jeg bruker for å holde dem åpne for ulike forståelser.

Ordet livsmestring ønsker jeg å la være et uttrykk for en kraft det enkelte menneske er/ kan være i besittelse av. En slik kraft kan være med å gi livet mål og retning, på grunn av og på tross av forhold som møter den enkelte. Det er ikke mulig å snakke om livsmestring uten å vise til *det å ikke mestre*. Mange faktorer kan forhindre utfoldelsen av den livskraften mennesker har iboende. Jeg skriver ofte ut fra et idealistisk bilde og en drøm om barnehager som kraftfulle møtesteder. I spenningen mellom drømmer og virkeligheter er jeg i oppgaven på leting etter noen måter å tolke livet på. Ved å bruke det kraftfulle ordet spiritualitet, vil jeg forsøke å veve det inn i fortellinger fra barnehager. Det kan handle om å leve livet ut fra de forutsetninger som er gitte og finne hjelp i de redskaper som kan finnes langs veien. Som Askeladden kan det være å plukke opp det man siden får bruk for. Det meste finner barna selv. Voksne har ansvaret for å legge til rette, gi redskaper, åpne dører og være medspillere. Slik kan livsmestring være et felles prosjekt.

# Summary

By the work of research of the concept of spirituality, in interpretations of several people I have felt, like Scott (2007), that it has been a wrestling with words, theories and thoughts. I could not avoid to go out broadly, even though limitation and distinctness of the topic could have made it more comprehensible for both others and myself. Like the theme appear as now, there are a lot of thoughts throwing out, leaving in the air, being floating there. Some of them are going to stay there. Perhaps somebody other can catch them down. What do I make reference to taking the word “spirituality” in my mouth? Undoubtedly some people will associate it with religiousness, like Holy Spirit or New age related movements who are often connected several spiritualities. I want to contain religious points of view in the concept. I cant agree with a quite biological reason, where spirituality is defined like perceptions created in the brain of man. My understanding of science has more influence from humanities, social science and psychology. As a concept spirituality can give room for lots of ways to interpret. In this assignment I wish to give room for complexity and multiple meanings.

The humanist Ashby (1999) write about spirituality from a non-religious outlook on life. He called it experiences of man. He describes experiences in nature, arts, music and language like otherwise, and place the foundation of spirituality like personal experiences of man. Such otherwise experiences are difficult to find words for. Words do limit and explain. Moments of clearness, connected with strong feelings let me ask if **this alone** can be spirituality?

In order to meet a multicultural and multi religious reality, the subject distinctive character of religious wondering instead of evident demarcation. By using **stories** I try to untie the more theoretical struggle with the concept of spirituality. The origin Latin word *spirare* ( to breath) give inspiration to let the movable, living and free get room. We do breath alone, from birth to death. Where do this breath come from and where does it come to stop? Is life more than a breath, a stay and a responsibility? There will be no answer. But I cant let it be to ask.

If my language could have shown more play, aesthetics, music and place for feeling, like in poetry and songs, this paper would have become another distinctive. But understanding language is more than understand words (Bone, 2008). Meeting children a more music understanding beyond or before words reflect a stronger degree of presence. *Perhaps spirituality could be more playful and less serious* (Bone, 2008).

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	1
Summary .....	3
Innholdsfortegnelse .....	6
1. Innledning.....	8
1.1 Spiritualitet, en virkelig del av livet? .....	9
1.1.1 Forskjellighet som normalitet.....	9
1.1.2 Spiritualitet i en barnehagekontekst .....	12
1.1.3 Spiritualitet – et trekk ved det å være menneske.....	13
1.2 Forskningstilnærming.....	14
1.2.1 Subjektivitet som forsker .....	15
1.3 Spørsmålet som utløste valg av tema .....	15
1.4 Temaets aktualitet .....	17
1.5 Kultur og spiritualitet .....	18
1.6 Spiritualitet – å bli berørt .....	20
2. Metodologi og teoretiske fundamenter. ....	23
2.1 Teoretiske fundamenter.....	23
2.2 Metodologi .....	24
2.3 Etikk i metodologien .....	25
2.4 Selvavgrensning som metodisk handling.....	27
2.5 Ontologi.....	29
2.6 Epistemologi.....	30
2.7 Fenomenologi.....	32
2.8 Spiritualitet i en postmoderne situasjon .....	35
2.9 Spiritualitet - Rammeplan og Kvalitet .....	40
2.10 Spiritualitet - Etikk, religion og filosofi .....	42
3. Hva kan spiritualitet være?.....	44
3.1 Vitenskap og spiritualitet .....	47
3.1.1 Kunnskap og vitenskap .....	48
3.1.2 Dilemmaer ved definisjon av ”Ånd” .....	49
3.2 Mellom ulike virkelighetsoppfatninger .....	51
3.3 Spiritualitet og syn på barn.....	54
3.4 Spiritualitet, ulike aspekter.....	57
3.4.1 Meningsskaping .....	57
3.4.2 Relasjoner.....	57
3.4.3 Transcendens .....	58
3.4.4 Selvbilde og spiritualitet.....	60
3.4.5 Livsmestring.....	60
3.4.6 Livstolkning .....	61
3.4.7 Det religiøse aspektet i spiritualitet .....	62
3.4.8 Fundament for videre forståelse.....	63
4. Ivareta, åpne opp for og møte barns spiritualitet.....	65
4.1 I tilstedeværelsen.....	66
4.2 Ved deltagelse i ulike kulturer .....	67
4.3 I barns egen subjektskapning og læring .....	69
4.4 I behovet for å begripe, skape mening og konstruere sammenhenger .....	70
4.5 I tilknytning .....	71

4.6 I fortellinger, rom for spørsmål, undring og tolkning .....	72
4.7 I religiøse fortellinger .....	74
4.8 I mellomrommene .....	75
4.9 Sammenfattende .....	76
5. Mulige konsekvenser. Etikk. ....	79
5.1 Etikk .....	80
Den Andre, det Samme og Etikk .....	80
5.2 Makt, tillit og ansvar .....	82
5.3 Sannhet, mening og ærlighet .....	85
5.4 Lytte, tid og mellomrom .....	86
5.5 Aktsomhet, mot, kraft og lyst .....	89
5.6 Å ta barns religiøsitet på alvor .....	91
5.7 Samarbeid og forståelse med foreldrene .....	92
Ettertanker .....	94
Litteraturliste: .....	95

# 1. Innledning

Å skrive om spiritualitet er som å ville fange vinden, holde fast vannet eller samle gnister fra et stort bål. Hvis ”ånden blåser dit den vil”(Bibelen) kan dette bli en reise med store vindkast som kaster mine begreper hit og dit. Jeg trenger noen teoretiske rammer som hjelper å holde kursen. Selve begrepet gir assosiasjoner til nyreligiøsitet. Det har en klang av hemmelighet, uforståelighet, mystisisme og det fremkaller min nysgjerrighet. Formålet mitt er i utgangspunktet å rette søkelyset mot en dimensjon i menneskers liv som jeg oppfatter er underkommunisert i barnehagediskurser. Som ansatt i barnehager gjennom mange år har jeg vært usikker på hva og hvordan jeg kan snakke med barn om ting som angår ”det religiøse”. Her skriver jeg det med anførselstegn for å markere at jeg her ikke vil definere, heller antyde vanskeligheten.

Det har vært viktig å vite hvilke mandater barnehager har når det gjelder livssyn, tro og overføring av kultur, arv og tradisjoner. Religioner hører i stor grad hjemme i de private rom i nordiske land. Men barnehagen skal bygge på [...] *grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene* (Kunnskapsdepartementet, 2010:§1). Denne paragrafen starter med å presisere forståelse og samarbeid mellom foreldre og barnehage. På et så sensitivt område som tro og livssyn er det avgjørende at barnehage og hjem har god, regelmessig utveksling av informasjon gjennom en åpen kommunikasjon.

Hvis barn ikke møter religiøse dimensjoner i form av ulike uttrykksmåter, som fortellinger, eventyr, estetiske uttrykk, sanger, samtaler og mer, vil de da kunne finne gjenklang for sine egne ”åndeligheter”? Jeg mener norske barnehager har mye å lære av mennesker fra kulturer som viser uttrykk for religiøsitet på en mer åpen måte. Det burde ikke være flaut å snakke høyt om tanker som har med tro og følelser å gjøre. I vestlige samfunn opplever jeg at fornuften en stund har vært overrepresentert som gyldig premiss for ”rettroenhet”. Det finnes gode grunner for å skille religioner og institusjoner i et flerkulturelt samfunn der alle livssyn skal ivaretas på likeverdige måter. Men behøver det føre til en usynliggjøring av de religiøse dimensjonene? Hva kan det igjen gjøre med barns behov for å bli ivaretatt som hele mennesker? I følge FN’s konvensjon om barnets rettigheter skal alle innrømmes rett til tanke, samvittighets-, religions- og ytringsfrihet, og det å få, gi og motta informasjon av alle slag og på alle måter. (Barne- og likestillingsdepartementet, 2006). Når foreldre gir barnehager mandat til å ivareta deres barn, har de også krav på at helheter i barnets



behov skal ivaretas der. Av disse behovene vil jeg i denne oppgaven rette søkelyset mot det jeg vil kalle barns spiritualitet.

## **1.1 Spiritualitet, en virkelig del av livet?**

Synlige og definerbare fenomener kan være greiere å forholde seg til enn tåkete, mystiske begreper som forbindes med de personlige rommene i menneskers liv. Går det likevel an å banke på døren, lette på sløret og åpne for et forsøk på å lyse litt inn i de ”innerste hemmeligheter”? Det kan tenkes at begrepet spiritualitet kan konkretiseres og avkles noe av det mystifiserende, slik at det kan fungere som en bro mellom ulike livssyn. Men om det er mulig å definere spiritualitet slik at barnehagepedagoger kan anerkjenne den som en ”virkelig” del av livet, som er betydningsfull og verdt å forholde seg til, gjenstår å utforske. Det er hva jeg vil med denne oppgaven. Jeg akter å tenke meg inn i dypet av det eksistensielle, fordi jeg har en anelse om at mange barn beveger seg i disse dimensjonene med letthet og selvfølgelighet. Ved å skrive om det, snakke om det og se det i lys av mine erfaringer som mangeårig barnehagepedagog, vil jeg bidra med å **utforske om begrepet spiritualitet** kan betegne en dimensjon ved det å være menneske som er aktuell i barnehagesammenheng. Mine nærmere 30 år som mor og førskolelærer med erfaring fra arbeid i svært ulike typer barnehager og Spielgruppen [leikegrupper] i Tyskland og Norge, gjorde meg nysgjerrig på å gå inn i en undersøkende prosess omkring eksistensielle temaer. Min erfaring er at barn er opptatt av å skape mening, søke trygghet og utfordringer, oppleve glede i lek og læring og knytte seg til andre mennesker. Mange barns spørsmål omkring liv og død viser at eksistensielle temaer er viktige. Friedrich Schweitzer, tysk pedagog og teolog, mener det er på tide å se kritisk på hva vi mener barn trenger eller ikke trenger. Hvis vi innskrenker barns ”trengende” til å gjelde bare helse og sosialrelaterte områder, kan det da hende vi fratrar dem livsviktige dimensjoner? Jeg støtter Schweitzer (2000, 2005) i hans tanker om å tilby barn ”stoff” til å grunne over, historier som kan gi trygghet, ritualer som kan virke samlende og nærende for ”det indre livet”. Det ville skape åpninger mot det hemmelighetsfylte og gi plass for mysterier, undring og fantasi. Det kan se ut som om barn løser gåter på sine egne måter, og at mange har utrolig konkrete tanker og spørsmål om hvordan ”ting” henger sammen. Spørsmålet er hvordan barn og ansatte kan møtes og gå inn i dialoger for å oppleve meningsfulle samtaler om livets mange utfordrende temaer.

### **1.1.1 Forskjellighet som normalitet**

I denne oppgaven vil jeg bryne mine tanker mot teorier som jeg finner på området, for å se om det kan åpne opp for å beskrive flere av menneskers sider. Ved å skrive menneske vil jeg tydeliggjøre at det handler om allmenne erfaringer fra både barn og

voksne. Likevel kommer jeg ikke unna det å skille mellom barn og voksne, både i begreper og tanker. Med det vil jeg tydeliggjøre ansvar som voksne ikke kan overlate til barn. Som sårbare i tillitsfulle relasjoner til voksne og nyankommet i livet, er barn avhengige av beskyttende, medskapende og ansvarsfulle voksne i hjem og barnehage. De er totalt prisgitt voksnes vilje og evne til å gå i dialog, og voksne som kan være åpne for et mangfold av måter å være og å tolke livet som menneske på. Forståelser av mangfold som ressurs vil åpne for at mennesker med ulik bakgrunn kan leve side ved side og gi hverandre impulser som utvider holdninger og handlingsrom.

*Forskjellighet må bli alminnelig og normalisering må bli problematisk og ikke omvendt* (Rhedding-Jones, 2005a). Med et slikt syn på forskjellighet, kan mangfoldet bli produktivt. Det kan også virke skremmende, fordi det vil rive ned noen gjerder, ta fra noen mennesker fordeler og føre til forandringer på flere plan. Temaet vil by på mange utfordringer for å finne begreper som kan definere spiritualitet. Derfor begynner jeg heller med poesi. Poesi har en uttrykkskraft som vanskelig lar seg fange av et mer kognitivt, forklarende språk.

### *The Beginning*

*Where have I come from, where did you pick me up?" the baby asked its mother.  
She answered half crying, half laughing, and clasping the baby to her breast,-  
"You were hidden in my heart as its desire, my darling.  
You were in the dolls of my childhood's games; and when with clay I made the image  
of my god every morning, I made and unmade you then.  
You were enshrined with our household deity, in his worship I worshipped you.  
In all my hopes and my loves, in my life, in the life of my mother you have lived.  
In the lap of the deathless Spirit who rules our home you have been nursed for ages.  
When in girlhood my heart was opening its petals, you hovered as a fragrance about  
it.  
Your tender softness bloomed in my youthful limbs, like a glow in the sky before the  
sunrise.  
Heaven's first darling, twin-born with the morning light, you have floated down the  
stream of the world's life, and at last you have stranded on my heart.  
As I gaze on your face, mystery overwhelms me; you who belong to all have become  
mine.  
For fear of losing you I hold you tight to my breast. What magic has snared the world's  
treasure in these slender arms of mine? (Tagore, 1929)*

Rabindranath Tagore representerer en østlig tradisjon som jeg ønsker skal gi en innfallsvinkel til temaet spiritualitet. Diktet forteller meg mye om hans forhold til spiritualitet. Barnet spør sin mor hvor det kommer fra, hvor hun har ”plukket det opp”. Moren svarer ikke intellektualisert eller biologisk oppklarende. Tagore lar henne svare i bilder - tidløst, stemningsfullt og kjærlig. Jeg opplever at moren øser av en kilde som kan gi barnet næring til videre undring og utforskning i sine eksistensielle spørsmål. Det gir ingen konkrete forestillinger om en guddom, men sier mye om hennes egne lengsler, tanker og følelser samtidig som det gis ord til mysteriet omkring tilværelsen. Teilhard de Chardin (1881-1995), fransk filosof og ordinert Jesuittprest med omfattende studier, forskning og professorater innen geologi, botanikk og zoologi, har også bidratt i forhold til tenking om spiritualitet. Uten å gå nærmere inn på alle hans store verk og betydning, vil jeg bare fremheve at han med sitt åpne sinn og forskertrang fikk problemer med den katolske dogmatikken i sin tid. Hans beskrivelse av mennesket ikke som ”human beings” med en spirituell erfaring, men ”spiritual beings” med en menneskelig erfaring gir inspirasjon til temaet.

Her vil det stå som en provoserende setning omkring hva det kan bety å være menneske. I tilknytning til Tagores poetiske innledning skal det være et fyrtårn, som jeg ønsker skal gi lys til det som kommer. Det forutsetter at jeg som oppgaveskriver klarer å finne plausible forklaringer på hva spiritualitet kan være, at disse kan ses som uttrykk for barns liv i barnehager, og at det må få noen konsekvenser for våre holdninger og handlinger i møter med hverandre i ulike kontekster. Retningen er gitt, nå må jeg styre gjennom ulike skjær for å finne teori, måter å gå fram på og argumenter som kan utledes av disse teoriene.

Mine ”data” vil være teori, filosofi og lagrede praksisfortellinger. Det er etter min oppfatning en gyldig måte å forske på, forutsatt at jeg anonymiserer fortellingene, og bruker dem begrunnet i sammenheng med teorier. Ved ikke å samle data fra empiriske undersøkelser eller observasjoner, men bruke egne opplevde minner og erfaringer fra praksis med barn, settes rammer som er retrospektive sammen med aktuelle teorier. Ved siden av å ha vært pedagogisk leder i ulike barnehager i to land, Norge og Tyskland, har mine videreutdanninger i småbarnspedagogikk og veiledning gitt inspirasjon til forbindelsen mellom praksis og teori. Barns spørsmål og undringer i tilknytning til,- interesse for og en viss kjennskap til- religion og filosofi avgjorde temavalget. Dette kan ses på som ”border crossing”, kryssing av grenser mellom teori og praksis, mellom hva som er forskning og profesjonell utvikling (Rhedding-Jones, 2005b: 11).

### **1.1.2 Spiritualitet i en barnehagekontekst**

Jeg vil sette begrepet spiritualitet inn i barnehagekonteksten. Med det mener jeg å belyse sider ved det å være menneske som kan tilføre barnehager et begrep som har vært lite brukt i den sammenheng. Et spørsmål blir da om begrepet spiritualitet har aktualitet i forhold til barns/menneskers virkeligheter og dermed bør vektlegges i barnehagers diskurs. En diskurs handler om en bestemt måte å tale om og forstå verden på (Winther Jørgensen og Phillips, 1999). Barnehagearbeidere med ulike profesjoner er med å skape diskurser og lar seg forme av diskurser. I dette ligger også maktperspektiver.

*Man weiss, dass man nicht das Recht hat alles zu sagen, dass man nicht bei jeder Gelegenheit von allem sprechen kann, dass schliesslich nicht jeder beliebige über alles beliebige reden kann*” [man vet at man ikke har retten til å si alt, at man ikke kan snakke om alt ved hver anledning, og endelig, at ikke hvilken/hvem som helst kan snakke om hva som helst (Foucault, 2007: 11 [egen oversettelse]).

Ved å gå til kilden og studere Michel Foucault (1977, 2007) kunne jeg forklart tema makt og diskurs mer inngående. Det vil imidlertid sprengte rammene for hvordan jeg vil skrive denne oppgaven. Her belyser imidlertid Foucault tydelig at det i ethvert samfunn finnes utelukkelsesprosedyrer, ofte uskrevne ”sannheter” om hva som kan sies og hva som ikke bør sies. Kan vi snakke om spiritualitet i norsk barnehagekontekst?

Jeg vil nøye meg med å se på makt som en produktiv kraft, som gjør det mulig å både åpne og begrense virkelighetsforståelser (Winther Jørgensen og Phillips, 1999: 23). Det er avhengig av hvordan argumenter og temaer får plass i det offentlige rom. Hvilke premisser skal til for å få gehør og oppmerksomhet? Når profesjoner er bevisste på sine standpunkter og villige til å bære disse til ”torg”, kan de gå inn i diskusjoner omkring forståelser av virkeligheter. Videre bæres disse ut i sosiale praksiser i barnehager og former møter mellom mennesker der. Diskurser vil alltid være gjenstand for motstand og måtte argumenteres for. I dette tilfellet vil bruken av begrepet hvile på noen forutgående premisser, og forhåpentligvis kunne utvikles et lite stykke videre i denne konteksten. Gjennom språket skapes representasjoner av virkeligheten. Jeg anerkjenner spiritualitet som ”virksomt i livet” og som en kraft som kan virke i positiv forstand. Med begreper er det også mulig å forandre måter å forstå virkeligheter på. Hvordan spiritualitet kan komme til uttrykk og hvilke konsekvenser det kan ha for barns livskvaliteter vil bli tatt opp i kapitler etter at jeg har redegjort for hva jeg velger og begrunner at spiritualitet kan være.

### **1.1.3 Spiritualitet – et trekk ved det å være menneske**

Spørsmålet i tittelen slår fast at jeg, forfatteren av teksten allerede har en mening om at spiritualitet eller åndelighet er et trekk ved det å være menneske. En underliggende tone kan fornemmes. Det er en tone som foreløpig nesten bare kan hviskes eller skrives i anførelstegn og som helst vil unndra seg mine definisjoner og flykte før den blir fanget i ord. *Hva i all verden er spiritualitet* (Ashby,1999:69)? Oversatt til norsk vil det være åndelighet. Det blir nødvendig å klargjøre hva jeg mener med begrepet. *Spiritualitet (uthevet av forfatteren) eller åndelighet kan betegne mennesket i sin relasjon til Gud, men det kan også betegne en side ved mennesket som ikke nødvendigvis knyttes til gudstro* (Sagberg, 2001:286). Med dette forstår jeg at spiritualitet kan omfatte flere forhold mennesker har til omverdenen, som går på relasjoner til andre mennesker, til dyr, til fenomener i naturen, til lek og betydningsfulle aktiviteter. Vanskeligheten blir å finne avgrensinger, slik at spiritualitet ikke blir ”alt mulig” og dermed unødvendig å skrive om.

Jeg bruker begrepet uten å legge tro på Gud som et gyldig eller plausibelt premiss for alle mennesker. Jan-Olav Henriksen (2001:11) skriver *[...]enten starter vi med Gud – og regner ham som opprinnelsen til alt annet, eller så starter vi med mennesker – og da kan vi også regne Gud med til det mennesket har frembrakt*. At Gud ikke er selvsagt betyr at ingen vet om Gud eksisterer. Det åpner seg spørsmål på spørsmål, om Gud er i bevisstheten og forestillingene mennesker gjør seg og om det dreier seg om et språklig fenomen. Forbudet mot å avbilde Gud både i kristen, jødisk og muslimsk tradisjon, sier noe om at Gud ikke er en ”ting” som kan billedliggjøres. Nærmere vil jeg ikke bevege meg inn i dette området her. Uansett er det et spørsmål om tro og livssyn, som vil prege forståelser og tolkninger av virkeligheter.

Kulturer i Norge har en mangeårig og sterk forbindelse med kristendommen som preger verdier, arv og tradisjoner. Barnehager er uten tvil steder der hele menneskets liv må få komme til uttrykk, også det livssynsmessige. I denne oppgaven vil en hensikt være å løfte fram spiritualitet som del av et allment uttrykk eller væren i verden, som også kan ha en religiøs dimensjon. Som en foreløpig og mer billedlig beskrivelse av spiritualitet vil jeg henvise til assosiasjoner som vann, ild, jord, himmel, engler, lek, kunst, sang, musikk, felleskap, tilknytning, stillhet, bevegelse. Til disse assosiasjonene ville eventyr, religiøse fortellinger og poesi passet best. Derfor vil en viktig del av oppgaven gå ut på å søke etter spor av spiritualitet i opplevelser av fellesskap i natur, i fortellinger, i lek og samvær i barnehage. En foreløpig tanke er at spiritualitet er noe som oppstår spontant i spesielle møter, som er underliggende i relasjoner og som åpner for følelsesmessige tilknytninger. Det kan komme til uttrykk der overraskelser finner sted, der samspill får utvikle seg dynamisk eller der inntrykk overvelder. Det utelukker

ikke den kognitive tankekraften. Spiritualitet handler om liv og livets uttrykk og inntrykk, derfor må det nødvendigvis romme mer enn det jeg kan skrive.

## **1.2 Forskningstilnærming**

Min forskningstilnærming er grunnet i en teoretisk ”kamp” med begrepets betydning, som mer og mer ble et nesten umulig prosjekt. Det kjentes som å skulle gjøre urett mot det sprudlende, levende, vare og udefinerbare ved noe av det menneskelige værens hemmeligheter. For å forbinde et vitenskapelig fokus, der fenomener må gjøres tilgjengelige for tanken og språket med det jeg opplever som udefinerbart, vil jeg bruke fortellinger fra min praksis med barn i barnehagealder gjennom mange år for å ”gi liv til” de tankene jeg finner hos utvalgte teoretikere. Det er utfordringen verdt å finne ord, begrunnelser og forståelseshorisonter som kan belyse denne siden ved det å være og å bli menneske. Da biter jeg meg fast i det Sturla Sagberg (2001: 361) sier slik: *Men spiritualitet kan også forstås som en side ved mennesket som har identifiserbare referanser og horisonter for forståelse.* Hvis det ikke er mulig å identifisere og beskrive hvordan spiritualitet kan komme til uttrykk, og klare å belyse det i form av livsfortellinger i barnehager har det ingen hensikt å skrive oppgave om dette temaet. Forståelseshorisonter kan være både kognitive, følelsesmessige, sosiale og religiøse.

Jeg tenker på en situasjon der jeg stod ved siden av en toåring som betraktet en meitemark på vei opp fra jorda. Gløden i øynene, kroppen som dirret av spenning, pusten som stod stille et øyeblikk og blikket som søkte mitt med spørsmålet, overraskelsen og den delte oppmerksomheten er fullt ut identifiserbare. Undring i seg selv kan kanskje ikke sies å ”være” spiritualitet. Spørsmålet er bare hvorfor jeg likevel fornemmet den delte opplevelsen slik. I utgangspunktet har det utvilsomt noe med livsanskuelse og tro å gjøre. Det kan bli nært knyttet til hvilket menneskesyn som ligger bak disse tankene. Min bevissthet omkring det som var ”annerledes” i situasjonen fikk meg til å reflektere. Slike øyeblikk har noe magisk i seg, som kanskje aller mest har med min egen stemning å gjøre. Jeg kan ikke krype inn i barns tanker for å begrunne ut fra en formentlig ”innenfra” - forståelse. Ved å være bevisst på mine egne tolkninger, vil det også være mitt ansvar å stå for de slutninger eller åpninger jeg kommer fram til. Det vil være annerledes enn å tolke ting som klarere trer fram, som for eksempel språk eller naturfenomener. Det innbefatter å se fenomener som uttrykk, utsagn, omgivelser, relasjoner i sammenhenger hvor jeg som ”forsker” definerer det jeg har observert og fornemmet i rammer av ord, begreper, teorier, tolkninger.

### **1.2.1 Subjektivitet som forsker**

Når jeg i denne oppgaven skal posisjonere skrivningen, må jeg først være klar over min egen subjektivitet i forhold til det jeg skriver. Jeg går ut og inn av andres tekster, forteller egne historier og diskuterer meg fram til forståelser på dette grunnlaget. Ved å bruke denne formen legger det noen premisser for innholdet. Jeg både anvender diskurser og blir anvendt av dem, jeg konstitueres og konstituerer meg som subjekt i tekstene, slik Hillevi Lenz Taguchi (2006) beskriver det. Selv om jeg velger min posisjonering som fenomenologisk, vil den være preget av innflytelsen fra ”det” postmoderne. En grunnleggende henvisning til det subjektive kan ikke være forbeholdt en spesiell vitenskapsforståelse, men heller en forståelse av seg selv, sine forutsetninger, motiver og måter å tolke den virkeligheten som åpner seg for meg mens jeg er i en forsknings- og skriveprosess. For å vise at det er mine tolkninger av livet, av barna, av meg selv, vil denne egne stemmen være tydelig i språk og henvisninger. Om mine møter med tekster kan bli [...] *møter av tillblivelser och förundran* (Lenz Taguchi, 2006: 90), kan jeg ikke garantere. Men jeg skulle ønske at jeg ved å møte andres tekster og innstillinger til temaet spiritualitet og barn kunne overraske meg selv, og at det førte til nye måter å se på. Det var et barns konkrete spørsmål, og mange egne undringer som førte til starten av oppgaven.

### **1.3 Spørsmålet som utløste valg av tema**

Barnehagen hadde hatt påskesamling, der en kateket fra Den norske kirke var på besøk. Hun fortalte den kristne påskefortellingen for en stor og aldersspredt barnegruppe. Fortellingen om Jesus som menneske, med spenning og alvor omkring livet og døden, var konkret og forståelig. For noen barn var det sikkert et uvanlig møte med både kirkens ansatte og en kristen fortelling. Med til fortellingen hørte også jødernes forhistorie. Kateketen brukte i den forbindelse begrepet Gud. En gutt spurte lavt og forsiktig ”hva er gud?” Som eldre menneske har jeg både forestillinger og begreper som her blir utfordret. Barn har sikkert egne bilder og forestillinger, avhengig av hva de har hørt, hvordan de har blitt fortalt, og hvem som har formidlet det.

Spørsmålet ble hengende i luften. Siden ble det motivasjonen for mitt forskerområde. Hvilke fundament barnehagepersonale har å bygge på i møter med barns filosofiske, religiøse eller etiske spørsmål ble viktig å finne mer ut av. Personalets egne tanker og erfaringer om eksistensielle spørsmål har stor innvirkning på hvordan de kan møte barn på dette området. Hvis voksne ikke er sine egne forestillinger bevisst, kan de kanskje heller ikke ha den nødvendige nærheten og avstanden som jeg mener skal til for å imøtekomme det Rammeplanen, 2006 sier slik: [...] *møte barns tro, spørsmål og*

*undring med alvor og respekt* (Kunnskapsdepartementet, 2006:41). (Heretter forkorter jeg utdrag fra Rammeplanen, 2006 til Rp., 2006). En bevisstgjøring av fenomenet spiritualitet som et fundament kan åpne for å se barnet med et åpnere og videre blikk. Men det kan også føre til det motsatte, hvis en voksen dermed lager et forståelsesmønster som lukker og tolker barns opplevelser ut fra egne livsanskuelser. Det kan handle om å ta den nødvendige tiden og å arbeide med å prøve ut egne holdninger i møte med praksis og teori. Å skape avstand til egne forestillinger innebærer å kunne gå et steg til siden av seg selv og sine erfaringer og se det litt utenfra. I samtale med andre er det lettere å få det ”utenfra-blikket”. Holder det jeg hittil har tenkt eller trodd? Jeg kan ved for eksempel å si at Gud er en ”usynlig og god far i himmelen” skape dilemmaer for barn som har opplevd andre enn ”gode fedre”. Ureflekterte utsagn kan bidra til å forvirre barns tanke- og følelsesverden. Ved å ta barns spørsmål inn over seg, ta tid til å reflektere sammen med andre, ved å lese litteratur og sette seg inn i temaer fra flere sider, vil en være bedre rustet til å møte spørsmål og situasjoner med undring, alvor og respektfull bevissthet.

I barnehager, der mange ulike kulturer og religioner kan være representerte betyr det å innhente kunnskap om disse for å møte barn, foreldre og ansatte på best mulig måte. Spiritualitet mener jeg kan være en ressurstanke, som tar i bruk et univers av muligheter i det å være menneske. Om ansatte streber etter å være lyttende, åpne, reflekterte og modige i bruk av skapende evner og ukonvensjonelle tanker kan det gi gode opplevelser i møter med barn og foreldre. Ved å åpne øynene og ”flyte” litt med i leiken, dukke ned i sandkassen sammen, smake på ord, leike med uttrykk, tulle og tøyse kan voksne være så heldige at de får del i barns måter å oppfatte verden på. Samtidig er det viktig å ikke invadere andres livsverden, som ikke tilhører ”oss”, men som vi tidvis kan dele.

Leiken er et univers som kan vise mye av det jeg tenker på som barns spiritualitet. Ved å være deltagende og leikende som voksen har jeg ofte erfart tilgang til barns tanker og spørsmål. Å ta spørsmål på alvor krever tid, rom og en lyttende holdning. (Kjørholt, Clark and Moss, 2005). Lytting dreier seg om å lytte til tanken og åpne opp for hverandres annerledeshet (Dahlberg og Moss, 2005). Det bunner i en etisk relasjon som innebærer et spørsmål om holdningers kvalitet. Slike etiske relasjoner finner sted når det lyttes og spilles sammen med flere sanser og sensorer. Det etiske handler i stor grad om å ta ansvar for seg selv og andre. I denne skrivingen handler det også om den etikken som ligger i hvordan jeg beskriver fenomener og hvilket ansvar jeg tar for egne tanker og innhold. Holdninger skapes ofte som resultat av dyptfølte indre verdier, som blir førende på handlingsplanet. Det avhenger sterkt av forestillinger som preger synet på hva det vil si å være menneske. Gode dialoger mellom mennesker kan føre til felles undersøkelse av fenomener. I denne konteksten vil det i stor grad handle om en



dialog med tekster og erfaringer. Ønsket er at det kan føre til et utvidet repertoar av synsmåter og handlinger i barnehager. Hvis kunnskaper er noe som er konstruert (Dahlberg og Moss, 2005) vil det innebære en åpen holdning i møter mellom barns spørsmål og egen evne og vilje til refleksjon.

## **1.4 Temaets aktualitet**

FNs konvensjon om barns rettigheter fra 1989 ble inkorporert i norsk lov i 2003 og sier i første artikkel at barn ikke skal forskjellsbehandles på grunn av rase, farge, kjønn, språk, religion, opprinnelse, eiendom, funksjonshemming eller oppfatninger. Ytringsfrihet, rett til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av alle slag og på alle måter, tanke-, samvittighets- og religionsfrihet (Artikkel 14), er klart definerte og gir grunn for å reflektere over og ivareta barns rettigheter. I den ser jeg viktigheten av at barn får tilgang til opplysninger som har med livssyn å gjøre, for selv å kunne ha frihet til å velge eller velge bort de religioner og livssyn de får møte (Schweitzer, 2005). Det vil også ha sammenheng med hvordan vi praktiserer grunnleggende menneskerettigheter. Likeverdig behandling av alle mennesker innebærer hensyn til forskjeller. Spiritualitetsbegrepet kan etter min mening forene noen av forskjellene i ulike livssyn siden det åpner for en allmenn forståelse av meningsskaping. Religiøse dimensjoner spiller en rolle som jeg mener kan løftes fram. Barn i barnehager skal innrømmes rett til å erfare og oppleve livet som helhetlig. I helhetlig ligger etter min forståelse et syn på mennesket som bærer av mange muligheter og som skaper av både humanistiske og religiøse livssyn. Med helhet tenker jeg også på et mangfold av måter å være, tenke og handle ut fra. Det vil fremheve det unike og ulike hvert menneske uttrykker. Fellesskapet må tåle ulikheter og arbeide for å skape forståelser som gjør at det går an å leve fredelig sammen.

Spiritualitetsbegrepet må gi rom for det som oppleves vanskelig, sårt og urettferdig. I møte med kriser handler det om å aktivere evner og kraft til å komme gjennom "det" på en tilfredsstillende måte. Anne Inger Helmen Borge (2003) skriver om *resilience*, risiko og sunn utvikling hos barn. Med begrepet resiliens (Helmen Borge 13-18) forsøker hun å beskrive det som foregår når mennesker gjenoppretter, opprettholder og forbedrer en psykologisk fungering på tross av "vanskelige" forutsetninger. På norsk har det ofte blitt beskrevet som motstandskraft, noe Helmer Borge ikke finner helt dekkende. Interessant er det å se resiliens som en menneskelig kapasitet som kan bidra til å takle stress og påkjenninger ut fra en slags psykisk spenst. Det å få til noe, oppnå ros og oppmuntring, mestre daglige krav og rutiner er i følge denne psykologiske forskningen med å danne et selvbylde og selvtilit som bygger opp et menneskes resiliens. Med i bildet hører også det å kunne skape opplevelse av sammenheng

(Helmen Borge, 2003), noe forfatteren ser mer i sammenheng med forskning om voksne som har tilpasset seg livet på tross av en vond barndom. I denne oppgaven vil det gå for langt å innlemme resiliens som en del av spiritualitetsbegrepet. Jeg skriver ikke ut fra en stor psykologisk forståelse. Likevel er det sårbare en viktig del av det å være til. Alle sider av mennesket må få plass og tas hensyn til. Skrivning om spiritualitet uten å innlemme små og store sorger og lidelser ville være å ikke ta høyde for menneskers ulike erfaringer. Barnehageansatte må møte barn ut fra alle deres behov. Behovet for beskyttelse, trøst og oppmuntring er stort. Da må ansatte selv våge å kjenne på det som gjør vondt og bistå barn i deres møter med sorg og savn. Det betyr å søke etter ord som beskriver det vanskelige, slik at barns opplevelser blir tydeliggjorte i mange nyanser.

Barn trenger voksne som evner å gå inn i de vanskelige følelsene uten å bedømme dem. Ved å la følelser få utløp for deretter å hjelpe å sette ord på og ramme inn situasjonen kan opplevelsen bli håndterlig. I barnehager kan barn og personale ha ”hundrevis av språk” som er mulige å ta i bruk for å håndtere det vanskelige. Å støtte barn tidlig i deres vennskapsdannelser ser ut til å styrke deres selvfølelse, selvtillit og psykiske motstandskraft og moraldannelse (Aas Olsbu, 2009, Greve, 2009, Helmen Borgen, 2003). Det handler om å nyttiggjøre seg av kulturer og de krefter som kan mobiliseres for å takle de utfordringer som dukker opp underveis.

## **1.5 Kultur og spiritualitet**

Før jeg går inn på sammenhengen mellom kultur og spiritualitet, vil jeg se litt på kulturbegreper. Uten å bruke en bestemt definisjon av kultur, vil jeg snakke om kulturer i flertallsform. Noen av de meninger som kan ligge i begrepet kulturer er at kulturer danner et mønster av grunnleggende antagelser om livet, at de blir skapt, oppdaget og utviklet, fastholdt eller forkastet. Grupper utvikler ulike kulturer som kan legge sterke føringer for verdier, normer og prege gruppenes tanker, følelser og handlinger (Schein, 1985). Kulturer har ofte synlige uttrykk, eller artefakter, men kan også bygge på grunnleggende antagelser av mer eller mindre bevisst karakter (Schein, 1985:12). De kan være åpne eller mer lukket og virke konserverende eller nyskapende. Ved å ta vare på grunnleggende verdier kan mennesker skape trygge og forutsigbare rammer for seg selv og andre. Samtidig kan det føre til å konservere vaner og kvele nyskapninger og nytenkning. Vesentlig er å vite at kulturuttrykk er sterke og være oppmerksom på de underliggende verdier som styrer. Det er viktig å avdekke hva og hvem som styrer kulturene for å kunne ha innflytelse på utviklingen. Kultur er ikke bare statisk eller gitt. Men aktører som handler i kulturelle kontekster kan mer eller

mindre bevisst holde fast på tradisjoner, tanker, holdninger som trenger å belyses og kritisk etterspørres.

Vi har ikke en felles kulturell identitet som kan lette kommunikasjon omkring livets store spørsmål (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Nettopp ved å anerkjenne menneskers ulike og kanskje kryssende identiteter kan det komme fram spennende områder for fagfeltet. For å håndtere kulturkonflikter er det avgjørende å ha kunnskap og kommunisere om kulturers innhold og underliggende verdisyn. Her ligger en utfordring som er mulig å utvikle i barnehager. Barn blir ikke født inn i tomme rom, men i eksisterende kulturer, på et bestemt sted i en bestemt tid. Barnehager er steder der mange kulturer møtes, og nye dannes i samspillet mellom de ulike deltagerne. De ansatte har ansvaret for å skape rammene som gir rom for og verdsetter ulikheter.

Kultur forstått som prosess, som ikke kan fanges og som åpner for mangfold og gjensidighet kan åpne for flerkulturelt felleskap, slik jeg leser Marit Gjervan, Camilla Eline Andersen og Målfrid Bleka (2006). Språklig, kulturelt og religiøst mangfold har endret seg i Norge etter at økt innvandring har funnet sted I tillegg har større fleksibilitet og mobilitet også ført til flere kontaktflater mellom ulike kulturer. Kommunikasjon som flommer inn og ut gjennom ulike kanaler åpner for utvalg av livssyn og tolkninger. Norge har i århundrer hatt flere kulturer, med blant annet ulike språk, dialekter, livssyn og religiøse tradisjoner og tolkninger. Flere etniske folkegrupper har bodd, kultivert og preget landet og språkene.

Mange ulike kristne menigheter og organisasjoner viser at mennesker har ulike tolkninger og tyngdepunkter i forståelser og praktiseringer av en religion med utgangspunkt i samme bok: Bibelen. Siden min barndom i 1950 og 60- årene har det skjedd store forandringer i det kulturelle og religiøse ”landskapet”. Å ta vare på kristen tro og kultur og de verdier de kan bidra med og samtidig møte nye kulturer og religioner med åpenhet, anser jeg som viktig. Holdninger som kan ligge implisitt i ”vi- og- de- andre” tenkningen er ufruktbare og kan føre til et etnosentrisk perspektiv, der ”vi” står i midten og ”de andre” blir identifisert gjennom deres ulikheter til den dominerende kulturelle praksisen.

*Å danne et fellesskap kan av og til handle om å vektlegge hva som er likt, og i andre tilfeller finne fellesskapet i det som er ulikt og hvordan man kan bruke ulikheter til beste for fellesskapet (Eide, 2009:190).*

Barnehager som kulturarena med alle ulikheter har store muligheter for å virkeliggjøre spennende mangfoldsfellesskap. Her kan ulikheter brukes til å gjøre fellesskap rikere om ansatte klarer å se ulikheter som ressurser. Nettopp de yngste menneskene, som

enda ikke har fastlåste meninger og holdninger, kan i lek og samspill møtes uten de store forbehold. Det krever også et foreldrearbeid som er inkluderende og som forstår å verdsette og være tydelig på verdier som bør tas vare på og etterstrebes. Å skape felles visjoner for en barnehage kan gjøre den tydelig og attraktiv. Den må da romme mangfold av identiteter og bevisst skape kultur. Slik kulturskaping er med å danne et grunnlag som viser valg og refleksjon. Å ta vare på kulturer og skape nye forutsetter våkne og nysgjerrige voksne som ønsker forskjellighet velkommen som ressurs, som er våkne for barns tanker og som utarbeider praksis ut fra en slik tenkning.

Personale i barnehager vil møte mennesker med høyst ulike erfaringer, ulike væremåter og ulike livssyn. Barnehager er møtesteder der mennesker i ulik alder, med ulike kulturer, livssyn og religioner, behov og uttrykksmåter har muligheter for å holde spørsmålene om mening og mål med tilværelsene åpne. Dette konkretiseres ved at de ansatte i barnehagen mobiliserer barnas evner til å skape mening, ved å legge til rette for et inspirerende miljø som innbyr til aktiviteter og samtaler (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Slike kulturelle miljøer skaper åpenhet. Der mennesker lar seg berøre av hverandres kulturer tenker jeg at de også åpner rom for spiritualitet. Det innebærer å se og fremme det åndelige perspektivet i livet ved å holde samtalen om mål og mening i bevegelse. Det kan bli en kultur av mennesker som åpner for alle spørsmål og undringer, som strever etter å møte de dypeste behov, tanker og følelser hos den Andre (med stor A for å fremheve betydning) og hos seg selv. Spiritualitet kan blomstre i en kultur som noen ganger holder fast på ritualer og tradisjoner som gir trygghet og andre ganger gir rom for nysgjerrig bevegelse mot noe mer. Tiden er inne for å forske mer etter hva jeg mener med ”denne spiritualiteten”.

## **1.6 Spiritualitet – å bli berørt**

Masteroppgavene skal reflektere over nyere perspektiver og forskning om barn som meningsbærende subjekter med rettigheter i forhold til eget liv (Studieplan for masterstudium, 2006-2008). Med dette temaet ønsker jeg å reflektere over om bevissthet omkring spiritualitet kan tilføre barnehagepedagogikken en kvalitet. Ord er med å skape virkeligheter, og det som ikke begrepssettes kan virke som ikke-eksisterende.

Teorier som beskriver menneskers atferd, tenking, følelser, handlinger og språk etter strengt gitte utviklingsfaser blir kritisert (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Å støtte seg til et vitenskapssyn som går ut på å produsere sannheter om barns utvikling er heller ikke min hensikt. Flere forskere har vært opptatt av spiritualitet de senere år. Barbara Kimes Myers (1997) skriver om spiritualitet og de muligheter en tro og religiøs

tradisjon kan ha for å omskape eller transformere og gi kraft til å takle problemer i livet. Hun skriver om spiritualitet og konstruktive prosesser, intersubjektive dialoger og lek i barns liv. Daniel Scott (2007) kjemper seg fram til forståelser av spiritualitet ved å klamre seg fast til begreper og erfaringer. Han gir ikke slipp før han kommer videre. Det kan bety endringer av selvet i læringsprosessen. *Spirit does not leave me walking in the same way* (Scott, 2007: 96). Tvil på hva som egentlig går an å vite og si har ikke ført til at Scott er blitt sterkere i troen eller meningene. Det ser derimot ut til at det å krysse grenser har gitt han i stand til å mestre det han møter ut fra egne forutsetninger og posisjon.

*In looking for a way to know the spirit(ual), I have stumbled into a integrative node where I have been woven/have woven myself into a new fabric of be(come)ing. I was trying to learn. I am being changed. This is the way of spirit(ual): changing who it touches. The spirit(ual) in its complexity and elusiveness is a reminder of the partiality and temporariness of knowledge and life. Our research and our pedagogy must be formed to this way of being and becoming* (Scott, 2007:96).

Slik jeg leser nyere tanker om barn og barndom har ulike forskere lignende tanker om dette med å være eller bli, det foranderlige og usikre, den kunnskapen som fører til stadig flere perspektiver og dermed bort fra de fleste entydige svar på livets spørsmål. Kunnskap vil være bare stykkevis og tidsbegrenset. Scott tar utgangspunkt i en fortelling fra det gamle testamentet i bibelen om Jakobs kamp med Den Ukjente, som ofte blir tolket som Gud, og som jeg tror Scott mener med Spirit(ual). I denne kampen klynger Jakob seg fast til denne ukjente i nattens mørke og blir stående med et blivende handikap etter kampen. Han får den velsignelse han tilkjemper seg.

Overført til denne konteksten vil jeg tolke velsignelsen som det å kjempe for å få innsikt og få belyst livets hemmeligheter, det som ligger i å være og bli mer og mer ”menneskelig”. Med menneskelig tenker jeg her på omsorg, nærhet og nestekjærlighet. De mørke sider i det menneskelige må tas med i helheten, og bli integrert som noe reelt. Ser man bort fra eller utelukker disse sidene er faren stor for at man er naiv og ikke møter de problemer og de vanskeligheter som uten tvil dukker opp. I barnehager må de ansatte tørre å møte både glede og sorg, konflikter og festlige situasjoner. Barn er mennesker i startgropa i livet, med mangfoldige muligheter til å lære, være og bli. Barn har sine egne tanker, sine egne liv og de forandrer seg akkurat som voksne som er villige til å gå inn i lærende prosesser. Barnets åpenhet for dette vil jeg se på som en fordel i forhold til voksne, som ofte stivner til i tankemønstre, vaner og normer.

I Scotts (2007) ord *touching* ser jeg et nøkkelbegrep. Å bli berørt er vesentlig. Det handler om å la seg berøre uten å være altfor redd for å bli såret. Når mennesker har blitt såret ofte vil det naturligvis ikke være så enkelt å stille seg åpen uten beskyttelse. Det innebærer stor risiko. Men å lukke seg inne vil også forhindre å bli berørt og komme inn i de innerste og vakreste opplevelser. Jeg tror det er dette som kan ses i sammenheng med spiritualitet. Det kan være skremmende å tenke at mennesker fødes med en spiritualitet som med tiden avvikles istedenfor utvikles fordi den ikke får levevilkår. Ved å bli født inn i en allerede eksisterende verden, og ved å vokse inn i kulturelle sammenhenger, lærer barn å ta del i noe som allerede er, og de vil også være med å prege disse omgivelsene på sine måter. Det vil være viktig at de kan transformere det de møter til å skape sammenheng og mening i egne liv. Kvaliteten på samvær, tanker og fortellinger som utveksles, holdninger og verdier vil være fundamentet for livet.

Her ønsker jeg å undersøke om spiritualitet som en forståelseshorisont og et fundament for livstolkning og mening kan være et bidrag til mestring. Å mestre har mye med å klare, å kunne, å finne styrke til å gjennomføre "noe". Som det ugrunnelige prosjekt selve livet er, vil det være vanskelig å si hva som gjør at noen mestrer utfordringene og andre ikke. Det er i alle fall bryet verdt å lete etter noen nøkler til å prøve forstå. Eller å våge mye som Fodo i Tolkiens "Lord of the rings": *I will take the ring, though I dont know the way?* Å begi seg på en vei uten å vite hvor man går og hva som møter en, er det livets uutholdelige prosjekt? For å mestre det uforutsigbare og leve med vissheten om at utgangen i alle fall en gang blir døden, krever mye av mennesker. Styrke kreves. Kan noe av denne styrken ligge i å åpne opp for mer hensyn til livsmening, tolkning, og undring omkring eksistensielle temaer? Det som kan true spiritualiteten er systemer som vil låse mennesker fast i trange forestillinger, i forvrengte trossannheter, i vold og ulike former for undertrykkelse og utnyttelse. Globale systemer som opprettholder urettferdighet og truer mennesker inn i nye former for kolonisering vil være ødeleggende og true det jeg mener er spiritualitet. Før jeg kommer dypere inn i temaet vil jeg redegjøre for metodisk tilnærming til temaet.

## 2. Metodologi og teoretiske fundament

### 2.1 Teoretiske fundament

De filosofene som ligger til grunn for mange av mine tolkninger hører i stor grad hjemme i europeisk åndslivs historie som Martin Buber (1878-1965), Edith Stein (1891-1942) og Emmanuel Levinas (1906-1995). Disse filosofene har tilknytning til kristne og jødiske kontekster. Det betyr ikke at jeg knytter spiritualitet bare opp til den jødiske og kristne tradisjonen. Det er mer ut fra at disse har hatt betydning for mange av mine forståelser, og som jeg tenker er underliggende, selv om jeg ikke får ”brukt” dem mye som kilder her. Bubers grunnleggende tanker om dialogen og det som kan skje i møter mellom mennesker er viktig. Edith Steins utrettelige søken, teoretiske og filosofiske arbeider var retningsgivende for mange. Hennes mot og kamp for å leve etter de erkjennelser hun kom fram til skulle koste henne livet i Nazistenes konsentrasjonsleir. Hun fikk i ettertid helgenstatus i den katolske kirke, ganske paradoks etter som paven den gang ikke klarte (eller ville?) gi henne eller andre jøder hjelp til beskyttelse. Levinas kommer jeg tilbake til flere ganger i oppgaven. Disse tre er et lite utvalg av mange mulige filosofer, og ut fra et fler-religiøst- og kulturelt syn ganske smalt. Ut fra tidsmessige og kapasitetsmessige begrensinger måtte jeg ta et utvalg som ble mulig i denne sammenhengen.

I forståelsen av hva metodologi og epistemologi er, henviser jeg til Jeanette Rhedding-Jones sin lærebok; *What is research?*(2005b). Den har utfordret meg til å presisere min ”måte å forske på”. I spenningen mellom det postmoderne og fenomenologiens hermeneutiske filosofi tenderer posisjonen i denne oppgaven heller til det siste, idet jeg ofte fortolker lesninger og setter det inn i egne forståelser. Selv om jeg ser på spiritualitet som noe ”medfødt”, betyr det ikke at denne påstanden ikke kan dekonstrueres og reformuleres ut fra en annen posisjon enn den jeg inntar. Virkeligheter har med språk, definisjoner på subjektive erfaringer og hendelser å gjøre, og er for komplekse til å kunne beskrives og tolkes bare på en måte.

Sturla Sagberg har skrevet mye om begrepet spiritualitet og dets betydning, som jeg ofte henviser til og diskuterer (Sagberg, 2001, 2003, 2007, 2008). Hans bøker og artikler har vært viktige å forholde seg til, også fordi han skriver og tolker ut fra norsk barnehagekontekst, og er den teoretiker jeg har funnet mest om emnet spiritualitet av i norsk litteratur.

Arne Johan Vetlesen og Jon-Olav Henriksens bøker om etikk, filosofisk teologi og menneskesyn har gitt grunnlag for mye refleksjon. Bøkene *På grensen til den andre*

(1999), *Nærhet og distanse* (2000), og *Moralens sjanser i markedets tidsalder* (2004) som Henriksen og Vetlesen har gitt ut sammen, gav inspirasjon i måter de tar opp etikk ut fra et bredt spekter. Som teolog (Henriksen) og filosof (Vetlesen) har de sammen skrevet om etikk og moral ut fra ulike perspektiver og livssyn, slik jeg tolker det. De kommer ikke med lette svar, men åpner for egen drøfting av tanker. Det passer inn i en oppgave som bør være opptatt av barns egne tolkninger av livet, av å være meningsskapende, tillitsfulle og avhengige personer. Avhengig mener jeg her i positiv forstand, og som tar ansvaret til de voksne på alvor.

En stor del av mine lesninger knytter seg til engelskspråklig litteratur. David Hay og Rebecca Nye er to britiske forskere som med sine arbeider innen forskning og spiritualitet har fått betydning blant religionspedagoger som arbeider med å forstå barns spiritualitet utover det som uttrykkes i tradisjonelt religiøst språk (Sagberg, 2007). I boka *The Spirit of the child* (Hay og Nye, 2006) har jeg funnet mye å bryne tankene på. Gabriel Scott (2007) har i artikkelen *Wrestling with the Spiritual* (2007) inngående skrevet om komplikasjoner som oppstår i beskrivelser eller definisjoner av spiritualitet. Jeg deler skepsisen mot definisjoner. Det er kanskje derfor oppgaven har blitt et svært krevende prosjekt. Hva spiritualitet er eller kan være, eller om det i det hele tatt går an å ramme inn som et begrep for menneskelig væren eller erfaring har blitt en kamp for meg selv. Det jeg skriver om som tegn på spiritualitet, kan en annen tolke på sin måte og dermed bruke andre begreper og forståelser. Dette vil være avhengig av livssyn, av teoretisk ståsted, av egen erfaring og av lesninger.

## **2.2 Metodologi**

Rhedding Jones (2005b) skriver om begrepene metodologi, epistemologi og teori på måter jeg prøver å gjøre bruk av her. Metodologi kan tenkes å være hvordan teori og metode knyttes sammen for å gjøre egen forskning. Det handler om hvordan jeg får tak i data, hvordan jeg bruker materialet og konstruerer ny teori eller metoder. Her ønsker jeg å finne metoder som egner seg til å samle tanker, teorier og erfaringer/ uttrykk for spiritualitet, hva det kan være og hvordan det kommer til uttrykk i barnehager. Metodologien handler også om hvordan og hvorfor mitt blikk rettes mot og tolker noen av barns livserfaringer- og uttrykk som spiritualitet.

Jeg har funnet teorier som synes å ha en samklang med erfaringer fra det daglige livet i barnehager. Ved å lese, oversette, sammenligne og skrive, stryke over og skrive igjen har noe kommet fram som til slutt må få stå. Denne metoden tenker jeg passer til det materialet jeg har brukt. Teoriene har en bred innfallsvinkel til hva spiritualitet kan



være, samtidig som det er uunngåelig å gå i dybden for å prøve å forstå hva de enkelte sier. Det ble da viktig å gå tilbake til erfaringer fra det livet jeg har delt med mange barn og voksne i barnehager, for å finne både likheter, men også forskjeller.

Et perspektiv som får stor betydning er om man definerer virkeligheter ut fra et humanistisk eller religiøst menneskesyn. Min tradisjon og mitt valg er annerledes enn det Robert Ashby, leder for det britiske humanistforbundet, uttrykker. Likevel finner jeg det svært interessant å se likheter i det forskjellige. Han argumenterer for en spiritualitet som ikke trenger innebære noe religiøst, som *[...]øyeblikk av væren skapt av følelser, forestillingsevne og minner – som på en eller annen måte forbindes og fører oss bort fra hverdagslivet til en forsterket opplevelse av virkeligheten* (Ashby,1999:79). Denne humanistiske beskrivelsen har grunnlag i menneskers kognitive og emosjonelle erfaringer. Den utelukker en religiøs forståelse med grunnlag i en metafysisk forestilling eller tro på Gud. Min posisjon har et annet grunnlag. Ved å innta en slik posisjon vil min oppgave gå på kryss av en ren materialistisk vitenskapsforståelse.

Ved å tenke fenomenologisk, ut fra hvordan spiritualitet og åndelighet trer fram for den enkelte, vil det alltid være snakk om tolkninger og subjektive erfaringer. Fortellinger fra praksis setter jeg i sammenheng med ulike teorier, og dette forstår jeg som min metodologi. Disse metodene er flertydige og ikke lett definerbare. En vitenskapelig forståelse som bunner i en positivistisk årsak - virkning tenkning og som leter etter gyldige svar vil ikke passe for meg til dette temaet, selv om jeg leser Ashby (1999) med stor interesse når han snakker om spiritualitet som menneskelige erfaringer, som opplevelser av musikk, kunst, natur. Når han så sier at språkets tilbakekomst ødelegger den spirituelle opplevelse eller i beste fall omdanner den til et minne. Kan det tenkes at det finnes en virkelighet bak minner og språk som ikke kan bevises men som har en berettiget plass i livsopplevelsen- og tolkningen?. Vitenskapsforståelser som innlemmer det vi ikke så lett kan se, høre eller forklare, må ha rom for et letende språk og for flere undringer enn entydige svar. Jeg håper at en mangfoldig forståelse og bruk av metodologi kan hjelpe meg å konstruere videre kunnskap om spiritualitet. Med kunnskap mener jeg her innsikt og måter å tolke livet på som kan gi mening til det valgte temaet.

### **2.3 Etikk i metodologien**

Jeg vil ikke bruke barn som informanter i oppgaven, da det etisk sett er vanskelig å balansere mellom barns og egne tanker uten å overfortolke. Metodiske og etiske

utfordringer ved å forske på barns utsagn, gjør meg forsiktig i tilnærmingen (Eide og Winger, 2005). Barns egne refleksjoner er svært spennende og verdifulle, men krevende å gjengi. Likevel er det å ta hensyn til barns utsagn og uttrykk en forutsetning for å uttale seg om praksis. Det krever inngående kompetanse i det å intervju barn. Samspillet i gruppa, egen påvirkning og de ulike perspektivene mellom de som er med, gjør intervjuer krevende. Jeg kommer heller til å flette inn små fortellinger fra egen praksis som data. Ved å bruke praksisfortellinger kan jeg unngå noen av utfordringene med å intervju. Fra årene i barnehager, i samtaler og daglige møter, i leik og skapende aktiviteter har jeg samlet mange praksisfortellinger. Dette er uten tvil *mine* fortellinger om og fra praksis. Jeg ønsker å være et tydelig subjekt og situere meg som forsker (Rhedding-Jones, 2005b). Med det mener jeg at min stemme får bli tydelig i teksten.

Å skrive etisk vil innebære å tilkjenne egen og andres posisjoner som opphav bak tekster. Geografisk, teoretisk og tematisk vil jeg prøve å sette meg som forsker inn i en synlig ramme. (Rhedding-Jones, 2005b). Det ville oppleves kjedelig å prøve være objektiv på et område som jeg mener krever mitt subjektive og personlige forhold til tekster, fortellinger og egne erfaringer. Å være subjektiv krever ikke bare å la min egen stemme være synlig. Det innebærer framfor alt å være oppmerksom på dem som ofte er blitt usynlige fordi de ikke har fått skinne gjennom (Rhedding-Jones, 2009). Subjektet ligger i menneskets væren. Det er viktig som subjekt å kunne relatere opplevelser til sitt eget jeg, og kunne hevde sin egen rett til å definere livet ut fra denne posisjonen. Hvis barn, som er hovedtemaet i oppgaven, ikke makter å bli synlige eller få ”skinne gjennom”, har de antagelig ikke blitt sett og hørt og fått mot, kraft og vilje til å forme sine subjekter til å bli selvstendige og stolte.

Det er ansvaret til omsorgspersonene som barn møter i livet, både i og utenfor hjemmene, å sørge for best mulige vilkår for subjektskapningene. I tråd med disse tankene ønsker jeg å unngå å se mennesker som objekter jeg kan studere eller kategorisere. Samtidig ser jeg at det nesten ikke kan unngås. Ved å bruke fortellinger fra praksis har jeg observert og tatt vare på minner som går ut fra det jeg mener å ha sett, hørt og sanset. Inntrykkene vil alltid preges av det som ”skjer” og min tolkning av det. Den etiske utfordringen ligger i å få øye på og sanse ”de som har blitt tause” eller som ikke blir sett og hørt, og dermed usynliggjøres. Dette gjør barnehagearbeidere til viktige personer. Mennesker blir, formes og utfolder sine subjekter når det blir møtt med åpenhet og anerkjent som verdifulle, og som opphav og ansvarlige for egne opplevelser (Bae, 2005, Østrem, 2008). Menneskers åndelighet trenger også å få ”skinne gjennom”. Det innebærer å finne et språk eller måte å uttrykke åndelighet på.

Jeg undrer på om barn trenger at noen bruker ord som på en måte speiler deres ofte uuttalte opplevelser (Sagberg, 2007). Samtidig er det viktig å ikke la mine ord definere noe jeg tror barnet opplever. En konsentrert tilstedeværelse som gir til kjenne at jeg som voksen anerkjenner det barnet ser ut til å oppleve med et blikk, et smil, et ”wow” eller ”aha” kan være nok.

Metodologisk vil jeg bruke fortellinger og teorier som grunnlag for refleksjoner. Et lite narrativ til det.

Det er i etterkrigstiden i Norge. Elisa, 2 år har krøpet under en stol. Far og mor er preget av harde år, økonomisk og mentalt. De var enige om at Gud i alle fall ikke skulle nevnes der i huset, og ingen skulle påvirke deres barn religiøst. Plutselig hører de Elisa sitter og snakker til Gud under stolen. Hva kan få henne til å gjøre dette? Hvordan kan hun vite noe om Gud, undrer de seg.

Dette har Elisa fortalt meg selv. Hun sa at foreldrene lenge undret seg over hva de hadde gjort galt som fikk et ”religiøst” barn. Elisa fortsatte å lete etter sin åndelighet og kom først etter mange år i kontakt med den ortodokse kirken som gav henne anerkjennelse og veiledning i åndelige spørsmål. Sett at dette var ”sant”, så ville det stemme overens med følgende;

*På det religiøse område er det et faktum at barn kan ting ingen noen gang har fortalt dem[...]  
Det virker nesten som om barn har evne til å se det usynlige, som nesten er mer fattbart og virkelig enn den umiddelbare verden (Cavaletti, 2009: 22, 23).*

Det Cavaletti (2009) kaller faktum vil kanskje være et brudd også i en vitenskapelig fenomenologisk tenkning. Hun tolker og skriver uten forsiktighet eller bluferdighet på vegne av barns religiøsitet. Jeg velger å ha det med som en provokasjon og oppvekker. Etisk sett vil jeg la det stå som et diskuterbart tema, som er subjektivt og ikke bevisbart. Jeg tenker at vi overhodet ikke kan bevise eller avvise noe som helst av barns indre liv. Min etikk i skrivingen vil være å la en ”usynlig” verden bli litt synlig ved hjelp av å se etter uttrykk for spiritualitet og prøve å gi det et språk.

## **2.4 Selvavgrensing som metodisk handling**

Når jeg skriver om barns livsspørsmål, som jeg anser som et omdiskutert og sårbart tema, er det med stor respekt for de mangfoldige innfallsvinkler og holdninger som finnes i forhold til temaet. Barnehagearbeideres egne kulturelle og religiøse bakgrunn,

syn på mennesket, livet og døden preger henne eller han som fagperson. Ansvar til dem som arbeider med barn er å ha et reflektert og avgrenset forhold til seg selv, mellom seg og barna og deres foresatte, ikke minst på området religion og livssyn. Derfor tenker jeg at det å ha et avgrenset forhold til meg selv, er en av de første utfordringene i denne oppgaven. Ved å forsøke å se og bevisstgjøre hva jeg har med i egen bagasje av religiøse, kulturelle, kognitive, emosjonelle kunnskaper og erfaringer kan det være mulig å ha en viss kritisk distanse til min forståelse av den verden jeg møter i barnehager og i vitenskapen rundt dem.

Det handler også i stor grad om å bruke ulike kilder og tolke disse i forhold til hverandre. Ofte er det nærliggende å støtte seg til kilder som ligger nær egen oppfattelse av livet. Det er viktig å være kritisk til egen forståelse, for å ikke falle inn i gamle tankemønstre. Gjennom bredde i bruk av litteratur kan det være mulig å utfordre seg selv. Samtidig opplever jeg ofte en sammensmelting av egne følelser og tanker i møter med omverdenen. Kritisk lesning krever øvelse. Balansen mellom åpenhet og kritisk distanse, både til egen og andres utsagn kan gjøre skrivingen til et utforskende prosjekt. Det kan være i møte med både mennesker og teorier.

Anne Lise Løvlie Schibbye (2002) skriver om det å være avgrenset som å være et selvstendig subjekt og kilde til egne handlinger. Å være seg bevisst hva som tilhører egen bakgrunn, opplevelse, tanker og hensikter i møte med andre, er vesentlig for å kunne anerkjenne den andre som subjekt, atskilt fra ”meg og mitt”. Jeg som ”meg” kan ha sider som er skjulte og ikke tilgjengelige for bevisstheten min. Det kan bli vanskelig å avgrense fra andres ”selv”, skriver Schibbye (2002) med fokus på selvet som intrapsykisk og relatert. Dette psykologiske perspektivet vil jeg ha med som hjelpemiddel i tenkningen. En viktig forutsetning for å kunne møte mennesker og teorier ”avgrenset” og åpen, er å reflektere over de prosessene som har med egne erfaringer og følelser å gjøre. Når jeg i oppgaven ofte bruker ordet ”jeg” er det for å vise til at det er min stemme, mine valg og at jeg ikke vil kunne snakke for andre enn meg selv. Dette er kanskje preget av en postmoderne måte å skrive på, som jeg oppfatter tydeliggjør ansvarligheten som ligger i å vise avsenderen i skrivingen. Jeg er klar over min ofte underliggende ”moralske stemme” og at det kan være problematisk i en analytisk tekst. Likevel vil jeg ikke dekke den til, men prøve å møte den kritisk. Om denne stemmen blir for vag og dermed underliggende normativ og moralistisk kan oppgaven bli kjedelig og min makt tilsløres. Jeg ønsker å stå for den stemmen jeg utvikler, og å argumentere med åpne kort. For å gjøre min stemme tydeligere for leseren, vil jeg vise hvilke ”briller” jeg leser ut fra og gjennom. I ontologien vil det bli tydeligere.

## 2.5 Ontologi

Ordet ontologi kommer fra gresk. Det betyr "læren om væren". (Henriksen og Vetlesen, 2000) Hva som "er" eller "får" være har med antagelser av virkeligheten å gjøre. Antagelser og forståelser av verden i alle dens uttrykk og med alle dens hemmeligheter, vil fremstå ulikt for mennesker. Jeg tenker likevel at det er behov for å sammenligne tanker om hvordan verden oppfattes, ellers hadde det ikke vært meningsgivende å forske, skrive og uttrykke seg om det. Å finne noen felles plattformer å forstå og tolke verden/mennesker på ser ut til å være grunnleggende viktig. Jeg velger å bruke begrepet ontologi siden det uttrykker forbindelsen mellom forskerens måte å være på og emnene som forskes på, [...] *the ways of being of the researcher and of the subjects of the research* (Rhedding- Jones, 2005b:43). Det dreier seg, slik jeg ser det, også om det som ligger bak det vi ser eller oppfatter som det umiddelbart synlig eksisterende. Ontologi blir et spørsmål om hva den enkelte legger i sin forståelse av "væren" i den sammenheng hun/han lever i. Det kan bli like mange forskjellige forståelser som det finnes mennesker. Om jeg også legger til grunn en moralsk forståelse i begrepet, slik jeg opplever at Todd May (2005) tolker Gill Deleuzes ontologibegrep [...] *how one might live* [...] (May, 2005:16), vil det innebære mer enn å si hva som er eller ikke er. Det avgjør hvordan forskeren beskriver og forklarer fenomener og får konsekvenser for hvordan hun/han velger å leve og handle.

Sammenhengen mellom ontologi og oppgavens tema vil være min måte å tolke spiritualitet på ut fra valgte teorier og fortellinger. Det ligger helt sikkert en moralsk forståelse bak utvalget, som ønsker å finne ut om dette er aktuelt og meningsfullt. Jeg velger å tenke flere tanker samtidig, både de eksistensielle, språklige og etiske. Ontologien kan da være samspillet mellom det som kommer til syne, det jeg velger å beskrive, det språk jeg kan bruke om det, de hendelser jeg refererer til og hvilke konsekvenser det kan ha for praksis. Ontologien er i høyeste grad subjektiv, og skal være det. I møter med lesere vil den enten kunne deles eller argumenteres mot. Jeg har med meg noen tanker (om hva spiritualitet kan være), teorier (lesninger av andres tanker) og kunnskaper (egne og andres fortellinger). I den skriveprosessen vil jeg møte noe som kan utfordre det medbrakte, eller føye seg inn i en gjenkjennelse. Det er helst i utfordringene noe nytt eller overraskende kan oppstå. Min ontologi er altså preget av hvilke "forskningsdata" som brukes og hvordan disse bearbeides i lys av erfaringer fra praksis. Disse vil være preget av "Jeg-Du"- møter (Buber, 1983) og dermed sette mange av disse teoretiske og filosofiske tankene inn i konkrete relasjoner og erfaringer. I mellomrommene mellom andres og eget, mellom teorier og praksis,

mellom språk og fenomen, kan denne ontologien finne rom. Med et dikt av en (avdød) venninne vil jeg synliggjøre dette:

Eg vandrar i eit ukjent land  
Eg famlar langs ein framand sti  
Noen har ferdast her før  
Og fører meg varsomt fram

Til eit land som opnar meg opp  
Eit land der draumar får liv  
Eit land som dansar mot dag  
Eit land der sangen er

Og min sang, min sang,  
Min sang er min eigen veg  
Anne Kolbotn, (2000)

Jeg ønsker å åpne min vitenskapelige tenkning på grunnlag av andres og mitt eget livs historier. Når mennesker finner sine egne stemmer, sine egne sanger og sine melodier, også i overført betydning, har dette betydning for min forståelse av spiritualitet. Det har noe med å mestre livet å gjøre. I mitt arbeid med barn har sangen vært et redskap for å gjøre mange situasjoner til sanne gleder. Ontologien min vil derfor være under innflytelse av mange sanger og mange møter med barn og voksne, som har kjempet seg gjennom både sinne og glede, lengsel og sorg. Noen land har åpnet seg opp, noen drømmer har fått liv. Mange spørsmål blir aldri funnet svar på og kan heller ikke være noe annet enn store, svarte hull tilsynelatende uten mening. Også i det såre, vonde, uforståelige må begrepet spiritualitet ha noe å bidra med. Dette preger min måte å tenke på og mine møter med mennesker. Samtidig preger de mennesker jeg møter min tenkning.

## **2.6 Epistemologi**

Epistemologi kan tenkes som en blanding av teorier, forskningspraksis og filosofi (Rhedding-Jones, 2005b) og vil være den måten oppgaven her bygges opp på. Den vil undersøke hvordan teorier jeg velger kan finne gjenklang i praksiser og fortellinger jeg refererer til og stå i forbindelse med de filosofer skrivingen er blitt preget av. Noe av dette er sikkert ubevisst, og kan dukke opp som om det var mine egne tanker. En viss risiko er alltid med. Er ”dette” noe jeg selv tenker, noe jeg har hørt eller lest undres jeg

ofte. Med ønske om å være redelig og forståelig kunne jeg valgt en bestemt vitenskapsteori som grunn for min tenkning. Det er jeg ikke kommet. Det begrunner jeg med at jeg skriver ut fra både et fenomenologisk, hermeneutisk og tolkende syn med en bevissthet om at vi lever i en postmoderne kontekst.

Fenomenologien som filosofi baserer seg på erfaring, og gir grunnlag for å tolke det ”gitte” ut fra subjektiviteten (Aarnes, 1998). Jeg ser ikke subjektivitet som følelsesmessig synsing. Livet kan etter min mening bare oppleves av den enkelte som en subjektiv erfaring av hendelser, følelser og tanker. Levinas går ut over fenomenologien, slik jeg leser Aarnes (1998). Med det menes forestillingsfilosofien, der det forestilte kan være en idé som stiller seg i veien og skygger for det egentlig værende. Jeg tenker det er å ha tiltro til at de erfaringer jeg gjør, og som jeg tror Levinas mener med den eller det vi møter i den Annens ansikt, kanskje som spor av det uendelige (Gud?). Dette må jeg la stå som et spørsmål. Samtidig og paradoksalt, fordi det ikke kan begrunnes ut fra et kognitivt aspekt, lar jeg det religiøse stå som en dimensjon i spiritualitetsbegrepet. Da har jeg skrevet om det som skjer i ansiktsmøter som å gjenkjenne et ”spor av Ham” som jeg tolker er det guddommelige.

Det største ”grepet” er å gå inn og ut av andres tekster, og se hvilken betydning de får i utviklingen av mitt tema. Jeg har et ønske om å forstå, tolke og utvikle leste teorier slik at de kan finne gjenklang, kritikk og fornyelse i egen tenking, skriving og praksis. Ved å være eller ha vært i ulike praksisfellesskap med barn og barnehageansatte, og med andre faggrupper vil teorier møte lagrede erfaringer. Hvis jeg kan klare å utvikle egne teorier med denne bakgrunnen, vil dette kunne kalles min epistemologi, slik jeg oppfatter at Rhedding-Jones (2005b) skriver om det. I skrivningen vil jeg legge vekt på å lytte både utover og innover. Utover for å følge med i samfunnsdebatten om det som skjer på området jeg fordyper meg i, og innover for å begrunne holdninger og teorier, og drøfte dem slik at de kan tre fram for leseren til kritisk refleksjon.

Ved å tolke sider av livet med barn i barnehager ut fra en ontologi som regner med tilknytning, meningsskaping og metafysiske aspekter sies mye om min egen subjektivitet i forskningen. Med subjektivitet ønsker jeg å kaste lys på den enkeltes posisjon i en hendelse. Subjektet er samtidig konstituert i en livsverden, og deltar i historien både ved å lære av den og utvikle den videre (Henriksen, 1999). Epistemologien vokser fram i en sosial, kulturell og historisk ramme, og ikke i det isolerte subjekt i og for seg. Om dette kan åpne for at relativitetsproblemet øker, så ønsker jeg å avgrense med tanken om at det foregår samtaler og møter både i barnehager, i utdanning eller forskningsinstitusjoner og i tekster og teorier som åpner

for å gjøre tanker og meninger felles og slipe av noe av det subjektive. Det kan da gå inn i en felles forståelse, som knytter mennesker sammen. Å være subjekter vil innebære å ha rett til egne opplevelser og hvordan vi vil tolke dem. Det vil ikke innebære at subjektet alltid har forrang, noe Levinas etikk på det sterkeste motsier. Her er det tvert i mot den Annens forrang, en radikal etisk fordring som subjekter må forholde seg til.

## **2.7 Fenomenologi**

Ved å følge Jan Bengtson (2005) vil jeg først belyse begrepet livsverden. Det har betydning for å se spiritualitet i forhold til den verden barnehagen gjenspeiler. Livsverden ble tatt i bruk av filosofen Edmund Husserl, den moderne fenomenologiens grunnlegger (Bengtson, 2005, s. 16-20). Som alle begreper, er det vanskelig å si hvem som først tok det i bruk, og videre å tolke hva det betyr. Ved å se livsverden ut fra Martin Heideggers "være i verden", Maurice Merleau Pontys "være til verden" og Alfred Schützs "hverdagsverden" (Bengtson, 2005, s. 21-28) ønsker jeg at alle disse nyansene skal ses i sammenheng med barns liv i barnehagens verden (og ikke bare der), hvordan barn forholder seg til verden med hele seg og hvordan barn lever det såkalte hverdagslivet i barnehagen. I forhold til spiritualitetsbegrepet vil Merleau Pontys (Bengtson, 2005: 24) tanker om enheten mellom kropp og sjel være relevant. Hverdag er det som skjer mens vi lever, der alt kan oppstå, alt kan skje og trenger å bli gitt oppmerksomhet og bevissthet. *Livsvärlden är den värld som vi redan lever i tillsammans med andra människor och som vi kan stå i ett kommunikativt förhållande till* (Bengtson, 2005:18). Her forstår jeg kommunikasjon som noe som oppstår både i møte med ting (som tekster), situasjoner, erfaringer og mennesker. Kommunikasjon kan være både språklig, refleksiv og erfares gjennom andre sanser.

Mitt møte med tekster, erfaringer og mennesker vil være preget av fenomenologien og den hermeneutiske tolkningen. En hermeneutisk tolkningstradisjon kan bidra til å finne noen forståelsesrammer omkring spiritualitet. Det vil innebære å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tradisjon, som er opptatt av begreper som sier noe om barns livsverden, deres opplevelser og erfaringer (Aas Olsbu, 2009). Denne oppgaven viser ikke direkte til barns egne ord og tanker, men gjennom min bruk av historier og erindringer fra praksis er jeg som forfatter i en tolkningstradisjon. Jeg ønsker at disse tolkningene skal romme flertydighet og kompleksitet. Det kroppslige og sanselige spiller en viktig rolle i fenomenologisk filosofi som jeg mener må få betydning i mine refleksjoner omkring hvordan spiritualitet kommer til uttrykk.



Kolstad (1998) skriver at Levinas går overskridelsens vei, bort fra det kjente, det samme, og legger vekt på annetheten, det heterogene, nye og ukjente. Dette gir meg inspirasjon til å følge denne mannens tankebaner. *Fenomenologien lærer som all annen filosofi at det **umiddelbare** (forfatterens utdyping) nærvær overfor tingene ikke omfatter tingenes mening og følgelig ikke kan erstatte sannheten* (Levinas,1998:59). Når Levinas bruker begrepet sannhet her, leser jeg det slik at han ikke utelukker at noe har sannhetsgehalt. Dette kan gi en dynamikk i forhold til hva som kan være eller får bli. En nærhet til ”tingene” vil ikke være ensbetydende med å ha eller finne den ene sannheten om dem. Det kan heller dreie seg om å oppnå en relasjon til tingene, men det vil alltid være et siste spørsmål som vi ikke kan få svar på. I spenningsfeltet mellom en tidvis nærhet og nødvendig avstand til ”tingene” kan jeg søke etter ”tingenes” mening i en viss sammenheng, en viss tid. Jeg tenker at personlige erfaringer og refleksjoner fra praksis vil bli det nærmeste jeg kan komme ”sannhet”. Slike sannheter kan ingen ta fra noen. De kan være med på å gi livet en mening og tolkning og verdi. Det betyr ikke at disse ikke kan revurderes og fortelles på nytt i møte med nye og andres erfaringer, og ved å undersøke dem i forhold til teorier.

Foreløpig vil jeg kalle min posisjonering fenomenologisk siden mine bestrebelser ligger i å prøve å belyse, forklare og forstå fenomener. Gjennom arbeid med tekster, vil jeg prøve å komme fram til erkjennelser. Dette vil naturlig nok føre til mine tolkninger av det jeg ser, hører og leser. Dermed vil hermeneutikken som ”tolkningslære” også inngå i min vitenskapsteori (Gustavsson, 2004). Menneskers forståelse er relativ og ufullstendig, siden den alltid begrenses ut fra forutinntatte forståelser. Kaller jeg grenser for forståelse for en ”horisont” som møter andres ”horisonter” kan disse horisontene til sammen utvide begge perspektiver. I den grad jeg klarer å forholde meg åpen og kritisk i de faglige dialogene, på papiret og i samtaler med mennesker innen barnehagefaget kan det føre til at jeg setter mine egne tolkninger på vent, glemmer meg selv en stund og åpner opp for nye horisonter

Jeg støtter meg til lesning av Gustavsson (2004) om Gadamer når det gjelder å legge vekt på erfaringer. Med erfaringer skjønner jeg at Gadamer går ut over det å bygge kunnskap opp på tidligere kunnskaper ut fra empirisk tenkning, der det ene bygger videre på det andre. Vi må selv gjøre våre erfaringer, og disse gjøres ofte i dypet av våre liv, i kriser og særdeles inntrykksfulle, ofte sanselige opplevelser. *Det genomgående draget i Gadammers tänkande går igjen även här: kunskap, tolkning og förståelse har inte något slut, utan är en ständigt pågående, öppen process* Bengtsson, 2005: 504). I barnehagers praksiser kan denne tanken være fruktbar. Barn gjør mange nye erfaringer i barnehagene, med andre barn, med andre voksne, med ting og

situasjoner, i en bestemt tid, i ulike rom. Samtidig åpner det for de ansattes nye erfaringer og om de makter å stille seg undrende og åpne for nye tolkninger av livet sammen med barn. I dialogiske møter, der alle parter blir tatt på alvor, og det blir reflektert kritisk med respekt for hverandres ord, tanker og erfaringer, kan en slik prosess ha gode muligheter til å vokse i barnehager. Erfaringer er ikke gjort en gang for alle, men åpner for å gjøre nye erfaringer i møter med andre. Fullstendig kunnskap eller absolutt sannhet blir dermed utelukket. I en slik betydning vil jeg også legge min vitenskapsforståelse.

Ved å se med ”naturvitenskapelige øyne” på spiritualitet, vil jeg dermed ikke kunne finne noen absolutte sannheter om den. Noe annet er at hvert menneske kan gjøre krav på at deres opplevelser og erfaringer er sanne for dem. Spiritualitet som opplevelser og erfaringer, vil dermed være sanne for dem det gjelder. Fenomenologien gir en tilgang til det å anerkjenne nærheten og studiet av fenomenene slik de fremstår for meg (uttrykk for spiritualitet, utsagn, det jeg hører) og til å vite at jeg med min subjektposisjon alltid vil kunne tillegge fenomenene egne forklaringer. Jeg kan altså både belyse og fordunkle det som ”viser seg for meg”. Her ønsker jeg å belyse fenomenet spiritualitet og dets posisjon i norsk barnehagepedagogikk. *Vi er på en selvfølgelig måte tilbøyelige til å fatte det vi erfarer med de begreper vi har, og de er dannet i bestemte kulturer og i lys av dominerende vitenskaper selv om de oppfattes som naturlige* (Svenneby, 2004:472). Dette utsagnet gjør oppmerksom på at det er nødvendig å skape en viss avstand til det som kan oppfattes som naturlig eller selvfølgelig. Å ha definisjonsmakt over det som åpenbarer seg for meg, vil si å kunne se det kritisk, i lys av de rådende diskurser i vitenskaper. Om jeg ser tegn til det jeg kaller spiritualitet, må jeg også ha min egen kritiske stemme som spør hvorfor jeg tolker det som jeg gjør. Når jeg hører et barns sang, ser barn leke sammen, opplever et fellesskap i måltider preget av deling, samtale og empati, kan jeg definere det som spor av spiritualitet. Det kommer alltid an på hvordan jeg definerer det jeg ser, hvilke begreper jeg har og hvordan jeg ”ordner” det inn i mine forståelser. De ulike deltagerne i kulturer danner sammen en helhet. Det er et dilemma at jeg som voksen nå er med på å definere barns spiritualitet. Jeg håper å gjøre det med forsiktighet, slik at mine definisjoner ikke er med å stenge av, men åpner opp for muligheter til å se og ta imot de impulser fra praksis som forteller noe om barns væremåter.

Usikkerheten vil følge min skriveprosess videre. Jeg kan ikke skrive om barn og spiritualitet uten å ha med meg tanken om spiritualitet som et vanskelig definerbart område. Like fullt er jeg sikker på at det angår mange menneskers befatning med spørsmål som går ut over det vi kan se, forklare eller resonnerer oss fram til.

Kompleksiteten ligger i sakens kjerne. I møtene ansikt til ansikt vil teoriene blir utfordret fordi livet er mer komplekst enn at det lar seg fange i teorier og begreper. Med hjelp av metaforer, kunst, poesi og andre estetiske uttrykk vil vitenskapen bli beriket. Den kunst som blir til i barnehagens rom gjennom for eksempel lek, samtaler, konstruksjoner, forming og musikk kan bidra til å øke pedagogikkens rom. Den praksis som leves og tolkes, som blir reflektert og dokumentert holdes fast et øyeblikk og må bli en del av pedagogikkens utvikling. Ved å kalle kunstens uttrykk fenomener, som kommer mot meg gjennom barnas mange uttrykk i barnehagen kan de gjøres til gjenstand for refleksjoner og tolkninger. En slik tolkning er å kalle det spiritualitet. Det gjør noe med opplevelsen av fenomener å gi det begreper som sier noe **annet** enn det vi vanligvis ville kalt det.

## ***2.8 Spiritualitet i en postmoderne situasjon***

Den tiden vi lever i nå kan forbindes med en postmoderne situasjon (Henriksen, 1999). Med det forstår jeg at det dreier seg om noe annet enn en tidsepoke. Ordet situasjon uttrykker det fragmenterte framfor helheter. Post, som betyr etter, viser til at postmodernitet kom etter moderniteten. Med en slik kort beskrivelse, vil det ikke være mulig å gi en historisk og kulturell beskrivelse av disse tidene eller epokene. Den såkalte opplysningstiden hadde stor betydning for omveltningen av datidens sosiale, økonomiske, filosofiske, teologiske, psykologiske og naturvitenskapelige erkjennelser. Her ønsker jeg bare kort å se på hvilke forutsetninger moderniteten gir for nåtiden og spesielt hva det kan ha med spiritualitet å gjøre. I modernitetsprosjektet, slik Habermas (1983) kaller det, ble det viktig å utvikle objektiv kunnskap, universell moral og lovgivning, rasjonalitet og befrielse fra tilfeldig maktbruk, irrasjonelle myter, religion og overtro. Bauman (2001) skriver at det begynte i Vest-Europa på 1600-tallet med en rekke sosiale og intellektuelle forandringer som nådde toppen i opplysningstiden på 1700-tallet.

Framveksten av industrisamfunnet på denne tiden har også stor betydning for utviklingen på alle andre områder. Framskritt, sannhet i form av avsløringen av en "fattbar" verden, sosial, politisk og kulturell frigjøring og frihet for individet var noe av det essensielt viktige for denne perioden. (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Objektive, empiriske vitenskapelige metoder skulle gi klare og fornuftsbaserte svar på spørsmål. Mennesket ble ofte sett på som autonomt, stabilt og sentrert subjekt, med en iboende og forutbestemt natur som eksisterte uavhengig av sammenhenger og relasjoner. Universalitet og verdinøytralitet så ut til å være grunnleggende faktorer.

Fornuften som den høyeste autoritet skulle befri mennesker fra middelalderens mørke overtro.

Ifølge Dahlberg, Moss og Pence (2002), henger mye igjen i dagens samfunn av disse tankene og idealene som har gitt grunnlag for økonomisk og politisk makt for mange i store deler av verden. Optimismen og troen på fornuftens makt er blitt redusert ettersom det har vist seg å ikke holde mål, i alle fall ikke for en stor del av menneskeheten. Jeg tenker det er der vi på mange måter står i dag, med mange knuste håp om en verden i vekst og framgang. Det kan føre til at mange mennesker søker trøst og tilhørighet i 'noe annet og mer', og søker i ulike nyreligiøse retninger. Markedet står også klary til å møte disse åndelige behovene med sine mange og ofte tvilsomme tilbud. Rusopplevelser i vid forstand kan være en vei å gå for mange, for å oppleve seg selv i en høyere eller i alle fall annen bevissthet enn den ofte opplevde uutholdelige ensomheten, redselen og sårbarheten. Hvordan kan barnehageansatte være med å støtte barn mot en slik "sniktilegnelse" av menneskers spiritualitet?

Vi utfordres til å ta valg, reflektere og begrunne dem. Det siste århundres tapte ideologier, verdenskrigene og menneskeforaktende systemer har vist at fornuften og vitenskapen ikke har klart å holde hva den lovet. Selvsagt er denne lille betraktningen omkring moderniteten bare et forsøk på å se sammenhengen med nåtiden, og generalisering av tider i epoker kan alltid bare vise noe, mens noe annet blir skjult.

Politisk, sosialt, kulturelt, økonomisk og teknologisk har det funnet sted store endringer som har innvirkninger på livet til mennesker globalt og nasjonalt. Kunnskap får ikke stå uberørt, kritisk tenking har grepet tak i de fleste "sannheter" og sannhetsregimer. Grunnvoller for sannhet, kunnskap og etikk endrer seg og har ikke entydige svar. En voksende pluralitet gjør det vanskeligere å finne felles plattformer eller gyldige argumenter som kan forene motsetninger. Samtidig kan en stille spørsmål ved om pluraliteten åpner opp for et betydelig større mangfold. Økonomiens og markedets tidsalder, med fokus på flytting av kapital, forandrer menneskers verdiskapninger og ser ut til å forandre mer enn det rent økonomiske. (Vetlesen og Henriksen, 2004) Markedskrefter som oppmuntrer til individuelt og egoistisk konsum ser ut til å hindre empatisk og sosialt engasjement i et postmoderne samfunn og til subjektivt ansvarsaken og reflekterte valg. Spørsmålet er hva det kan bety for muligheter til å utvikle moral og spiritualitet.

Barnehager som en del av samfunnets institusjoner er ikke uberørte av forandringer. Det er viktig at barnehagefolk i en postmoderne tid forener en sunn kritisk holdning i

forhold til markedets krefter som får innpass i alle samfunnets institusjoner og som preger blant annet pedagogikken. Politikere, ofte uten store kunnskaper om barnehagepedagogikk, er retningsgivende ved å forme lovverk og gi ut stortingsmeldinger som får stor betydning for rammevilkår i barnehager. Utviklingen kan blant annet kjennetegnes av voksende ulikhet mellom vinnere og tapere i samfunnet, jakt på profitt uavhengig av landegrenser og kapitalisme uten sosial samvittighet styrt av mektige overnasjonale selskaper (Dahlberg, Moss og Pence, 2002).

Det er fare for at jeg forenkler og konstruerer sosiale virkeligheter som ”sannheter” ved å gå for overfladisk inn i samfunnsanalyse her. Men jeg kommer ikke utenom å se temaet spiritualitet i en viss sammenheng med samfunnskonteksten. Som pedagog og samfunnsborger føler jeg en plikt til å se barnehagepolitikken i en historisk, sosial, kulturell og økonomisk kontekst. Min oppfatning av den situasjonen vi lever i, er at den også er preget av store omveltninger som ser ut til å føre til en enda større urettferdig fordeling av verdens goder. Å holde tritt med den økonomiske utviklingen fører til en stor konkurranse mellom mennesker både nasjonalt og globalt. Det preger også de institusjoner barn skal vokse opp i, og det trengs bevisste, ansvarsfulle voksne.

Barnehagearbeidere har ansvar for hvordan de møter barn i den daglige virksomheten med en pedagogikk som skal gi læring, lek og omsorg til alle barn (Kunnskapsdep. 2006). Den postmoderne tidens rasende fart og utvikling kan se ut til å være en trussel for en pedagogikk med et menneskesyn som vil ta vare på indre kvaliteter, langsomhet og ettertenksomhet, lek for lekens egen skyld, meningsskapning og livstolkning. Estetiske, filosofiske, etiske og religiøse områder i rammeplanen trenger å fokuseres og tas vare på om barnet skal få gode vilkår for danning av livssyn og meningskapning som deler av spiritualitet.

Kanskje kan en bevisstgjøring av de indre kreftene, en styrking av det jeg tenker på som spiritualitet, være med å gjøre barn sterkere til å møtet med de utfordringer og sjanser som en postmoderne tid byr på. Ingen kan velge tid, land, økonomiske, sosiale eller emosjonelle forhold de blir født inn i. Avgjørende er mer hvordan mennesker forholder seg til de forutsetninger som gis. Den postmoderne tidsalder kan gi muligheter til å støtte pedagogikk/er som strever etter å skape barnehager med likeverdige og dialogiske forhold. Likeverdighet må da være å gi alle barn mulighet til å kjenne seg verdige uavhengig av kapasiteter som går på ”flinkhet”, utseende og materielle faktorer. Verdiene må stadig settes under lupen i dialoger mellom de som lever, arbeider og tenker i feltet.

Barna er viktige leverandører av innspill til de som utformer pedagogiske retninger. Å være i dialog med barn blir da en viktig forutsetning for å kunne ivareta slike kvaliteter. Det jeg har valgt å kalle spiritualitet vil ha dårlige vilkår om fornuften har enerett som premiss for kunnskap og virkelighetsforståelse. Tro på det som ikke kan bevises, myter, fortellinger og tradisjoner måtte nødvendigvis bli kritisk undersøkt. En spiritualitet som bare tar utgangspunkt i menneskers indre liv, i følelser, relasjoner, religiøsitet, myter og fortellinger kan underkjenne det kognitive aspektet. For å bistå barn i deres livsspørsmål og streben etter å tolke erfaringer bør barnehageansatte både kunne lytte og samtale med barn. De må også dele av den kunnskap og kultur som barn skal kunne vokse inn i, prøve ut og kanskje overta og fornye eller forandre.

Med ønske om å finne en positiv holdning til det å leve i postmoderne situasjoner vil jeg fremheve pluralitet (framfor entydighet), foreløpighet (framfor endelighet), det eksperimenterende (framfor det fastlåste), forskjeller (framfor likheter) som muligheter å orientere seg mot (Rhedding-Jones, 2005a). Et spørsmål blir om det jeg her kaller spiritualitet kan være med å gi rom for en mangfoldig måte å være menneske på, og om det har noen betydning for et dialogisk og likeverdig menneskesyn som jeg mener bør prege barnehager. Har religioner verdier som kan verne om slikt mangfold, eller vil de heller føre til mer distanse og større konfliktpotensial mellom ulike retninger? Her finnes ingen enkle svar, men åpne dialoger som handler mer om religioners spiritualitet enn om ytre uttrykk, kan kanskje lede til større gjensidig velvillighet og anerkjennelse av hverandres ulikheter.

Spiritualitet kan handle mer om det som forener enn det som skiller. Jeg mener at en postmoderne situasjon i barnehagesammenheng kan gi nye og interessante innsikter. Ingen ting kan tas for gitt, barn og foreldre fra ulike religioner og livssyn møter hverandre og viser sine forskjeller og likheter. Ulike gudsbegreper kan åpne for nye perspektiver. Språket er ikke satt og endelig gitt, men forandres og gis nye innhold. Bevisstheter som slipes mot hverandre kan tre tydeligere frem. Dilemmaer dukker opp i behovet for å holde fast på ting som ligger i kulturens selvforståelser. Disse kulturene har noen verdier som jeg mener er viktige å videreformidle også innen en postmoderne horisont.

Det kan oppleves paradoksalt å argumentere for å gi barn del i en fortellende og estetisk, religiøs og filosofisk kulturarv under et postmoderne perspektiv. For å imøtekomme det, må tekster og fortellinger være så åpne at de kan tolkes subjektivt. Likevel er det ikke til å komme fra at religiøse fortellinger har sammenhenger og

konsistens som at mennesker hører sammen i sin forskjellighet og at fortellingen er noe mer enn bare en av mange små (Henriksen, 1999: 67). Postmodernitet har, slik jeg ser det, med å bryte opp det fastlagte i språket og virkelighetsforståelser, blande metodologisk forskning og spørsmål om strategier. Spørsmålet stiller seg for meg om dette lar seg forene med tanken på barnet som skal danne et livssyn og forme sitt liv. Kulturskatter kan være gaver som gir barn noe å orientere seg etter.

*Når livsverdenens opprinnelige ressurser - til å gi mening til ting, til å tilskrive verdi, til å utruste individene med identitet, med tilhørighet, med ferdigheter i vid forstand – tørker ut, betyr det at moderne mennesker må søke annetsteds etter det som gir håp for imøtekommelse av de mest basale behovene – og her står markedet parat, med sitt skreddersydde tilbud nettopp på mening, identitet, tilhørighet. (Vetlesen og Henriksen, 2004: 61)*

Tilbudene på markedet spiller mye på subjektets ensomhet og lengsel etter felleskap. Små barn er ikke annerledes enn større mennesker i behovene etter å bli tatt inn i gruppen(e) og få anerkjennelse som medspillere. Å ha de moteriktige klærne, lekene, spillene kan allerede i barnehagen spille en rolle for å få innpass. Barn blir sett som innbringende kunder, betalt av foreldre, besteforeldre og andre som ønsker å ”gi barna det beste”. Redselen for ikke å strekke til kan starte tidlig. Allerede i barnehagen ser jeg tilløp til dette blant foreldre. Markedsføring rettet mot barn vil også omfatte en fremmedgjøring av verdigrunnlag. I et kundeperspektiv blir mennesket ofte et offer for andres hensikter. Verdier og holdninger blir ikke tatt ut av løse luften. De er oppstått og formet i historiens løp, og vil videreutvikles med nye menneskers tanker om dem. Å være i dialog med sin kulturelle kontekst (Henriksen, 1999) synes jeg sier noe viktig om akkurat dette. Det mener jeg vil innebære å finne ut hva som er verdifullt å ta med videre av de kulturene som har preget barnehager vi har i dag. Videre vil det innebære å sette ”det overleverte” opp mot nye strømninger, nye tanker, nye tekniske muligheter og ikke minst ta utgangspunkt i barns egne tanker i møter med både medbrakt og nye kulturelle innhold.

Nettopp i en ofte fragmentert opplevd tid der mange strukturer løses opp, tenker jeg at fortellinger har ”noe” som fremmer tilknytning og gir mening. Faren er like mye til stede for at det fortelles hvordan du bør være, hva du bør eie, hvordan du bør se ut, og at noen barn allerede i småbarnsalder derigjennom opplever fremmedfølelse og ensomhet. Kanskje er det en allmennmenneskelig erfaring som er umulig å unngå. Men desto viktigere er det å lete etter de fortellingene om livet, i eventyr og billedbøker, i religiøse fortellinger og de daglige fortellingene som leves i leik og

samtaler, og som kan gi store, åpne horisonter, og som ikke låser fast forestillinger i trange mønstre.

Hva skal til for å støtte barn i å mestre stress og takle motgang og utfordringer, gi sammenheng og muligheter for løsninger? Fortellingene om livet ut fra reklame, butikkenes tilbud, venners klesstiler og fjernsynets glorifiserte mennesker kan være med å forvirre mer enn å oppmuntre til mestring og trygghet. Fortellinger som kan styrke selvfølelser må da ha kvaliteter som er spesielle og gir rom for egne refleksjoner og tolkninger. Jeg mener at mange religiøse fortellinger og eventyr har slike grunnleggende kvaliteter for livsmestring som jeg vil se nærmere på i siste kapittel. Ut fra disse tilsynelatende paradoksene prøver jeg å konstruere tanker om spiritualitet og barn innenfor en postmoderne situasjon. Å tolke teorier fra filosofiske, religiøse og pedagogiske tenkere sett opp mot de erfaringer jeg har fra møter med barn og ansatte i barnehager, er utfordrende. Da er det viktig å sette det inn i konteksten som norsk lov og barnehagers rammeplaner legger for hva barn (og voksne) i norske barnehager skal ha muligheter for å oppleve i denne epoken av livet.

## **2.9 Spiritualitet - Rammeplan og Kvalitet**

Rammene som er satt i forhold til lovverk og rammeplaner rundt barnehager må gi grunnlag og mandat for skrivingen om temaet. Samtidig skal disse rammene kunne ses i kritisk perspektiv, fordi de alltid er laget av mennesker under visse forhold som ikke er eviggyldige. Barn innrømmes i konvensjoner (FNs barnekonvensjon, 1989, Barnehageloven, 2005 og Rammeplanen, 2006), rett til å bli ivaretatt i forhold til religion og livssyn i det samfunnet de vokser opp i. Barnehagelovens § 1 om barnehagens formål, har fått stort fokus og blitt debattert i mange fora før og etter utgivelsen av rammeplanen i 2006. Etter en lang prosess der et utvalg som var nedsatt av Stortinget arbeidet med innhold og ordlyd (Bostadutvalget, NOU, 2007, 6), og påfølgende høringer fra ulike instanser, ble formålsparagrafen på ny lovfestet. Dette skjedde etter at et endelig samarbeid på tvers av partier kom til et enstemmig vedtak (5. desember, 2008) om følgende ordlyd:

*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.*



*Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.*

*Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (Kunnskapsdep. 2009, 2010, Prop. 105 L, Endringer i barnehageloven, s. 1,2).*

Formålsparagrafen skal tre i kraft når følgeendringer av ny formålsparagraf er vedtatt av Stortinget. Følgeendringer betyr rett til å praktisere en såkalt utvidet formålsbestemmelse eller reservasjonsretten fra å følge denne paragrafen (Kunnskapsdepartementet, 2006:10). Forslaget fra Regjeringen som nå, i januar 2010 er ute til høring, ser ut til fortsatt å ville gi både en utvidet rett til livssynspraktisering, og rett til å avgrense seg fra den setningen i formålsparagrafen som heter [...]kristen og humanistisk tradisjon[...]. Selve verdiene må alle barnehager uansett ståsted forholde seg til.

Barnehagens verdigrunnlag (Barnehagelovens § 2) må også ivaretas i oppgavens innhold. Uavhengig av religion, livssyn, etnisitet, kjønn, seksualitet og kultur skal menneskets verdi være ukrenkelig og lik for alle. Ut fra verdiene likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse skal kvaliteter i omsorg, oppdragelse, lek og læring i barnehagene være synlige. Spiritualitet forstått som et kraftfullt uttrykk for menneskers evner, lengsler og forsøk på å begripe, finne sammenhenger og skape mening i livet, som rommer tilknytning til mennesker, dyr, natur og det transcendentale kan etter mitt syn ses i sammenheng med formålsparagrafen. Ord derfra som ”respekt for åndsfrihet”, ”kristen og humanistisk tradisjon”, ”ulike religioner og livssyn”, ”skaperglede, undring og utforskertrang”, ”møtesteder som gir rom for spørsmål, undring og tolking omkring eksistensielle spørsmål” mener jeg står i relasjon til min tolkning av spiritualitet. Nettopp i tilknytninger til mennesker, natur, dyr og ”det transcendentale” og ved å finne uttrykk for disse sidene av livet, mener jeg barn kan oppleve å bli tatt på alvor, tolket og anerkjent som åndelige individer. I felles undringer i møter med barnehagens livsverden må livsspørsmål holdes synlige og hørbare.

Flere prosjekter i forkant av Stortingsmelding nr. 41, 2008-2009, har arbeidet med temaet kvalitet i norske barnehager. Barnets beste og kvalitet i omsorgen for barn står sentralt. Men hva er kvalitet og hvem får definere det? Det skulle være barna selv.

Ikke alle barn kan uttrykke det i ord, og det krever spesielt gode voksne lyttere som går i samspill med barn for å tolke deres ulike opplevelser av barnehagens tilbud. Kvalitet er et normativt og relativt begrep som handler om hvordan noe er eller fungerer og er avhengig av perspektivene man legger til grunn. Om det vurderes etter målbare standarder som antall voksne, deres utdanning, barnehagens fysiske og økonomiske beskaffenhet eller barns og foresattes opplevelsesdimensjoner, er det ulike aspekter som skal ses i helheten (Søbstad, 2004). Stortingsmeldingen viser at temaet er av statlig og kommunalt overordnet nivå. Aktørene som vil gi sine bidrag og sette standarder er opptatt av ”barns beste”. Jeg vil støtte meg til Søbstad (2004:21) i at kvalitet i barnehagen vil handle om hva som gir aktørene mening, trivsel og glede. Dahlberg, Moss og Pence (2002) påpeker diskursen om kvalitet som meningsskapning, og dens avhengighet av tid, sted og rom. Hva som gir barn i ulik alder, på ulike steder, fra ulike kulturelle bakgrunner i vårt land mening, trivsel og glede i år 2010, vil være umulig å svare på i hvilken som helst avhandling. Jeg ønsker å gjøre motstand mot forståelser av læring slik jeg oppfatter det kommer til uttrykk i Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) om kvalitet i barnehagen, (Kunnskapsdepartementet, 2009) og i offentlige debatter omkring livslang læring. Dette er et fokus som oppleves for mye preget av en ”mangeldiskurs”. Med det mener jeg at forhold som viser til dårlige faglige resultater i skolen nå gir utslag i en forsterket oppmerksomhet mot en i stor grad kognitiv forståelse av læringsbegrepet.

Jeg vil tydeliggjøre spiritualitet som en viktig del av menneskelig væren og uttrykk, for danning av empati og selvbilde og meningsskapning. Et større fokus på det kulturelle fellesskapet, på fagområder som etikk, religion, filosofi og de estetiske fagene er viktig for å videreføre en tradisjon norske barnehager er gode på. Ved å overfokusere for eksempel innlæring av språk kan det hende språket blir tatt ut av sin naturlige kontekst, som i fortellinger, lek og alle skapende aktiviteter. Når barn innlemmes i et fellesskap der språklige uttrykk innlemmes i en større sammenheng lærer de mer enn ord.

## ***2.10 Spiritualitet - Etikk, religion og filosofi***

Både etikk, religion og filosofi er hver for seg områder som krever stor oppmerksomhet og er egne vitenskaper. Hovedfokus i oppgaven er spiritualitet, hvordan det kommer til uttrykk og hvilke konsekvenser det har sett i forhold til barnehager. Det må også tenkes i sammenheng med etikk, religion og filosofi. Etikk henter stoff fra flere fagområder: filosofi, idéhistorie, teologi, psykologi og pedagogikk (Salvesen og Eidhamar, 2000). Religion(er) og filosofi (er)er på mange

måter knyttet til hverandre. Tanker, fornuft, følelser, moral, uttryksmåter som språk, rituelle handlinger; temaene og forbindelsene står i kø. Jeg har som foreløpig utgangspunkt at filosofi(er) hører mest tenkningen til, det mennesker til ulike tider har tenkt seg fram til gjennom fornuften. Min forståelse av religion(er) er at de er mer knyttet til ulike trosantagelser og ofte har metafysiske og rituelle elementer. Etikk(er) vil jeg anta er knyttet til leve- og væremåter, og vil være fokusert på verdier, som finnes i både religion(er) og filosofi(er), og det er et eget vitenskapelig fagområde. Jeg vil her benytte flertallsformer for begrepene, da jeg mener de er mangfoldige og har ulike innfallsvinkler. På den måten vises mer av begrepenes plastisitet og flertydigheter. Jeg ønsker at begrepene har likeverdighet, viser til gjensidighet og får åpne betydninger i mine tanker og skrivning.

I Rammeplan for barnehagen (1996) het fagområdet Samfunn, religion og etikk (5.2.1), mens det i den Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) heter Etikk, religion og filosofi (3.5). At fokus på samfunn i den nye planen er flyttet til et annet fagområde (3.6), og ikke umiddelbart settes i sammenheng med religion og etikk, kan leses som om religion, etikk og filosofi forstås på et mer individuelt og privat nivå. Jeg mener det er viktig å ha med fokus på samfunnsnivået for ikke å få en privatisert og individualistisk forståelse av etikk(er) religion(er) og filosofi(er). Barnehager er også politiske institusjoner, da alt vi gjør i kontekster som har med danning og utdanning å gjøre - også i et religiøst og livssynsmessig perspektiv - er politisk.

Mens Rammeplanen (1996) innholdsmessig gav fagområdet fem sider med ganske utfyllende tekst, er det i Rp.(2006) ca. to sider med knapp ordlyd. Dette er tendensen i hele rammeplanen. Fra å være svært omfattende og beskrivende (139 sider), er den blitt kortfattet med mange bilder (55 sider). Den gjeldende planen gir derved større mulighet til egen tolkning. Dette vil jeg ikke vurdere inngående, men ser det som en interessant forandring. Det krever at personalet befatter seg selvstendig med hvordan de kan formidle innholdet, og kan føre til en større frihet på området. Samtidig forplikter planen de ansatte til å ta hensyn til barnets forutsetninger og det enkelte hjemms kulturelle og religiøse eller verdimeslige tilknytning. Det tar tid å sette seg inn i ulike religioner og kulturer. For å utvikle en bevissthet og være i stand til å reflektere kritisk og kreativt behøver barnehagefolk god utdanning på området.

Vesentlig er at planen skal gi personalet i barnehager en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet (Rp., 2006). Denne forpliktelsen er overfor barn, foreldre og samfunn. Planen gir føringer for

hvordan den pedagogiske virksomheten skal utvikles, og danner en referanseramme for tolkninger og praktiseringer av mandatet (Winger, 2007). Fagområdet omhandler kanskje det mest sårbare, flertydige og vanskeligst definerbare området i rammeplanen. Samarbeidet med foreldrene som er vesentlig og først nevnt i formålsparagrafen, viser med tydelighet at dette er et område ingen kan ta seg fram i uten å spille på lag med hverandre. Individ-, samfunns- og institusjonsperspektiver viser at det er flere som vil ha innflytelse på hva som bør være innholdet og formålet i de mangfoldige måtene å "være" og "gjøre" barnehager på. Begrepet spiritualitet kan kanskje også finne sin plass innenfor denne rammen. Dermed vil det alltid måtte knyttes opp til de religioner og livssyn som er representert i barnegruppen og samtidig anerkjenne hvert barn som et eget individ med egne rettigheter også på det åndelige området.

For å bygge videre på det grunnlaget jeg har skrevet om temaet og ut fra min metodologiforståelse, vil jeg i det neste kapitlet søke etter flere innfallsvinkler til begrepet spiritualitet og forståelser av hva det kan innebære.

### 3. Hva kan spiritualitet være?

Det er ikke et enkelt svar på dette spørsmålet. Derfor går jeg vidt ut, tar med mange aspekter for så å prøve å komme fram til en forståelse som er avgrenset nok til å være begripelig og vid nok til å gi rom for mangfold.

*[...]1) vekten ligger på den enkeltes Gudsforhold, kristent forstått; 2) ordet betegner et livsprinsipp, også det med bakgrunn i Bibelen (Gud blåste sin ånd inn i mennesket, og mennesket ble en levende sjel, et relasjonelt vesen); 3) ordet knyttes til "den geistlige stand" og kirkens praksis; 4) ordet løsrives fra kristen kontekst og brukes om menneskets skapende og estetiske evner; 5) ordet knyttes til kristent fromhetsliv og kontemplativ praksis; 6) ordet betegner fromhetsliv på tvers av religioner, eventuelt i rammen av alternativ åndelighet (Sagberg, 2007:132).*

I en norsk barnehagekontekst, med tradisjoner som bunner i kristen arv og kultur, vil min tilnærming være grunnet i disse røtter. Med de flerkulturelle virkeligheter barnehager og samfunn befinner seg i, vil det være viktig å finne ulike forståelser som kan ha noen felles elementer. Disse felles elementene må kunne romme både ulike religioner og livssyn og si noe allment om menneskers liv. Da bindes ikke spiritualitet til noen konfesjoner, men er overkonfesjonell og overpersonell. I dette legger jeg det allmenne og det som forbinder. I samme øyeblikk må jeg presisere at det ikke skal gjøre *likt* de ulike og personlige måter å erfare sin egen spiritualitet. Det skal heller være et forsøk på gjensidig anerkjennelse av de ulike formene for "spirit", for opplevelser, beskrivelser, erfaringer av seg selv i relasjon til andre, til verden og til kosmos. Alle enhetstanker og forsøk på å gjøre likt kan føre til dannelser av sekter, der autoritære systemer forsøker å dominere individer ved hjelp av makt.

Spørsmålet er da hvordan jeg her vil beskrive spiritualitet. Det er viktig å kunne utfordre seg selv og andre i forståelser og argumenter. Jeg vil ikke løsrive begrepet fra en kristen kontekst og se det som utelukkende menneskers skapende og estetiske evner. I møter med ulike religioner og livssyn, med alternative åndelige bevegelser og tanker synes jeg det er viktig å danne et fundament å begrunne ut fra. Foreløpig vil et slikt fundament være en evne mennesker har [...] *til å transcendere seg selv og strekke seg etter en meningsgivende sammenheng i relasjon til andre og til noe over seg selv* (Sagberg, 2007:132).

Dette ”noe over seg selv” er det store spørsmålet, som det ikke kan finnes entydige svar på. Det må gis rom for flertydighet i en leting etter ord som kan dekke begrepet, og samtidig være åpent for det undefinerbare. Som vi ikke kan se vinden, men kjenne den, ikke ser pusten, men vet om det eksistensielle i det å puste, slik sammenligner Gabriel Scott (2007) spirit(ual) med bilder som åpner for flertydighet. Disse flytende kvalitetene i begrepet vil jeg ta vare på, mens jeg lar andre teoretikere og forskere komme til orde videre i oppgaven. Jeg ønsker, med inspirasjon av Scott, å føye til denne tanken fra hans bilder og fortelling.

*Will the spirit(ual) remain alive and elusive if I succeed in studying it? And what of children? What ways of engaging will they be shown and use to meet the spirit(ual) in their lives? Will spirit retain vitality for them? What danger does it include for them? (Scott, 2007: 91)*

Kan det være ”farlig” å fange spiritualitet inn i begreper som om mulig kan føre til å stenge for eller mistolke barns opplevelser og erfaringer? Jeg mener det, hvis disse begrepene blir for trange. Ved å definere barns opplevelser inn i egne forståelser og begreper, vil det være en fare for å ”stjele” deres eiendom, deres livstolkning, deres håp og tro. Samtidig trenger barn den omsorgen voksne kan gi dem ved å støtte deres muligheter til å utforske livet i vennskap og lek, samtaler, fortellinger, kognitive og estetiske aktiviteter. Spiritualitet kan tenkes å bunne i omsorg som barnet erfarer og bærer i seg selv som en kraftkilde. Omsorgspersoner støtter den spiren barnet bærer i seg selv ved å tilføre verdier gjennom et kulturfellesskap.

Spiritualitet sett inn i et konkret hverdagsliv blir ikke lenger bare mystisk og undefinerbart. Det kan komme til syne i det daglige og jordnære, i lek og omsorgsfulle relasjoner mellom mennesker. Barbara Kimes Myers (1997) skriver om transformativ muligheter, som jeg vil knytte til denne innledningen og forsøket på å ramme inn spiritualitet i noen ord. Det tolker jeg som muligheter for å utforske likheter og forskjeller i det å være, tenke, føle og forstå ting i livet. Barn gjør det etter min mening, idet de tilegner seg viten ved å samhandle, utforske, samtale, krangle og leike. Ved å dra inn begrepet spiritualitet i disse ”handlingene” eller hendelsene, ønsker jeg å åpne for en transformasjon, slik jeg også leser Myers (1997). Slik sett kan spiritualitet handle om en konstruktiv, dynamisk og omsorgsfull prosess [...] *of transcendence in a unique way, it offers a variety of entry points into life`s underlying dynamics as it relates to self, others, community, world and cosmos* (Myers, 1997:106). At selvet står i gjensidig, vekslende og utviklende forhold til andre, fellesskapet, verden og kosmos er en dynamisk måte å tenke på. Selvet kan gjennom slike dynamiske relasjoner, gjennom dialoger og utforsking av likheter og forskjeller transformere seg. Med å

transformere seg mener jeg å erfare seg selv på måter som utvider, omvandler og gir nye muligheter for tanker, følelser og handlinger.

### **3.1 Vitenskap og spiritualitet**

Vitenskap, hva kan det være? Søren Kjørup skriver at det kan være en felles betegnelse for et utall av forskjelligartede, delvis overlappende disipliner, som ut fra forskjellige synspunkter kan samles i forskjellige grupperinger (Kjørup, 1997). Disse ulike grupperinger samler kunnskap ut fra forskning på ulike områder, med ulike metoder og ut fra ulike hensikter. I skjæringspunkt mellom sosialvitenskap, filosofi, psykologi, religion og pedagogikk vil tanker om spiritualitet ha en plass. Vitenskaper er til stede i barnehager i den grad man gir plass for dem. Barns undersøkelser av omverdenen kan gi ansatte muligheter til å dykke ned i vitenskaper og søke etter svar. Dette vil også gjelde de eksistensielle spørsmål, som berører alle vitenskapene.

De filosofer og teoretikere jeg henviser til har sine ståsteder innen ulike vitenskaper og har rett til å få anerkjennelse for deres bidrag som jeg benytter meg av. Min tolkning av deres tekster vil jeg være ansvarlig for i denne teksten. Vitenskaper som vender seg mot spiritualitet har også høyst ulike oppfatninger av hvordan de vil definere begrepet og fenomenet. Her forsøker jeg å gå i bredden og finne ulike og flertydige forståelser. Det vil aldri bli en kopi av virkeligheten, men et forsøk på å se nye sammenhenger i bearbeidelsen av allerede ”tenkte” tanker. Den subjektive bearbeidelse ligger i det at jeg legger mitt syn inn som tolkende person. Ved å være klar over dette, vil jeg aldri utelukke at min opplevelse av spiritualitet er farget av egne følelser, tanker og erfaringer. Den vil bli ytterligere tolket gjennom de ord jeg finner for mine tanker. Gjennom ordene skapes egne forståelser, og kan møte andres motstand eller gjenkjennelse og anerkjennelse.

Kjørup (1997) sier videre noe som lyder selvsagt; at mennesker er til, med kropp, bevissthet og språk i en materiell verden (som også rommer andre mennesker). For å skape gyldig vitenskapelig erkjennelse finnes det i følge Kjørup (1997) heller ingen entydige veier eller metoder. Innen vitenskapen omkring spiritualitet vil det være umulig å sette opp sikre argumenter. Den er basert på mange forskeres lange erfaringer, intervjuer, skrifter og observasjoner (Coles, 1990, Grey, 2007, Hay og Nye, 2006, Mercer, 2007, Scott, 2007, Sagberg, 2007, 2008). Det innebærer makt å definere hva vitenskap og forskning skal være. Det trengs vitenskap som tar på alvor intuitive, følelsesmessige og kroppslige erfaringer som like verdifulle som vitenskap bygd på empiri som reduserer menneske og natur til mekanisk rasjonalitet. Dette kan

tenkes som et nytt paradigme, der læring kan ses som en transformativ prosess uten et skarpt skille mellom metafysisk og fysisk verden. En vitenskapsforståelse med overveiende grad av dualisme, analytisk tenkning som enten/ eller, og såkalt ”sikker kunnskap” bygd opp på naturvitenskapelig bevisførsel som eneste gyldige, må kunne re-tenkes ut fra et mer åndelig, økologisk, rettferdig og menneskevennlig perspektiv. Vitenskapens avhengighet av en økonomisk verdensordning setter bremsen for en alternativ tenkning, og truer de fattige og jordas etterkommere i stor grad. En ansvarlig holdning til utdanning og vitenskap må arbeide for å snu utdanningssystemer i retning av mer økologiske prinsipper, som kan ivareta en jord der mennesker kan leve videre. Et helhetlig syn på barn (som regner med spiritualitet), på utdanning og vitenskap kan ha mye å si for hvordan utviklingen av ansvarlighet går videre (Le Fay, 2007).

### **3.1.1 Kunnskap og vitenskap**

Kunnskap om et fag, et fagfelt og fenomener innen feltet er nødvendig å samle og konstruere for å gi seg i vei med å skrive om det. Kunnskaper er deler av vitenskapen som settes sammen på mangfoldige måter. Hva man regner som kunnskap er avhengig av måter å se og forstå på. Teoretisk og praktisk kunnskap er begge deler av en helhet. Erfaringsbasert kunnskap gir ved siden av nedskrevet, abstrakt kunnskap en annen tyngde og nærhet. Levende kunnskap vil være handlingsrettet, aktiv og stadig i fornyelse. Bengt Molander skriver om [...] *kunnande som en form av oppmärksamhet* (Molander, 1996:11). I forhold til spiritualitet, vil det handle om å rette oppmerksomheten mot barnets uttrykk, søke å komme i dialog med deres verden og hvordan de ser ut til å tolke erfaringene. Å skaffe seg kunnskap vil være nært opp til det å konstruere mening ut fra de erfaringer man gjør med sine omgivelser.

Hvordan en pedagog kan skaffe og formidle kunnskap om spiritualitet, blir det jeg her vil komme litt nærmere. I verbet kunne ligger det aktive, det å forbinde seg med et innhold, en tanke, et menneske. I et slikt syn vil mennesker knytte seg til den viten som den erfarer i en ”Beziehung” [et gjensidig forhold, egen tolkning]. Det ligger også et ansvar i aktive valg av det å bli ”kunnande”(kyndig). Hva vi vil vite og gjøre med vår kunnskap og vitenskap får derved et etisk aspekt. Jeg vil se på sammenhenger ut fra ulike teorier og egne erfaringer fra praksis. Med det ønsker jeg å delta i å skape forståelse for at det finnes ulike måter å forstå kunnskap på. Siden jeg mener at viten er mer enn det som kan plukkes fra hverandre, bevises og analyseres, og kanskje konkluderes som sannheter, må jeg plukke sammen ulike perspektiver – her på spiritualitet – og se om det underveis kan gi mening. Det kan hende at denne meningen er vanskelig å argumentere for. Om det skal komme barnehagefeltet til nytte, må



tankene kunne kommuniseres slik at det også kan være meningsfull for andre enn meg selv. Virkeligheter kan tolkes på mange ulike måter.

Forskere bruker aktuelle teorier, akademiske innfallsvinkler og komplekse nylesninger for å studere (Rhedding-Jones, 2005b). Med den forskningstilnærmingen jeg velger her, håper jeg å kunne finne teorier som er aktuelle og lese dem ut fra eget perspektiv. Jeg vil tilkjenne meg at jeg som ”forsker” her er ansvarlig for å se meg selv som subjektiv i konteksten mens jeg skriver. Mine forforståelser er farget av min bakgrunn, og farger igjen mine nåværende og kommende opplevelser og tolkninger av teorier. Spiritualitetsfeltet er stort og komplekst. Hva som kan være mest relevant sett i forhold til barnehager, velges ut fra mangfoldet av innfallsvinkler. Den første utfordringen jeg møter er om det i det hele tatt er meningsfullt å definere fenomenet spiritualitet.

### **3.1.2 Dilemmaer ved definisjon av ”Ånd”**

I artikkelen *Wrestling with the spirit (ual): grappling with theory, practice and pedagogy* (Scott, 2007) tenker jeg at Scott bryter med tanken om at det er mulig å definere spiritualitet. Når Scott vegrer seg iherdig mot å gi en definisjon, går han mot den akademiske tradisjonen som forlanger definisjoner (Scott, 2007:88). Slik jeg hittil har forstått vitenskapelig arbeid, vil definering av begreper være en nødvendighet for å kommunisere klart hva ”man” mener med ord og begreper. Samtidig ser jeg, som Scott (2007) muligheten for å sette en stopp eller endelig avgrensning som kan innebære stengsel for videre transformering og forståelser av disse ordene og begrepene. Ved å spikre begrepet fast til *en* definisjon, stenges det for fenomenets mangfoldige betydning. Spiritualitet er langt fra entydig og nesten umulig å fange inn. Ved å velge å bruke dette ordet ser jeg at jeg må lese, tolke og tydeliggjøre hva jeg mener med spiritualitet i en barnehagekontekst. Ved å gjøre dette, vil jeg heller si at jeg **beskriver spiritualitet**. Å beskrive er slik jeg mener det, ved hjelp av språk å skrive om og rundt fenomenet, fra flere sider. Bruk av metaforer hjelper å si noe uten å stenge for flere betydninger, og er noe av det jeg ønsker kan overskride faste definisjoner, som jeg mener har en begynnelse og en slutt, og som dermed utelukker andre betydninger av fenomener.

I et religiøst og mytisk språk vil jeg spontant bruke metaforene vind, pust, vann og ild om spiritualitet. Her kommer det kraftfulle og uventede, uforutsigbare og flytende fram. I kristen forståelse vil ånd være Den hellige Ånd. Den hellige Ånd er del av den treenige Gud, der Gud, Jesus og Den hellige Ånd både er en og tre. Denne tredelingen i gudsbegrepet og forståelsen er helt annerledes enn i muslimsk tro. Her er Gud alltid bare en, og Guds navn Allah. Allah kan uttrykkes i flertallsform, men da for å vise

storheten som et litterært trekk og at Allah ikke kan fastholdes i en beskrivelse (Eggen, 2007). Både kristendom, islam og jødedom er åpenbaringsreligioner og gir uttrykk for å være eviggyldige budskap til mennesker både i tiden de ble skrevet ned på, og siden i mange tolkninger. Å tolke religioner er [...] å ta på alvor at enhver sannhet må forstås og gis mening i lys av menneskelige erfaringer (Stålsett, 2009). Med tanker om barn som medvirkende "trosaktører" og skapere av kulturer, vil det ha innvirkning på hvordan hellige tekster tydes og leses. Stålsett (2009) kaller det frigjørende og myndiggjørende "barneteologier". Jeg mener at ved å bruke begrepet spiritualitet i sammenheng med barns måter å være i verden på, åpner for å ta på alvor barns rett til åndelige utvikling. Det krever at deres åndelige erfaringer og behov tas på alvor og gis rom for. Hvordan voksne forstår og tolker dette, vil ha betydning for hvordan de støtter opp om og kommuniserer med barnet. I letingen etter ord og begreper for det åndelige sammen med barn kan det være en hjelp å bruke religioners fortellinger, ved siden av filosofiske samtaler. I åpne filosofiske samtaler, gjerne med utgangspunkt i konkrete spørsmål, kan barn myndiggjøres og fristilles til å finne egne forståelser for åndelighet. Med dette mener jeg ikke at barn i barnehagealder kan eller skal definere begrepet spiritualitet. Det er undringsspråket som kan finne sted der lyttende og langsomme samtaler får tid og rom jeg mener kan åpne for en utvidet forståelse av seg selv og sammenhengen med andre, natur, kosmos og eventuelle opplevelser av det guddommelige.

Samtaler om livet må også romme de mørke og uforklarlige sidene i livet. Når barn møter sorg for eksempel etter tap av venner, familie, faste holdepunkter, forestillinger, tro på noe/noen blir barnehagens ansatte spesielt utfordret til å klare de varsomme tilnærmingene. Å innby til samtale krever stor følsomhet og mot til å ta inn over seg den "andres" (barnets) livsverden. Ved å stille seg selv åpen og vise sin egen følsomhet på en trygg måte tenker jeg det går an å få til gode møter. Voksne i barnehagen har et stort ansvar her, for å ivareta barns myndiggjøring, samtidig som de er foreldrenes støttespillere, og må være vare for de dilemmaer det kan innebære. En åpenhet mot det ukjente og udefinerbare kan oppleves vanskelig. Spenningsfeltet mellom nærvær og fravær, glede og sorg, livsmot og livsangst må mennesker bevege seg i. Å være barn innebærer også å bli konfrontert med livets ytterpunkter, både det gode, varme og livgivende, og det skremmende, vonde og dødelige. Opplevelser og samtaler med barn bør være retningsgivende for de måter spiritualitet defineres på. I forlengelsen av denne oppgaven ville det være spennende å gå videre inn i konkrete barnesamtaler, for å utforske om bevisstheten om barns åndelighet får konsekvenser for tanker, holdninger og innhold i samspillet mellom barn og voksne. Det kan også være det som foregår i *mellomrommene*, slik det neste avsnittet handler om.

### **3.2 Mellom ulike virkelighetsoppfatninger**

Nina Johannesen og Ninni Sandvik (2009) har i boka *Små barn og medvirkning - noen perspektiver* blant annet skrevet om betydningen av å åpne opp for ulike mellomrom i pedagogisk tenkning. Hva de tenker som mellomrom ønsker jeg å tolke for å ta i bruk metaforen. *Mellomrommene kan sies å være noe av det diskursene gjør usynlige gjennom å overse dem* (Johannesen og Sandvik, 2008). Av problemstillinger som de mener ikke har vært på agendaen løfter de fram to temaer, tvil og stillhet. Om pedagogisk tenkning oppholder seg for kategorisk i enten-eller-tenkning, vil det få konsekvenser for virkelighetsoppfatninger. Ved å løse opp kategorier, og tenke mer både - og, kan slike mellomrom bli mulige åpninger istedenfor tause og usynlige. Johannesen og Sandvik (2008) skriver om å åpne mellomrommene mellom barn og voksne i medvirkningsperspektivet. Å oppdage hva som kan befinne seg i slike mellomrom synes jeg er et spennende felt, som jeg ønsker å bruke som hjelpemiddel i denne oppgaven. Det vil jeg gjøre ved å åpne for at mennesker ikke er enten biologiske eller åndelige vesener, men begge deler. Motsetningspar som sant eller usant, tro eller ikke-tro, medfødt eller lært, sjel eller kropp er med å begrense synet for det som måtte befinne seg i mellom. Å åpne for og ta på alvor det flytende, levende, synlige og usynlige som skjer mellom mennesker mener jeg er å gå inn i et slikt mellomrom for å se etter det som skjer der.

Usikkerhet og tvil vil åpne for pedagogisk styrke. Ved å være en drivkraft som søker etter mulige og u-mulige svar, vil den innebære våken, kritisk søken etter hva som får komme fram i mellomrom. Det gir rom for eksperimentering, undring, lekenhet og forskning. Jeg velger her å se at temaet spiritualitet som et oversett, taushetsbelagt eller ikke identifisert tema i barnehagesammenheng, og ønsker å løfte det fram. Spiritualitet kan også være noe som er imellom ulike virkelighetsoppfatninger. Det er ikke enten virkelig eller ikke virkelig, men heller begge deler. Jeg assosierer *virkelig* med en tilstand eller en ting som kan beskrives i et begrep i første omgang. Det som *ikke* så lett lar seg fange eller avgrense i begreper, som finnes i de flyktige gode stundene, der tiden synes å stå stille litt, stjernene lyser ekstra sterkt, månen taler sitt eget språk og menneskene blir undrende og lydhøre, kan tenkes som noen mellomrom. Noen vil kalle dette gylne øyeblikk. Det kan kjennetegnes ved at det oppstår overraskende og uavhengig av planlagte aktiviteter. Ordet stemning sier noe viktig om slike øyeblikk ”utenfor tid og rom” og som likevel skjer midt i det. Mystikere snakker om erfaringer der tid og rom synes å løses opp (Stutz, 2008) der mennesket kan utfolde seg og være livsbejaende (Jäger, 2001) om en dyp enhet med andre (Guardini, 1995),

om opplevelser av kjærlighet, glede og fred (Mor Teresa, 1995). Forskningen til David Hay og Rebecca Nye (2006) henviser også til lignende erfaringer barn kan fortelle om. Noen kan fortelle om lys, stemmer og musikk og en ekstaselignende tilstand. Her skal jeg ikke ta stilling til slike fortellingens sannhet. Det skal være med som en mellomromstanke. Ikke alt kan forstås med begreper og fornuft. I en masteroppgave trengs likevel en del fornuft, tanker, teorier og avklaring rundt disse. Mellom fornuft og følelsesmessige opplevelser kan det hende det finnes et mellomrom, som jeg tenker har noe med spiritualitet å gjøre. Jeg vil belyse det med en fortelling en venninne av meg fortalte den siste gangen vi møttes:

Jeg var et ulykkelig barn. Opplevde mye vondt og ble ikke forstått av mine foreldre. Som voksen brukte jeg mange år til å bearbeide min barndom. Jeg hadde lav selvtilitt, var ofte redd og klarte sjelden å knytte meg til andre mennesker. En dag hadde jeg vært i kjelleren. Da jeg kom opp i stuen ble jeg møtt av et stort lys. Jeg ble stående i dette lyset og kjenne en forunderlig ro, glede og undring. En god stund, jeg vet ikke hvor lenge, for det føltes som tiden stod stille, ble jeg bare stående. Etterpå kunne jeg ikke forklare eller snakke med noen om det som var skjedd. De ville jo ledd av meg og kanskje kalt det hallusinasjoner. Men jeg vet at det ikke var det.

Denne kvinnen fortalte flere slike episoder fra livet sitt, og det virket som at de gav henne styrke til å møte både livet og døden. Da er det ikke vesentlig å trekke erfaringene i tvil, men la det stå som mulige virkeligheter. Sagberg (2008) tar ett utgangspunkt i forskning fra Robert Cole som utgav en bok i 1990 basert på stort forskningsmateriale om barn og spiritualitet. Denne forskningen viser blant annet at barns spiritualitet er nært knyttet til deres opplevelse av helse, ve og vel og at den har en tilnærming som er kulturelt og etisk bevisst på barn og voksne som likeverdige. I denne oppgaven bruker jeg ofte begrepene barn og voksne uten å kategorisere eller gi ulike verdier til ulik alder eller erfaring. Ved å skrive mennesker kan jeg unngå polarisering, men det vil ikke alltid passe i sammenheng med oppgavens tema. Siden det skal handle om barnehagebarn vil ordet **barn** bli brukt uten at jeg definerer det nærmere. Barn i denne oppgaven handler da om de yngre menneskene, fra de er født og fram til skolealder. Spiritualitet lar seg ikke begrense til barn, men **kanskje** har barn noen fordeler ved at de er nye i livet, og dermed noen andre forutsetninger enn voksne, som har rukket å bygge opp noen beskyttende panser rundt sine sårbare indre rom. Det kan være at barn (noen ganger) opplever ting i livet mer umiddelbart og nært, og ikke tildekket, begrenset og nedgravd.

Språket som er et av de viktigste instrumenter mennesker eier for å betegne, forstå og gjøre seg forstått og utvikle livet videre på, kan også skape avstand mellom fenomener og det som betegner det. I mellomrommet mellom språk og fenomen kan det utspille seg et nærvær til ”det opplevde” som jeg tenker barn har bedre tilgang til enn de som har tilegnet seg et språk som ikke alltid bidrar til å lyse opp eller å utvide meninger. Samtidig kan det å uttrykke opplevelser gjennom språk være med å holde erindringen om det ved like. Jeg vil ikke hevde at barn har sterkere spiritualitet enn voksne. Men jeg tror ut fra mine erfaringer at barna er nærmere sine umiddelbare opplevelser, at de ofte gir uttrykk for det, men at de trenger å bli bekreftet og trodd av voksne som evner å lytte, se og være litt mer stille. I stillhet kan sansene få større rom. Stillhet er ikke her forstått som fravær av lyd men som en aktiv, ventende og rom-givende tilstedeværelse.

Jeg våger å bruke Jaques Derridas ord (2006) selv om det kan innebære å misforstå hans opprinnelige betydning. [...] *absolutt nærhet mellom stemme og væren, mellom stemme og værens mening, mellom stemme og meningens idealitet* (Derrida, 2006: 61). Her handler det om forholdet mellom stemme og mening. Jeg overfører det til også å gjelde forholdet mellom språk og fenomeners mening. Språk for et barn kan være mer enn de ord som kan betegne det opplevde. Det kan være egne lyder som gis i et møte med det som ”skjer” og som opptar barnet. Det kan være bevegelser som å hoppe, løpe, overraskelse som blir uttrykt med et gisp, et høyt rop eller en mimikk. Har dette noe med spiritualitet å gjøre? Det å være nær sin umiddelbare opplevelse, og å ha sine uttrykk enda lite påvirket av normer, bekymringer, begrunnelser og begrensinger. Det er noe jeg utleder som (noen) voksne ønsker å komme tilbake til, men som barn kan ha større tilgang til.

*Å komme (tilbake?) til seg selv, befris fra lagene av stengsler, bekymringer, begrunnelser og begrensinger. Å kunne bruke hele sin livskraft, være selvstendig og berørbar, sårbar, stolt, oppreist og solidarisk* (fritt oversatt fra et dikt av Pierre Stutz, 2006 ; *Botin der Freude*).

Med disse ordene prøver jeg i overført betydning å si noe om barns nærhet til det som har med relasjon til omverdenen, og som jeg tenker voksne kan befri(s) seg tilbake til ved å skrelle av lagene av erfaringer som ofte dekker til kjernen av stolthet og berørbarhet. En slik ”Menschwerdung” [menneskeliggjøring] tenker jeg som en solidarisk prosess, ikke et egoistisk aleneprosjekt. Ved å bli mer og mer menneskelig kan det ”barnlige”, ment som umiddelbare, ta tilbake den plassen som også er åpen for mer undring enn fastlåst kunnskap.

En innfallsport til å forstå barns spiritualitet er evnen og viljen til undring (Sagberg, 2008, Kunnskapsdepartementet, 2006:39, 41). Jeg velger å følge deres perspektiv i forhold til barn og spiritualitet ved at det kreves å få kontakt med hvordan barn forholder seg til ting, natur, seg selv og andre og til det de kaller ”Ultimate reality” og som jeg oversetter og tolker som Gud. Ved å innlemme Gud i spiritualitetsbegrepet anerkjenner jeg en dimensjon som mange avviser. Med det vil jeg ikke si at spiritualitet og religion må være gjensidig koblet til hverandre. En ateist kan også ha eller oppleve spiritualitet. Det handler om kraft, kilder, tolkninger og forbindelser til seg selv og andre, og som for noen har guddommelige eller religiøse kilder, og hvordan disse kommer til uttrykk. Jeg tenker at barnehager kan være steder der barn og voksne finner og gir hverandre slike kraftkilder på tvers av ulike tros, tolknings og livssyn. Jane Bone (2008) uttrykker på en fin måte spiritualitet som utvider de kreative rommene i språk og erfaringer når hun sier: *Spirituality is colour, movement, mud and sunshine* og *What a privilege to work with children and to experience those spiritual moments, to have the opportunity to share them* (Bone, 2008: 4). Den berikelse Bone beskriver tror jeg mange i barnehager kan dele. Å minne hverandre på det, midt i hektiske hverdager, midt i bleieskift, når kaoset råder og i slitne perioder er lurt. Det vil prege synet på barn og hverdagslivet i barnehagen.

### **3.3 Spiritualitet og syn på barn**

Jeg tenker om mennesker som ”hele”, som individer og avhengig av fellesskap og tilknytning. Egentlig kjennes det kunstig å skulle skrive barn, der jeg hele tiden like godt kunne skrive menneske. Når jeg likevel skriver barn har det med oppgavens tema å gjøre. Grunnleggende finnes det ingen forskjeller mellom barns og voksnes spiritualitet, siden jeg tenker at spiritualiteten er uavhengig av kategorier som alder, kjønn, nasjonalitet eller lignende. Jeg knytter det opp til tenkning om å [...]åpne opp for flere perspektiver som sammen kan inkludere menneskers komplekse livsverdener, uten alltid å måtte velge den ene eller den andre (Gjervan, Andersen og Bleka 2007: 37). Jeg ønsker ikke å måtte velge den ene eller den andre, men heller tenke at det finnes noe tredje som kan bli til på grunnlag av å se virkeligheten som mer enn enten - eller. Det vil si, jeg velger å tenke at spiritualitet er et trekk ved det å være menneske. Det springer ut fra et ønske om å være med på å utvide bildet av hva et menneske kan være og bli. Jeg mener mennesker reduseres i et samfunn der mye skal telles, veies og måles, for å kunne stå i sammenligning med andre. Da er det lett å definere barn ut fra hva det kan eller ikke kan. Kunnskap som relasjon er da ikke ment. Som voksen kan jeg ikke definere hvem barn er eller hvordan barn ser eller opplever verden. Hva ”er” så et barn? *De er livets sønner og døtre som lengter etter seg selv* (Gibran, 2000:27)

Ved å si at barn er sønner og døtre av livets lengsel etter seg selv, kan det uttrykke et ydmykt forhold til livet. Det er ikke forutsigbart og plan"bart". Livet vil springe ut av seg selv, det vil ha den kraften i seg som gjør at det opprettholdes og videreføres. Med dette unndrar jeg meg en biologisk, teologisk, psykologisk eller sosiologisk definisjon. Kan hende ligger spiritualitetsforståelsen nærmere en poetisk beskrivelse av mennesker og verden.

Jeg tenker at det å være menneske er å være underlagt noen grunnbetingelser i livet, som: 1: avhengighet, 2: sårbarhet, 3: relasjoners skjørhet, 4: dødelighet og 5: eksistensiell åpenhet (Henriksen og Vetlesen, 2000). Med tanken om at disse grunnbetingelsene preger menneskelivet vil det få konsekvenser for pedagogikken og spiritualitetstanken som jeg her utforsker.

Avhengighet gjenspeiler det gjensidighetsforholdet Jeg har i møter med Du. Her skrevet med store bokstaver etter Martin Bubers (1983) tanker omkring Jeg – Du. I møter mellom Jeg og Du vil dette gjensidighetsforholdet skape et nytt vi, en relasjon som inneholder oss begge, og som kan utvides til å bli noe annet enn  $1+1=2$ , heller  $1+1=3$ , eller uendelig. Det vil si at det kommer aspekter inn som ikke kan forutsies eller beregnes. Avhengighet som livsvilkår vil også ha sammenheng med det jeg tenker om spiritualitet.

Sårbarhet som livsvilkår, sier noe om det å være underlagt de forutsetninger som livet har å by på. Å bli født inn i en familie, et forhold, en situasjon som ingen kan garantere skal bli god. Et menneske kan ha gode eller dårlige forutsetninger, og reagere på ulike måter. Nyere forskning har flere perspektiver på dette, som heldigvis også kan vise at det ikke alltid går galt om forutsetningene skulle tilsi det (Helmen Borge, 2003). Sårbarheten er likevel en faktor som ikke kan utelukkes, og som preger livet i møte med utfordringer. Kan hende har det også sammenheng med spiritualitet.

Med relasjoners skjørhet ligger mye av det samme som i sårbarhet. Her er det enda mer spesifikt i forhold til relasjonene som hvert menneske er underlagt. Når jeg tenker hvor skjøre slike relasjoner er, så har det mye med tap og brudd på relasjoner å gjøre. Det er ikke mye som skal til før mennesket blir utsatt for store forandringer enten i egen relasjon, eller som resultat av brutte og endrede relasjoner mellom omsorgsgivere. For barn vil det ha store konsekvenser for deres liv, og muligens også deres spiritualitet.

Dødelighet som en realitet kommer vi ikke utenom. Det er kanskje den aller vaskeligste ”tingen” å forholde seg til. Barn har ulike måter å forholde seg til den, som alle mennesker. Om døden er det endelige, det siste og avgrunnen for vår tenkning, så ser det noen ganger ut til at barn fornemmer, opplever eller tenker på døden som noe annet enn det mange voksne gjør. Jeg tenker her på barn som leker død, står opp igjen og lever videre. Død, hva er det? Det finnes vel ingen som kan forklare hva det betyr, bortsett fra å fastslå dens faktum rent fysisk. Barns tilstedeværelse i tiden, som kan synes å vise at de går ut og inn av øyeblikkene, at de ser ut til å kunne overskride tidens begrensinger i for eksempel lek, men kanskje ikke bare i lek. Hvis det er mulig å si at tiden består av øyeblikk og det som er mellom øyeblikkene, mellom fødsel og død, mellom aktiviteter og opplevelser, mellom ulike følelser osv. kan jeg kanskje med uttrykket ”mellomtid” finne noe som korresponderer med tidsopplevelse (Levinas 1998). En opplevelse av at tiden står stille kan være forbundet med gode og viktige opplevelser i livet. Omvendt kan det å holde fast tiden føre til en faststivnet væren, kan hende er dette også en form for død. Tanken på døden som det siste, og at det ikke finnes ”noe” etter, vil alltid stå overfor tanken om en tilstand av ”noe” etter eller bak døden, som de fleste religioner forholder seg til. Spiritualitet vil være knyttet til tanker om døden, gjerne at det finnes liv bak eller etter døden.

Den eksistensielle åpenheten er den grunnbetingelsen jeg går mest inn i her i oppgaven. For at oppgaven skal gi noen mening vil det være viktig at jeg finner et fundament som gir grunnlag for å se mennesker/ barn som åpne og søkende etter mening, tilknytning, relasjoner og livstolkning. Eksistensiell åpenhet vil også kunne finne en forbindelse med noe utenfor selvet, noe jeg vil kalle det transcendent og som henspiller til det religiøse aspektet i menneskelivet.

Med bakgrunn i disse tankene omkring barn og spiritualitet tenker jeg at ”det” beskrives på flertydige måter, med mange aspekter og med flere spørsmål enn svar. I dette nesten udefinerbare kommer mange anførselstegn til syne i tekstene. Det viser en viss vegring for å bli for kategorisk eller virke for sikker i mine beskrivelser, og brukes derfor bevisst. Et barn er ikke bare et barn, men har flertydigheter i seg, akkurat som voksne, ungdom eller eldre mennesker. Jeg kobler det til en tanke fra Johannesen og Sandvik (2008) som mener det handler mye om å nærme seg et barn som er flere barn samtidig, eller som har multiple subjektiviteter (Lenz Taguchi, 2006). Dette at barn ikke er ”barn”, men høyst ulike mennesker, sett sammen med at det eneste jeg hittil kan finne som felles trekk; at de er nye i livet, har de kan hende helt andre forutsetninger enn enten – eller perspektiver? Det kan være virkeligheter som overgår mine begreper, erfaringer og definisjoner. Jeg må likevel våge å begrepssette disse



tankene i denne settingen. Ord er mine redskaper her. Jeg må skrive om det som ikke er ord, og vite at det finnes andre erfaringsnivåer enn det skrevne ord.

## **3.4 Spiritualitet, ulike aspekter**

### **3.4.1 Meningsskaping**

Barn har evner til å finne mening i sammenhenger utenfor seg selv. Dette omfatter en moralsk forståelse av og evne til å uttrykke hva det er å være menneske, mener Sagberg (2008:52). Her finner jeg gjenklang i mine egne tanker om at barn stadig utforsker sine omgivelser for å skape mening. Det korresponderer også med meningsskaping slik jeg tolker det Dahlberg, Moss og Pence (2002) skriver om møtets etikk, og Buber (1983) om de ansvarliggjørende jeg/du møtene. Lek ser ut til å være en viktig måte å skape mening på. Det innebærer ofte en rekonstruering av det barn har opplevd, det de hører og tar til seg av kunnskaper og impulser. Evnen til å trekke sammen erfaringer og konstruere det i nye sammenhenger ser jeg som en kreativ, kognitiv, emosjonell og sosial evne. I meningsskaping ligger vurderinger, refleksjoner og klokskap. Ved å være sammen med andre i slike prosesser, vil ny mening og visdom tre fram. Det som er meningsfullt endrer seg ettersom nye aspekter kommer til syne.

### **3.4.2 Relasjoner**

Barn ønsker å være sammen og knytte seg til andre i lekende og skapende relasjoner. Det er en erfaring som ikke behøver diskuteres, det kan oppleves i hver barnehage og i alle sammenhenger der barn kommer sammen. Å bli utestengt eller stenge seg selv ute fra andre er vonde erfaringer. Når barn ikke klarer å forbinde seg med andre, vil årvåkne voksne vite at de trenger hjelp til å komme ut av ensomhet og atferd som ikke er hensiktsmessig i relasjonell sammenheng. Om det kan se ut til at barnet ikke vil ha kontakt, er det som regel et tegn på forstyrrelser, sorg, savn, sårbarhet. Å være sammen og ha venner synes å være en livskraftig lengsel. Wong (2007) viser til forskning som handler om dette:

*Furthermore, Nye's Research with children highlighted the salience of "relational consciousness"- the sense of oneness with the self, with people, with the world and with God – in children's spirituality (and probably not only in children's spirituality) (Wong, 2007:74).*

Å føle seg selv i forbindelse eller i gjensidighet med andre, annet eller Annen har mange ulike aspekter i seg. Ett av disse velger jeg å sette i forbindelse med spiritualitet.

Et nyfødt barn vil først og fremst suge til seg næring fra morens bryst. Ikke lenge etter beskriver de fleste foreldre og jordmødre at barnet søker ansikter. Torborg Aalen Leenderts sa på et seminar i Bergen (5.februar, 2010): *Først suger barnet for å redde kroppen. Så søker det ansikter for å redde sjelen. Hvilke ansikter gir vi tilbake?* Her legges grunnlag for tillit i relasjoner til andre mennesker. Ved å se inn i andres ansikter, vil en speile seg selv, få seg selv tilbake i den andres blikk. Samtidig vil en få den andre tilbake som en annen person i en egen bevissthet. Denne gjensidigheten mellom to eller flere personer, der man gir og får hverandre og seg selv (Schibbye, 2002) i møter, beskriver på det sterkeste hva relasjoner er og viktigheten av å ta høyde for skjørheten som er innebygget i de relasjonelle møtene. Barbara Kimes Myers (1997) skriver om spiritualitet ganske enkelt som det å eksistere i relasjoner. Jeg finner det meningsfullt å snakke om mennesker som relasjonelle. Det tyske ordet "Beziehung" gir meg en utvidet forståelse av det å være i relasjon. "Ziehen" som betyr å dra, gir noen flere kvaliteter i forholdsbegrepet. Det bevegelige som uttrykkes i begrepet, ved å sette det i forbindelse med å "dra" i hverandre gir spenning og dynamikk til begrepet. Det relasjonelle viser til forbindelsene mellom mennesker, mellom mennesker og natur, ting, og det som jeg vil kalle guddommelige.

Relasjoner i menneskers liv er mangfoldige. Barns relaterer seg til de nærmeste i familien, til venner, til barnehageansatte, til dyr, til naturfenomener og til mye de møter i sine liv. Det omhandler aspekter i menneskers liv som [...] *connect(ing) them to a wider sense of meaning-making, to relationships with others and with relationships with the sacred/transcendent* (Mercer, 2007:24). Det kan jeg se som en slags pålogging og forbindelse barn gjør når de møter fenomener med tillit og åpenhet. Det Mercer (2007) kaller the sacred eller transcendent, og som jeg velger å la spille en rolle i det relasjonelle, kan ikke bevises som en virkelighet, og heller ikke argumenteres for. Likevel mener jeg det kan skrives om, som et mulig aspekt i menneskers liv og som jeg nå kommer inn på.

### **3.4.3 Transcendens**

Med transcendent mener jeg her det usynlige, noe jeg ikke uten videre kan forklare, men som jeg lar stå som et begrep med relevans til spiritualitet. Det kan klarere oppfattes når jeg ser det som [...] *one's awareness of and commitment to values*

*beyond the physical and material realms* (Wong, 2007:74). Bevissthet og åpenhet som gir verdi til tanker om det som ligger bakenfor fysisk og materielt tilgjengelige fenomener, tenker jeg barn på spesielle måter evner å oppfatte. Måten barn går ut og inn av det mange voksne kaller virkeligheter i eventyr, rollespill og leken som helhet, viser meg det tydelig. Både engler og troll blir levende. Voksne kaller det ofte fantasi, og barn blir fort klar over at voksne mener deres indre tanker og opplevelser kalles fantasier, og kan derfor snart miste troen på at det også kan være noe annet.

Transcendere har med det å søke mening utover sitt eget, å ikke være seg selv nok. Om det knyttes til det religiøse vil det også innebære bruk av åndelige begreper. Religiøse opplevelser som ikke blir satt i en kulturell kontekst er dømte til å dø, hevder Hay (2006). Barn trenger å høre ord som beskriver åndelige fenomener, slik at de kan finne gjenkjennelse av fenomener de opplever. Et samfunn som ikke gir dem dette, kan være med å drepe åndeligheten. Ordene er vår felles hukommelse, og det vi får fortalt og gir ord til kan bli våre virkeligheter. Eventyrene og religiøse fortellinger har slike bilder, som jeg har erfart at barn suger til seg og elsker. Som pedagog i barnehager i 28 år har jeg erfart at barn forholder seg til verden med åpenhet, undring, både kognitivt og kreativt. Jeg har en følelse av å være på "hellig grunn" i møter med barn. Følelsen innebærer respekt for det som ikke kan forklares, men som kan undres over og som kan virke åpnende og ikke lukkende. Det framkaller et ønske om å trå varsomt fram, om å lytte uten å tolke umiddelbart, om å gi stillheten rom og være i tvilens mellomrom (Johannesen og Sandvik, 2008).

Det kan også kalles å være i flytsoner (Kibsgaard, 2009) og utfordrer barnehageansatte til å slippe kontrollen og makten for å gi rom for det som spontant kan oppstå, og spille med på dette. Å sammenligne det med å improvisere slik som i jazzmusikk, der den voksne griper en tone som barnet spiller, for å videreføre denne (eller omvendt), synes jeg sier mye om den kreativitet og det livsbejaende som ligger i å være våken for slik flyt, slike mellomrom, øyeblikk og varhet for stemninger. Jeg ser på dette som en kilde til kreativ pedagogisk tenkning, og en måte å ta etisk ansvar på. Ved å trekke denne tanken inn i avsnittet om det transcendent og det hellige, vil jeg søke forbindelsen mellom tvil, tro, tenkning og undring. I dette vil det å se det transcendent som en mulig virkelighet kanskje åpne nye perspektiver som utvider fastlåste forestillinger om hva som er eller får være. Hva som får være eller bli, er også avhengige av selvbildene.

### **3.4.4 Selvbilde og spiritualitet**

Det å reflektere over eksistensielle spørsmål, over relasjoner, det som skaper mening, det transcendent og livgivende hører med til danningen av selvbildet barn bygger tidlig i livet. Gjennom alle opplevelser vil barnet skape bilder av seg selv og andre. Anselm Grün (2009) skriver om de bildene mennesker har ”om” seg selv, at det finnes en lengsel etter å befri seg fra de bildene andre har trukket ned over ”oss”. Med bilder mener han det som er dannet av forventninger som foreldre, venner eller samfunnet retter mot oss, men også de bildene vi danner selv ofte grunnet på ærgjerrighet og storhetsvanvidd. Bilder vil innbille, skriver Grün. *Das Ziel aller Bildung ist, dass wir gute Bilder in uns tragen* (Grün, 2009). [Målet med enhver dannelse er at vi bærer gode bilder i oss, egen oversettelse]. Spiritualitet og selvbilde har forbindelse ved at de bildene mennesker danner av seg selv og andre er avhengige av de relasjoner som er med og skaper personligheten. Det betyr framfor alt å finne disse gode bildene, finne kilder, finne fortellinger som bidrar til at selvbildene blir rike og verdifulle, at livet kan settes i en meningsfull sammenheng. Selvbildene vil danne grunnlaget for selvtillit. Selvtillit har med mestring å gjøre, som jeg nå vil komme inn på.

### **3.4.5 Livsmestring**

Mestring handler om å komme gjennom belastninger og påkjenninger så godt som mulig, på tross av ulike forutsetninger. Å mestre kan innebære å finne fram til det som gir mening, finne retning, ha evne til å skifte perspektiv og tro på egne ressurser. Selvbilde, familieklime og øvrige nettverk har avgjørende innvirkning på hvordan barn klarer å mestre det de møter i livet. Mestring er i følge Helmen Borge (2003) knyttet til læring, og viser til at personer selv finner strategier som fører til håndtering av vanskelige situasjoner. Mange må tidlig lære å takle utfordringer. Å mestre situasjoner kan bygge opp under livskvaliteter som glede, stolthet, mot, styrke og utholdenhet. For denne oppgaven blir det interessant å finne ut hvilke muligheter barn har for å søke mening, skape sammenhenger og finne retninger som gir livskraft og styrke. Barnehagen bør være et sted der akkurat disse kvalitetene får blomstre. Jeg mener det kan ses som et trekk ved spiritualitet, det å ta i bruk strategier for å finne løsninger. Jeg vil støtte meg til forskere som tar på alvor barns spiritualitet som ”livsmestringskilde”.

Den australske forskeren Marian de Souza (2007) har som hovedinteresse spiritualitet og en helhetlig innstilling til utdanning, og skriver om det å være ”connected” og om ”meaning” som to uttrykk for spiritualitet (De Souza, 2007). Hun skriver, med bakgrunn i egen forskning, om unge mennesker som på det følelsesmessige og intellektuelle plan har funnet ”sense of self” og ”place within their world”. En grunn til det var ifølge disse ungdommene deres forbundenhet til “the Other”. Dette gjorde dem

i stand til å være mer tolerante overfor det som opplevdes annerledes og gav større forståelse for både dem som var i deres nærmere omkrets og det/dem som var mer i periferien. *Thereby, the widening circle of connectedness to the Other brings a deepening knowledge of the inner self; a deeper connectedness to Self* (De Souza, 2007:168). Når Selvet og Andre blir skrevet med store bokstaver gis det større betydning. De Souza gir på den måten kraft til det å hekte sammen sitt Selv med Andre, og som jeg ser som grunnleggende i det å mestre livet. I det ligger etter mitt skjønn det å kjenne etter egne behov, finne ut hva jeg trenger, hva jeg ønsker, hva jeg føler og hva jeg tenker.

Å kunne si *Jeg* til seg selv er viktig for barnet. Da har det fått en erkjennelse av å være en person avgrenset fra andre. Samtidig blir behovet for å være med andre, være knyttet til, kjenne likheter og fellesskap ikke tilsvarende mindre ettersom selvet kommer frem. *Avhengighet er ikke bare gitt fra starten av livet vårt, den er kommet for å bli* (Henriksen og Vetlesen, 2000:39). Her tolker jeg avhengighet positivt. Det skaper et gjensidig ansvarsforhold for hverandre. Slik sett blir det en måte å mestre livet på, ikke alene, men sammen med og i samarbeid med andre. Å gi og få omsorg kan være avgjørende for mestringskapasitet. Med det kunne løpet være lagt, heldige og uheldige i livets uberegnelighet synes å fortsette. Senere års forskning har vist at det ikke er så stivt og kausalt. Mennesker er mer sammensatte, har mer elastisitet og mulighet til å strekke seg utover betingelser i større grad enn det som tidligere har vært antatt (Helmen Borge, 2003).

### **3.4.6 Livstolkning**

I tolkning kommer et kognitivt aspekt inn. Mennesker tolker, reflekterer og lager nye tankemønstre og forståelseshorisonter. At barn også kan være store tenkere vet alle som snakker med og lytter til barn. Spørsmål og utsagn fra barn vitner om forestillinger som er konstruerte gjennom refleksjoner over livets sammenhenger og meninger. *Barn reflekterer over sine liv. De strekker seg etter å utvide sin horisont og gjøre sin tilværelse begripelig* (Hartmann, 2008). Det kan se ut som at mennesker kommer til verden for å løse selve spørsmålet om hva livet er, hvordan det kan leves og hvorfor ting er som de er. Fra de første øyeblikk ser barn ut til å gripe etter alt som er i deres nærhet. Disse grepene etter små ting i verden utvider seg til å gripe om de større ting etter hvert. Mens hender og kropper erobrer verden må tankene holde tritt. De indre verdensbilder må finne sine uttrykk og sammenheng med den verden de møter. Språket blir et redskap for å benevne verden og trekke sammen slutninger, sammenhenger og meninger. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006) ser ut til å koble tenking og språk sammen. Tenking kan ikke bare kobles til språk og det som

uttrykkes gjennom språket. Den indre verden kan jobbe på spreng og føre til spenninger om ikke spørsmål og erfaringer finner sine uttrykk. Gjennom stadig nye opplevelser og erfaringer må forståelser revideres og nytenkes. Hartmann (2008) kaller det en ubalanse mellom indre og ytre påvirkninger. I det arbeidet barn gjør med tankene sine, for å skape sammenhenger som kan klarne opp trengs samarbeid med andre, og voksne har et spesielt ansvar for å være med-tenkere. Å se seg selv som adskilt fra verden, skape en identitet og koble seg til verden gjennom Andre og Annet, innebærer mange kognitive, følelsesmessige og sosiale prosesser. Det tolkende aspektet ved spiritualitet ser jeg i det å forme sine forklaringer, utforske sammenhenger, lage sine livsfortellinger i møte med Andres og kunne bevege sine tanker i takt med indre og ytre impulser.

### **3.4.7 Det religiøse aspektet i spiritualitet**

Alle disse aspektene kunne gi en god forklaring på hva spiritualitet kan være. Etter refleksjon over andres og egen forståelse kommer jeg fram til at det religiøse aspektet skal være med for å gi begrepet det jeg mener er en større dimensjon. Religioner bidrar med aspekter som går ut over en virkelighetsforståelse som bunner i menneskers fornuft. Det innbefatter tro på, håp om og opplevelser av at noe står utenfor den materielle verden og de fenomener som (umiddelbart) trer fram for oss. Voksne forteller om åndelige erfaringer de hadde som barn, ofte når de var alene. Barn har gitt uttrykk for opplevelser av noe hellig (Coles, 1990, Hay og Nye, 2006). Beskrivelsene av noe godt, lyst, at alt henger sammen kan være interessant å gi oppmerksomhet. Kritisk kan man naturligvis avvise slike erfaringer med at det kan være ønsketenkninger og flukt fra virkeligheten. Barn kan indoktrineres av bastante og autoritære religionstilhengere, som ikke gir rom for barnets egne tanker, tolkninger og opplevelser og heller ”drepe” spiritualitet forstått som meningsbærende og livsmestrende. Det faktum at ulike religioner består som sentrale i menneskers liv i kulturer og nasjoner verden over, viser at det er en stor og viktig del av livet. Ved å innlemme det religiøse som et område innen spiritualitet vil jeg ta høyde for religioners plass i ethvert samfunn. Religioners forhold til det åndelige ser jeg som en felles plattform som kan forene noen av motsetningene som ligger i det dogmatiske og kulturelle.

Å anerkjenne hverandres ”hellige rom” og mystikk kan være enklere enn å godkjenne hverandres læresetninger. Med en slik innfallsvinkel vil det kanskje være mulig å godta hverandres religiøse uttrykk og vise hensyn til enhvers integritet. Polariserte diskusjoner omkring ekstreme tolkninger av religioner, slik det ofte kommer fram i

media i dag, er med å skjule spiritualiteten og selvforståelsene. Fokus på spiritualiteten i det religiøse vil kunne bidra til å bygge broer i stedet for murer mellom religioner og livssyn. I forhold til barn vil uansett det forbindende trenge å fokuseres på. Det utelukker ikke å gi kjennskap til hverandres ulike religiøse kulturer, uttrykk og innhold.

Det kan være kontroversielt å ha med det religiøse aspektet i en sekularisert forståelse av verden, der det religiøse ofte blir forvist til det private livet. Her vil jeg ikke dele verden opp i kategoriene verdslig og religiøs, men forsøke å se helheter og koble sammen ulike virkelighetsbeskrivelser i spiritualitetstenkningen. Jeg vil ikke gjøre bruk av dikotomier som deler mennesker opp i ånd/kropp eller spirituell/ materiell.

### **3.4.8 Fundament for videre forståelse**

Som en konklusjon må jeg velge det som hittil er blitt viktigst i forståelsen av spiritualitet. I kompleksiteten som har oppstått etter alle aspektene jeg har tatt med er det vanskelig å begrense. En innsnevring her er nødvendig for å synliggjøre det jeg ønsker å holde fram som kjernen i begrep, fenomen og forståelse i forhold til barnehagefeltet. Spiritualitet kunne ellers bare være et annet begrep for det samme som ligger i omsorg, lek, læring og i alle fagområder. ”Det” ville da være alt eller ingenting. Min måte å avgrense på er preget av de ulike teorier og tanker fra andre som ligger under, men som jeg sammenfatter i egne ord slik:

**Spiritualitet er et kraftfullt uttrykk for menneskers evner, lengsler og forsøk på å begripe, finne sammenhenger og skape mening i livet. Spiritualitet rommer tilknytning til mennesker, dyr, natur og det transcendent, som innebærer det religiøse aspektet. Begrepet spirit eller ånd forstår jeg som livspust og livsgnist som har bevegelse og foranderlighet i seg. Spiritualitet er, slik jeg her velger å avgrense det, knyttet opp til det å la seg berøre og forandres i møter der noe av det innerste blir satt i bevegelse. For å beskrive slike møter tar jeg i bruk metaforen ”mellomrom”, som her viser til en fortettet stemning som kan oppstå i tid og rom, men som kan føles utenfor eller tidløs. Erfaringer som kan kalles spirituelle har en dyp, universell karakter.**

Begrepet spiritualitet kan slik jeg sammenfatter det tenkes som et ”brobyggerbegrep” mellom religioner og livssyn som anerkjenner at det kan finnes ”noe” utenfor egen bevissthet. Det innbefatter det meningssøkende, det kognitive og det transcendent og

har som en grunnleggende plattform berøringer som skjer i det mellommenneskelige, mellom et Jeg og et Du (Buber, 1983). Dette skal synliggjøres ytterligere i møtets etikk som bunner i Levinas tenkning (1998). Noen grunnholdninger er viktige for å fange opp og ta vare på ”det spirituelle”. Jeg velger å bruke noen tyske ord som uttrykker dette. Wahrnehmen [sanse, iakta, bli vår], Achtsamkeit [aktsomhet] Verbundenheit [å være i forbindelse med, være tilknyttet] og en kritisk Auseinandersetzung [det å diskutere, sitte sammen med litt avstand for å finne ut av ting] (Stutz, 2008). Pierre Stutz (1953-) er en spirituell forfatter med stor erfaring som foredragsholder i Tyskland, Østerrike og Sveits og mangeårig veileder i et åpent kloster i Neuchâtel i Sveits. Han skriver om å erkjenne et guddommelig spor, ved å ha tiltro til kraftfulle og motsetningsfylte opplevelser en måtte ha, og ikke først spørre seg selv hvordan man burde eller skulle være eller gjøre, men å tre litt ut av det vante, bli rolig, kunne vente og øve på å fornemme det som oppstår i det indre, som beveger, gjør usikker, styrker eller uroer.

Nå kan det være et vågestykke å ”oversette” dette til en barnehagevirkelighet. Likevel mener jeg at det ikke gjør en forskjell mellom barn og voksne ved å bruke disse begrepene, tvert i mot at det er noen felles trekk, som kan ivaretas der det skal være rom for det som skjer ”mellom” mennesker. [...] *åndelige erfaringer roper etter et språk [...]* (Sagberg, 2007). For at barn skal gjenkjenne sine erfaringer og kunne gi uttrykk for det de fornemmer, har behov eller lengsler etter, føler uro, sorg eller glede over, og for å beskrive indre opplevelser mener jeg som Sagberg (2007), Hay og Nye (2006) at barn trenger et autentisk språk som også kan relateres til åndelige erfaringer. Det innebærer å kunne lytte, være stille og samtale i søkende langsomhet etter ord som kan gjenspeile det sårbare, det avhengige, det relasjonelle og eksistensielle grunnvilkår i menneskers liv. Her ønsker jeg å trekke inn tanken om livet som et gitt mysterium. I det legger jeg at det er visse grunnvilkår som vi ikke kan unndra oss. Sykdom, nød, urettferdighet, griskhet og ansvarsløshet er noen av de vanskelige vilkår som synes å bestå, uansett fornuftens eller religioners streben etter svar og forklaringer. Hvordan forklare en spiritualitet som eksistent uten å regne med skyggesidene?

*Dersom ansvaret i møte med nød og trengende er å regne som et ”mysterium”, så må det være fordi livet selv er et mysterium: For livets gitthet er uatskillelig fra sårbarhetens og avhengighetens gitthet. Straks liv er, i denne forstand, er også ansvar. Ansvar, i skikkelse av omsorg, ivaretagelse, er svaret – det eneste livsbevarende – i møtet med enhver nykommers inntreden i menneskeverden (Vetlesen, 1998: 186).*



Hvordan den ”til-talte” møter den Annen og svarer på henvendelsen eller blikket blir hans eller hennes ansvar. Hva situasjonen avkrever er avhengig av erfaringer, sensitivitet og improvisasjonsevne. Barnehageansatte er i møter med barn og foresatte hver dag i en svareposisjon som avkrever personlige holdninger. Å gi omsorg og ivaretagelse av liv er eksistensielt viktig. Jeg ønsker å se forbindelsen mellom den etiske fordringen og spiritualitet. Nykommerne i verden ser ut til å komme med mange spørsmål til de voksne. Kanskje skulle vi som voksne lære av barnet, og elske spørsmålene mer enn svarene. Det innebærer at omsorgsgivere har grunnet over livets eksistensielle spørsmål og kan være åpen for å endre meninger, bastante holdninger og undre seg over livet sammen med de nye. I det neste kapittelet vil det konkretiseres mer hvordan jeg mener at barnehager kan møte og legge til rette for at barn kan bli møtt på det området jeg kaller spiritualitet.

## 4. Ivareta, åpne opp for og møte barns spiritualitet

Pedagoger har ansvar for å anerkjenne barns spiritualitet, tenkt som meningssskapende, kognitiv, emosjonell, og sosial livsmestring. Dette kan de gjøre ved å oppmuntre til refleksjon og samtaler og forsøke å unngå tidspress. Da gjelder det å benytte anledningene som uventet kan oppstå til å undre seg sammen. Her er det også snakk om tilretteleggelse ved å være bevisst på hva som skal til for å skape og ta vare på spesielle stemninger. Det handler om å kunne *se* tilløpene til viktige hendelser blant barn, *høre* hva som opptar dem det gjelder, *fornemme* situasjoner av spesiell interesse, *føle* alvoret og gi de gylne øyeblikkene oppmerksomhet. Noen ganger må andre ting vente når barn er i tilstander der de gir uttrykk for undring, spørsmål, konflikter, gleder og tilstander eller situasjoner av *spesiell karakter*. Å utøve aktsomhet overfor det som skjer kan ha noe med musikalitet å gjøre. Gehøret for tonene, rytmen som pulserer, temaet som veksler og kommer tilbake, lydstyrken, avvekslende ro og kaos kan tenkes som musikken i lek og aktiviteter. Hvis ansatte spiller med kan det til tider utvikle seg hele orkester av lekende barnehagefolk.

Assistenten i gruppa hadde bakt brød, hengt opp klesvasken og gjort mange av dagens plikter. 2 åringene hadde benyttet anledningen til å dra ut det meste av grupperommets inventar. Alt ligger i svære hauger rundt omkring. Jeg kommer stresset inn med resten av barna, og gleder meg til å få unna bleieskift og deretter innta måltid i fred og ro. Irritert ser jeg at her må det ryddes mye før vi kan tenke på noe som helst annet. I tillegg setter assistenten seg ned midt på gulvet og begynner å synge. Ungene flokker seg rundt henne. Snart er hele rommet fylt av glad sang og smilende barn. Den sangglade assistenten stråler om kapp med ungene. Rotet er glemt, sinnet mitt forsvinner med tonene og smilene. Det blir en formiddag av de sjeldne. Gleden sprer seg utover. Irritasjonen og forventningene om fred og ro forvandles i takt med sangene. Ryddingen går i en fei etter at alle har slengt seg ned på gulvet. Fra det perspektivet ser rotet ikke lenger ut som rot, men helt og holdent som det må være når 2-åringer leker.

### 4.1 I tilstedeværelsen

Innfallsporten til å skrive om barns spiritualitet var for meg å anerkjenne at barn har en naturlig spiritualitet, at det er et trekk ved det å være menneske. Det kan også formuleres som at mennesker har en medfødt åndelighet. Dette åpner for å tenke at barn ikke først trenger å lære seg spiritualitet. Det innebærer et værensaspekt. Noen tegn finner jeg som tyder på at barn er til stede i livet med en spesiell åpenhet. Denne tilstedeværelsen vil jeg si er et uttrykk for spiritualitet. Å se inn i et barns øyne, se gleden, sorgen, ubehaget, nysgjerrigheten og alle følelser de kan ytre med hele

kroppen, oppleve fordypelsen og hengivenheten i lek og samvær, se kontakten de kan skape med omverdenen – alt dette berører på en helt spesiell måte. Det kan se ut som at barn har en spesiell evne til å elske og bli elsket ved å være tillitsfulle, hengivne og åpne. I det ligger også en stor sårbarhet. Det uendelige som åpenbarer seg i den Annens ansikt korresponderer med dette, slik jeg opplever det. *I ansiktet er det uttrykte tilstede ( kursiv) i uttrykket, uttrykket uttrykker seg selv – råder alltid over den mening det avgir* (Levinas, 1998: 50, 51). I møte med et barns ansikt – der det tas tid og oppmerksomhet til å stoppe opp – vil dette uttrykket gjøre noe med forholdet. Det sier noe om den livskraften som går ut fra ”ansiktsmøter”. Det skaper en relasjon, et forhold, som grunnes i et gjensidig møte, med eller uten ord, men med blikkene som fanges inn i hverandres verdener. Eller som Levinas (1998: 51) uttrykker det: *”Ansiktets epifani er i sin helhet sprog”*. Med epifani tenker jeg det som kommer til uttrykk. Den livskraften som ligger i barnets ansikt taler ofte til voksne på en spesiell måte. Det viser seg hos barn ofte som en dyp interesse, noe som driver det uopphørlig mot en bestemt tilegnelse (Cavaletti, 2009). Cavaletti støtter seg til Maria Montessori når hun mener dette er et uttrykk for at barn er i ”sensitive perioder”. Det kan se ut til å ha likhet med utvikling i stadier. Jeg vil likevel ikke dra parallellen, eller argumentere for eller imot utviklingspsykologi. Det handler mer om å anerkjenne at barn kan ha ”noe” som voksne har vokst av seg, glemt eller fått andre referanserammer for å tolke. Det gjør noe med væremåtene, med følelser av intensitet i opplevelser og kraften i måter å uttrykke disse på. Det kan vise seg i en slags oppstemthet som aktiviserer hele barnet og som gir det en indre fred når behovet er tilfredsstilt, eller omvendt kan føre til heftige reaksjoner der det ikke blir tilfredsstilt.

## **4.2 Ved deltagelse i ulike kulturer**

Barnehagen som et kulturelt, sosialt, lærende og estetisk møtested for barn og voksne gir anledning til å virkeliggjøre menneskers spiritualitet i mangfoldige situasjoner. I arbeid med alle fagområder, i omsorg og lek, i samtaler og fortellinger, i sang og dans, på tur og fordypet i aktiviteter på avdelinger, i store og små grupper og alene. Det som gjør at jeg vil kalle det spiritualitet er at jeg mener det er noe spesielt som skjer, for eksempel noe som berører, som forandrer, som lar oss stoppe litt opp, trekke pusten, glemme tiden, oppleve et nærvær, føle fellesskap.

Å finne uttrykksformer som bygger på vår felles menneskelighet og samtidig gir rom for de ulike tros- og kulturtradisjonene er en oppgave (blant andre) barnehagene står midt oppe i. Jeg hevder at barnehagene har mange og gode tradisjoner på å finne uttrykksformer som gir kraft til et helhetlig syn på mennesket. Dette gjenspeiler seg i

Rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006), både i formålsparagrafen, verdifokuset og fagområdene. Barnehageansatte med ulike kompetanser skal være mottagere og retningsvisende for barna, innen de rammene internasjonale og nasjonale konvensjoner gir. Det handler om å ha respekt for menneskers åndelige behov, ved siden av sosiale, emosjonelle, fysiske og kognitive. Forskere beveger seg blant mange begrunnelser og synsvinkler på spiritualitet, som har biologiske, psykologiske, sosiale, kulturelle, religiøse og utviklingsteoretiske aspekter. For å ivareta en flerkulturell barnehagekontekst i denne oppgaven har jeg en vid forståelse av spiritualitet. Oppfatninger av virkeligheter og forholdet til disse, er et vanskelig forskningsområde. Barnehageansatte er i sin daglige nærhet til barn kanskje de som kan få størst mulighet til å komme i kontakt med barns virkeligheter, mange timer om dagen. Med respekt for hvert menneskes rett til både nærhet og distanse, til å eie sine tanker og følelser og til å dele det en vil med andre, vil også en anerkjennelse av barns spiritualitet bli ivaretatt.

Ved å snakke om en naturlig eller medfødt åndelighet kan det se ut til at dette er noe fastlagt og definert, som vil holde ett bilde av barnet fast i en evig definisjon. Gjennom bevisstgjøring av del-aspekter, som tilknytninger, relasjoner, barns fortellinger, spørsmål og mer, kan det være mulig å fornemme spor av spiritualitet. I barnehager kan det være interessant å "lytte" etter stemninger, observere gjennom nærvær og samspill, og gjennom en veksling mellom tilstedeværelse / nærhet og refleksjon. Tolkningen av voksnes observasjoner kan da bli svært forskjellige, men høyst interessante. Kanskje vil det alltid være en mulighet at "man ser det man vil se". De begreper man da velger å gi det observerte kan langt på vei også bestemme retningen for observasjonen og tolkningen.

Spiritualitet lar seg ikke studere ved å kartlegge barnet i ulike situasjoner. Det vil ikke si noe om barns kognitive intelligens, som for tiden ser ut til å være det viktigste i et utdanningsperspektiv. Det er heller ett trekk eller en mulighet som utvider det menneskelige til å gjelde mye mer enn det som kan måles og veies. For å utvide synet på spiritualitet som et "naturlig" trekk, vil jeg se det i sammenheng med å være deltager i sosialt konstruerte kulturer. Noen kulturer har et aktivt religiøst liv, som innlemmer barnet i denne fra fødselen, gir det ritualer og språk for det åndelige. Andre kulturer har et svært oppdelt syn på samfunnsrelaterte og religiøse temaer som kan kalles sekulariserte. Slike kulturer overlater det religiøse til det private og religionenes egne forsamlinger. Grensene mellom rommene åpnes og blir forandret gjennom samfunnsdiskurser. Akkurat nå er det i Norge mange debatter omkring religionenes plass og rettigheter i samfunnet. I debatten kunne det vært interessant å vende språket

og tanken mot det åndelige innholdet som kan forene muslimer, jøder og kristne (de tre religionene jeg avgrenser til her) istedenfor å utdype grøftene ved gjentagende beskrivelser av de fundamentale ulikhetene. Noe av det som forener kan være anerkjennelsen av en guddom, respekten for noe som er større enn en selv, følelser som gir akt på hellighet og ærbødighet. Hva betyr det for barn fra ulike kulturer og religioner? Hvordan henvender religionene seg til guddommen og feirer livsritualer som fødsler, brylluper og begravelser? Hvilke sanger, dikt og fortellinger kan uttrykke glede og sorg, og hvordan kan man møte hverandre respektfullt i ulike livssituasjoner? Jeg stiller spørsmålene her uten å svare, men antyde innfallsvinkler som kan føre til større forståelser. Det ville antagelig også tydeliggjøre særegne verdier og handlinger og ikke bare henge seg opp i ytre uttrykk. Uansett må barna fra ulike religiøse bakgrunner være med å skape morgendagens samfunn, og bør helst finne plattformer der dette kan skje i fordragelighet og med en viten om hverandres styrker. Å se de ulike uttrykkene som spiritualitet kan være et slikt sammenbindende trekk.

### **4.3 I barns egen subjektskapning og læring**

Når synet på barn blir utvidet for å romme mer, vil det også innebære og se barnet som aktivt skapende av egne identiteter og deltagende i kulturfelleskap. Et slikt syn konstruerer et rikt bilde av barn og barndom, slik blant andre Reggio Emilia har bidratt til. (Dahlberg, Moss og Pence, 2002) Det stemmer overens med de bildene fra Bibelen som også ser barnet som rikt, og som gir det en forbildefunksjon for voksne. Herfra eksempler.

*La de små barn komme til meg og hindre dem ikke, for Guds rike hører slike til (Bibelen, Markus 10, 14)*

*Hvis dere ikke omvender dere og blir som barn kan dere ikke komme inn i Guds rike (Bibelen, Matteus 18,3)*

Når barn blir sett på som skapende, rike på uttrykksmuligheter, aktive, kompetente og verdifulle kan de også finne rom for lærdom og kunnskap. *”Læring er en samarbeids- og kommuniseringsaktivitet der barna konstruerer kunnskap, finner mening i tilværelsen, sammen med voksne og andre barn[...]*”(Dahlberg, Moss og Pence, 2002: 83). Med dette synet på barn, kulturfelleskap og læring ønsker jeg å se spiritualiteten som en av rikdommene vi kan identifisere, gi rom for og videreutvikle. Det krever at det finnes språk som sier noe om fenomenet, øyne som ser og ører som hører. Uten å stakkarsliggjøre barnet, ønsker jeg å føye til barnets spesielle sårbarhet i forhold til

voksnes maktposisjon. Uten et anerkjennende samspill med voksne som tilretteleggere og ansvarlige for barnas kulturskaping i barnehagen, vil noen miljøer kunne fremme makt over andre og undertrykkelse av det rike og kompetente barnet.

#### **4.4 I behovet for å begripe, skape mening og konstruere sammenhenger**

Med fokus på barns nysgjerrighet, vitebegjærighet og vilje til å *begripe* omgivelsene vil dette avsnittet utfordre tanken om at barn hele tiden undrer seg, og at voksne ”må være med på” undringen. Noen ganger vil barn ha klare svar og forklaringer på akkurat det de spør om. Barn reflekterer over sine liv, strekker seg etter å utvide sin horisont og gjøre sin tilværelse begripelig. For å få grepet på tilværelsen og finne sammenhenger, tar barnet blant annet språket i bruk. Det kan se ut til at barn på den måten søker å bygge broer mellom indre verdensbilder og omverdenen (Hartman, 2008).

Johannes strever dag for dag med å finne svar på ulike problemstillinger. Noen ganger handler det om å skrive navnet sitt, slik han ser at flere lekekamerater kan. Andre ganger sitter vi med bøker som han studerer nøye, lenge og detaljert sammen med meg etter at de andre barna er blitt hentet. Ofte er det også en praktisk ting han får til og skjønner hvordan han skal løse, som å feie gulvet, vaske bordene eller få ting til å sitte sammen i byggverkene sine. Flere ganger uttrykker han med et stort smil og et høyt ”Å JA” etter at han har løst en kode eller fått et svar på konkrete spørsmål. Har dette noe med spiritualitet å gjøre, tenker jeg. Å, ja. Barnet leter etter svar på hvordan denne verden henger sammen. Hvordan det er å være menneske, å vite, kunne og få til.

Det krever at voksne selv undrer seg over livets gåter, at de leter etter kunnskap om verden, sammenhenger og løsninger. For å forholde seg til barnets kognitive og intellektuelle sider og ta disse på alvor trengs det intellektuelle anstrengelser fra voksne som ikke tror de kan alt ”fra før”. Også på det livssynsmessige området er det stort tankearbeid som ligger bak verdensbilder og menneskesyn. Dette starter tidlig, og trenger kommunikasjon som både tar vare på temaet og forholdet mellom de som møtes i en kognitiv ”Auseinandersetzung”. Igjen finner jeg et tysk ord som sier noe vesentlig om denne situasjonen. ”Å sette seg fra hverandre, og se på saken med litt avstand men likevel sammen” er noe dette uttrykker. Med det vil jeg anerkjenne og se på det kognitive som en dimensjon av spiritualitet slik det kommer til uttrykk i barnehager.

## 4.5 I tilknytning

Barn møter verden utenfor hjemmet ganske tidlig i livet, men har som regel knyttet seg til foreldre før det kommer i barnehagen. Dermed har ansatte i barnehager en viktig grunn å arbeide ut fra. Det å se og anerkjenne denne tilknytningen som det viktigste i barnets liv, for deretter å innta en ”bi”rolle, som støtter de foresatte ved å skape tillit, kontakt og kunnskap i samarbeidet om barnet. Starten i barnehagen kan være en sorgfull første prosess der barn og foresatte må løse litt opp i den opparbeidede tilknytningen for så å kunne knytte seg til nye voksne og barn. I menneskers vesen ligger det å ville være sammen med andre (Svenneby, 2004). Svenneby skriver om Edith Steins filosofi, hvilket jeg tar utgangspunkt i her. I samvær lærer barna å forstå seg selv og andre. Samværsformer i barnehager er mangfoldige og spiritualitet en betydelig fortolkningsramme, slik jeg ser det. I leken og i hverdagssituasjonene kommer åndeligheten ofte til syne som empati, slik jeg tolker følgende situasjon:

Liv og Markus (toåringer) er ute i dyp snø sammen. De har krabbet seg nedover en lang bakke på vei mot gjerdet der hestene står. Jeg mister oppmerksomheten mot dem en stund, da et annet barn ber om hjelp til å få på votter. Plutselig blir jeg var at Markus gråter og roper noe jeg ikke kan høre. Da jeg kommer ned til dem, ser jeg at Liv har satt fast støvelen sin og ikke kommer løs. Markus har satt seg ved siden og prøver å hjelpe mens han gråter og skjelver av kulde og kanskje litt opphisselse. Han vil hjelpe, men klarer ikke.

Denne opplevelsen kan være ett av mangfoldige eksempler på hvordan barn i barnehagen hjelper hverandre, gråter over andres ”ulykker”, trøster og henter hjelp og på den måten gir hverandre omsorg. Dette blir ofte kalt empati, det å leve seg inn i andres følelser og ta del i disse. *Empati er ikke tankelesing, og betyr heller ikke at vi lar oss invadere av andres kroppsuttrykk. Det betyr at jeg er oppmerksom på at følelser ledsager fornuften, og omvendt, og at begge alltid inngår i forhold til noe – og i våre forsøk på å forstå og forklare* (Svenneby, 2004:474). I denne sammenhengen vil det bety at Markus har tolket Livs gråt og fortvilelse ut fra hennes uttrykk, og viderefører den ved å rope etter hjelp, da han innså at han ikke klarte å hjelpe selv. Empati kan også være beslektet med spiritualitet. *Ein spiritueller Weg öffnet weite Räume der Verbundenheit, und nährt die Erinnerung, dass ich nie Einzelne oder Einzelner bin, sondern immer Teil eines Ganzen* (Stutz, 2008:15). [En spirituell veg åpner vide rom av forbundethet og nærer erindringen om at jeg aldri er den enkelte, men alltid del av en Helhet] (egen oversettelse). For min forståelse blir det viktig å understreke viktigheten av det som skjer mellom mennesker, også her i mellomrommene der erfaringer og opplevelser deles. Ved å være del av en helhet, være sammen, være venner, ha kommunikasjon overskrides individualiteten. Det skal

ikke bety at spiritualitet ikke også kan være den enkeltes opplevelse alene. Men jeg tenker at det som går utover den enkeltes erfaring, og kan deles på en eller annen måte også kan oppleves som mer virkelig.

#### **4.6 I fortellinger, rom for spørsmål, undring og tolkning**

Hva er egentlig så spesielt med fortellinger at det får plass i denne oppgaven som handler om spiritualitet? En fortelling har mange elementer som forbindes med livstolkning og mestring. De reflekterer kulturers virkelighetsforståelser (Breilid og Nicolaisen, 2007). Både fortellingen selv og fortelleren er med på å gi liv til et univers. En fortelling har som regel en begynnelse, høydepunkt og slutt, og beveger seg langs en spenningsbue med flere innslag, aktører, scener, og karakterer. Fortellerstemmen kan være skjult eller synlig. Noen fortellinger hører med til grunnfortellingene i en kultur eller en religion. Slike helhetlige systemer av fortellinger kan utgjøre en kulturs sammenheng, mening og tolkning og gi medlemmene tilknytning til en mer eller mindre felles arv og tradisjoner.

Fortellinger inneholder mye av det samme som jeg har funnet i ulike lesninger om spiritualitet. De skaper (i ulik grad) ofte mening, tolker tilværelsen eller setter spørsmålsteget ved den, gir rom for undring og egen tolkning, beskriver ulike måter å mestre tilværelsen på, er med og danner bilder av selvet, andre og det guddommelige, gir rom for tilknytning og språk for erfaringer. Disse eksemplene skal bare vise sammenhengen med det jeg har skrevet tidligere for å prøve å si hva spiritualitet kan være.. Fortellinger skaper tilknytning til en kultur, til andre mennesker, handler om eksistensielle ting som drømmer, håp og lengsler, fører til overvinnelse av farefulle hendelser, gjør bruk av overnaturlige effekter og fortolker livsvilkårene (Breilid og Nicolaisen, 2007). Derfor lar jeg dem få en spesiell plass her. Ulike forståelser av sannhet gjenspeiles ofte gjennom fortellinger som har flere forståelsesbunner. Lignelser, myter og eventyr har slike åpenheter som gir tilhøreren mulighet til selv å grunne videre etter historiens slutt. Tilhørerens egen livsvirkelighet kan trekkes inn og reflekteres på et dypere nivå. Ved å identifisere seg med menneskelige karakterer kan barnet gjennom fortellinger få mulighet til å følge de indre behovene. Det innebærer også å kunne høre fortellingen gjentagne ganger, fordi livstemaene forandrer seg, og man stadig kan tolke gode fortellinger på nytt i lys av det man fornemmer som sitt livstema. Bjerg (1984) skriver om historier som har formet oss som mennesker, og at mennesker og fortellinger er gjensidig vevet inn i hverandre.



I et postmoderne samfunn vil vi bombarderes av motstridende og tvetydige impulser. Identiteter er i et multikulturelt samfunn ikke dikotomisk uløselig knyttet til enten/eller- tenkning, men påvirkes av pluralistiske tendenser. Kultur er ikke bare noe man arver, men mer det man skaper seg og sitt liv ut fra. Dette ”ut fra” opptar meg. Jeg tenker barn (og voksne) trenger noe å skape seg eller bli skapt ut fra. Det handler, slik jeg ser det om begge deler.

Fortellerkulturen i barnehagen er et møtested der det eksistensielle - det å være menneske i ulike livssituasjoner og med de utfordringer som stilles - kommer fram på en spesiell måte. Fortellinger ser jeg som en viktig del av spiritualiteten, der livstolkning- og mestring blir tydelige. *Den lykke som barnet [...] erfarer når det lytter til eventyr, er ret beset en erfaring af befrielse fra det, som undertrykker og tilintetgjør* (Bjerg, 1984: 38). Eventyrenes bilder skaper identiteter som barna overfører og tar opp i seg. Ved å leve seg inn i eventyrets helter kan barnet oppleve seg selv som sterk nok til å overvinne det onde, det vanskelige, det umulige. Denne innlevelsen skaper mestring der og da som kan lagres og nyttiggjøres som mestringskraft i eget liv. Bjerg skriver om fortellinger som skaper overskudd av urealisert mening og håp i tilværelsen. Slik er de et klart uttrykk for spiritualitet i barnehagen. Bjerg skriver om en gåtefull, gripende makt som fortellinger kan ha over ”sindene”. Med dette utdyper han at det henger sammen med at fortellinger imøtekommer våre uforløste forhåpninger. En fortelling fra barnehagen:

Endelig sitter gruppen med to og treåringer i ring på gulvet. Plassene er fordelt. Jeg gir et akustisk signal med en bjelle som markerer starten på den sekvensen vi skal inn i. Nå går vi inn i en ”annen” virkelighet, som starter med ordene: ”Det var en gang”. Stillheten i den lille ringen av barn gir meg en følelse av forventning og spenning. Jeg løfter opp et silketeppe som har skjult figurene i eventyret. Selv om jeg har fortalt det samme eventyret hver fredag en hel måned, er spenningen til å ta og føle på. Bukkene Bruse kommer fram, nydelige ullfigurer som nå skal få liv gjennom mine ord og bevegelser i et landskap av røtter, mose og silketeppe som antyder naturen. Jeg har dannet meg egne bilder i mitt hode, gitt det hele en estetisk ramme, og tar i bruk stemningen som oppstår. En forsamling av ellers aktive og sprudlende barn sitter helt rolige og følger med. Jammen klarer bukkene å komme over brua i dag også. Trollet overvinnes. Barnas kroppslige uttrykk, vidåpne øyne og pust, rop av glede og lettelse når alt går bra til slutt, viser at eventyret griper noe vesentlig i deres indre.

Jeg kjenner på en stor takknemlighet som får oppleve dette. Jeg velger å kalle det en felles ”spirituell” erfaring. Teater, scenekunst kan ivareta og gi rom for spiritualitet på en spesiell måte. Flere av sansene blir berørt og mennesker er mottagelige for inntrykk

som gis med sterke virkemidler. Naturligvis er det også en fare for å trække over grenser og krever igjen etisk refleksjon. Rammene rundt en fortellingsstund gir føringer som kan forsterke innhold og stemning. I min tolkning av spiritualitet brukte jeg en vid forståelse av begrepet, som jeg mener passer inn i eventyrets verden. I folkeeventyrene får barn møte figurer og situasjoner som det virker som de har en spesiell tilgang til. Bukkene er representanter for det gode. Veien er farefull og forlanger mot og mestring. Trollet, som symbol for det onde må overvinnes. Seteren er ”paradiset”, hvor bukkene (menneskene) henter krefter. Sannheten i eventyret er at det gode seirer. Barnet kan få tillit til egne krefter ved å identifisere seg med bukkene. Mot og styrke kan vokse fram når barnet i sitt indre tar opp kampen med trollet (Brun, 1985). Å gi barn slike kulturskatter kan være med å gi dem støtte til å ta i bruk egne krefter, gi livsmestringsredskaper som er åpne for undring, identifikasjon, åpne løsninger, tanker om rett og galt, godt og ondt.

Barns subjektivitet blir støttet, slik jeg ser det, fordi barna ikke blir pådyttet moralske løsninger, men får høre noe som de kan ha som grunnlag for å skape egen moral. Verdiene er fellesmenneskelige. Aldri har jeg hørt et barn synes synd på trollet som forsvinner i fossen etter kampen med den store bukken. Jeg tenker at barn evner å ta slike bilder som ursymboler. De blir ikke utsatt for groteske ytre bilder som ofte i film, men kan skape bildene inni seg. Det forutsettes at fortelleren er godt forberedt, har bearbeidet eventyret i sitt eget indre og ikke overdriver stemmebruk. Med eventyr som ballast, vil barn kunne gå ut i livet med en evne til å mestre egne utfordringer, vil jeg hevde. Gjennom eventyrfortelling kan en slags ”besjeling” av naturfenomener føre til at barn forbinder seg følelsesmessig med dem. En åpen undring overfor alle fenomener, vil etter den tenkningen gi mennesket tilgang til et sannhetsbegrep som er større enn de kunnskaper vi til enhver tid har om verden.

## **4.7 I religiøse fortellinger**

Dette henter jeg fra en situasjon i en kommunal barnehage, der jeg fortalte om den kristne påsken.

Jeg hadde fortalt påskehistorien fra Bibelen, uten å gå i detaljer. Det var alltid vanskelig å fortelle akkurat denne delen, som er så sentralt i kristen tro og som har så sterke scener. Likevel skulle barna få med seg denne fortellingen som er viktig for å få et innblikk i den religiøse kulturarven i landet. Temaer som svik, død, sorg og glede ligger så nært hverandre og utfordrer forståelsen bort imot det umulige. Fortellingen gikk ganske bra, helt til jeg kom til at kvinnene gikk for å sørge ved Jesu grav og ikke fant han der. Jeg sa at de traff noen lysende

skikkelser som fortalte dem at Jesus ikke var der lenger, og lot bevisst være å bruke ordet oppstått, eller blitt levende igjen. Jeg fokuserte heller på at ”noen mente de hadde sett Jesus levende”, mens andre mente at det ikke var slik. Da satt ei jente øynene fast i meg og sa: ”Men hva tror du, Anne?” Det ble et øyeblikk stille, idet jeg tenkte; hva har jeg lov å si og kan jeg vri meg unna. Men så tenkte jeg at her vil jeg være helt ærlig og svarte bekreftende, at jeg trodde de kvinnene som mente å ha sett Jesus levende i hagen. Da sukket jenta lettet og sa: ”Det tror bestemoren min også”. En annen gutt skjøt inn at det trodde ikke pappaen hans. Så gikk vi over til neste tema.

I ettertid har jeg ofte tenkt gjennom situasjonen og lurt på hvorfor det er så vanskelig å forholde seg til den kristne religionen i norske kommunale barnehager. Det religiøse området har jeg følt som et nesten tabu og møtt mange som synes det er ekstremt vanskelig å vite hva som er greit å fortelle og hvordan svare på barns spørsmål. I historien forut hadde jeg lagt opp til at spørsmål kunne komme og dermed skapt et rom for det som kom. Jeg vet ikke om det her var svar nok for jenta, men på kroppen, blikket og hennes utsagn fornemmet jeg en tilfredsstillelse. Hun ville ikke vite mer, men heller ikke gi seg tilfreds med en vag undring.

## **4.8 I mellomrommene**

En dag barnehagen er full av hendelser. Man trenger sjelden å lete etter gjøremål. Noen ganger kan det være godt å slippe opp litt på planer og opplegg, for å la ting flyte litt og være åpen for det som oppstår. Noen øyeblikk blir stående som ekstra ”tette” på innhold, slik også følgende sitat beskriver: *Moments of being, created by feelings, imaginations and memories, which in some way or another unite and lead us away from everyday life to an amplified experience of reality* (Ashby 1999:79). Uten å gjøre det hverdagslige mindre betydningsfullt, viser dette sitatet til noe som ”bare” kan oppstå som en forsterket erfaring i et øyeblikk. ”Det” kan oppstå uten forberedelser, eller også som resultat av tilretteleggelser for gode opplevelser, slik denne fortellingen kan uttrykke:

Det er turdag i småbarnsgruppa jeg for tiden er tilknyttet. Vi har planlagt å tenne bål og sitte rundt mens vi inntar matpakkene. Det blir en livlig tur opp til skogkanten, med mange oppdagelser som hindrer rask fremkomst, men som åpner for erkjennelser om å la inntrykkene strømme mot oss. Tid, sted og rom får andre fokus med ti ett, to og treåringer på tur. Vi kommer dit det er greit å tenne bål, snøen har smeltet litt, solen skinner og de voksne kan puste ut og la barna myldre rundt. Store og små steiner legges i en stor ring av ivrige voksne og barn. I midten bygger vi opp bålet av gode vedpinner. Steinene markerer grensen for hvor

nært vi kan gå. Til slutt setter vi oss på sitteputer i en stor ring rundt steinene og tenner bålet i midten. En ettåring er sovnet på fanget til en voksen og legges forsiktig ned på et underlag med varme tepper rundt seg. Mens vi sitter og ser flammenes spill, røyken som stiger, er det som tiden står stille et øyeblikk. Vi ser utover et stort åpent landskap, vi er kommet til ro og jeg føler en fantastisk frihet og intens glede i å kunne være akkurat her nå. De tre voksne ser på hverandre og uten ord lar vi stillhetens øyeblikk vare og nyter det tilsynelatende sammen med barna. Så synger vi noen kjente sanger og avslutter med matsangen som er et likt rituale hver dag. Ti små barn, tre voksne, et bål, landskap, en svak vind. Stillhet. Ro. Nytelse. Glede. Forundring? Felles opplevelse og fokus for noen øyeblikk.

I denne stunden og etterpå har jeg fundert over opplevelsen som ble en sterk påminnelse om å oppleve noe stort og viktig sammen. Jeg velger å kalle det vi hadde sammen en spirituell opplevelse i klarhet over at det er min tolkning. Jeg kan ikke definere de andres opplevelser. Men jeg kunne se barns øyne, deres kropp, deres hengivenhet til situasjonen, spore en forundring over stemningen som syntes å trolle oss. I min tolkning av spiritualitet som et værensbegrep ble dette en bekreftelse på en felles erfaring som var mer enn en ytre hendelse. Det var ikke knyttet til en spesiell religion. Vi sang ingen religiøse tekster, og det kan ikke være snakk om et tradisjonelt religiøst opplegg. Likevel vil jeg kalle det en spirituell opplevelse. Nærvær og samvær i naturen, med bål som felles blikkfanger, røyklukt og glede over et forestående måltid gav et spor av noe som er vanskelig å beskrive med ord. Som en kraftkilde i hverdagen vil jeg kalle opplevelsen. Sagberg (2007) skriver at innfallsporten til å forstå barns spiritualitet er evnen og viljen til undring. Det innebærer også en evne og trang til å sette livet sitt inn i en større meningssammenheng uavhengig om vi har agnostiske, ateistiske eller religiøse bakgrunner. I dette tilfellet, der barn ikke har begreper for å uttrykke slike ting, må jeg tolke ut fra det jeg ser og sammen med andre voksne jeg kan dele inntrykk med. Barn har sine måter å uttrykke seg på. Det er mulig å kjenne på en felles opplevelse om den har elementer av glede, trygghet, humor, alvor eller andre stemninger.

## **4.9 Sammenfattende**

Å finne kraftkildene i hverdagslivet, mellom alt som er planlagt, som skal skje, som må skje, fordi der mange mennesker møtes utgjør strukturer, plan og orden en trygghet for å ivareta den enkelte. Bare når tilværelsen er trygg og oversiktlig, og de voksne er sitt ansvar bevisst, tenker jeg at mellomrommene kan nytes. Det kan oppstå de øyeblikkene, der *kairos* – ro, stillhet, fordypelse, fortettet tilstedeværelse, intens glede, forundring, nytelse, fellesskap kan erfares. *Det handler om å kunne gi flyten og det*

*uforutsigbare rom* (Kibsgaard, 2009:87). Den fryden som kan oppleves hvis vi [...]bare åpner dørene (Kibsgaard, 2009:87) handler for meg også om å gi rom for spiritualitet. Barnehagen som et lekende sted, der mennesker får lov å komme sammen for lekens skyld, der tidløsheten enda har rom, der alt er nytt og lov å oppdage, der planer er til for å gi mening, glede og læring - men ikke jag etter resultater. Leken gir mulighet til å glemme begrensinger, gå opp i seg selv og være et lystens sted. Leken kan da gå over i en større helhet, av lekende individer som blir lekende fellesskap. Følelsen av å være en blant mange, en viktig dråpe i havet, en perle i et verdifullt kjede, en gren av et stort tre, et menneskebarn i ringen der alle er omsluttet og medregnet. Noen øyeblikk har disse erfaringene i seg. Ikke alle opplever det samtidig. Det går heller ikke an å fange øyeblikkene, tvinge fram stemninger. Men det går an å legge til rette for og være årvåken, undrende og åpen. Det går an å slippe kontrollen litt, og la det flyte en stund. Være i mellomrommet. La leken leke med oss og bli litt forsinket til neste strukturerte plan, aktivitet, måltid, telefon, møte. Dette mener jeg er spiritualitetens mellomrom.

Men lek har begrensinger. Den har avslutninger i seg, utestengelser, alvor, kamper, misunnelser, strider og sårbarheter. Livet er også hardt og uberegnelig. Plutselig bryter den gode stemningen. Noen ble glemt, utelatt, ikke sett. Noen ble til overs, og møtte sorgen og savnet etter vennen, den trygge voksne, mor eller far. Hva er da med spiritualitet i det sårbare, vonde, i redsel og urettferdighet? Når jeget ikke er tilknyttet noe/n eller kjenner seg tilknyttet, når ting ikke oppleves meningsfylt eller frydefullt, når lærdommen er negativ – og ikke fører til glede og trygghet eller utvidelse av kunnskap. Når ingen ser eller hører den stemmen som ikke roper høyest eller ikke finner ord eller uttrykk? Når alt haster og ingen har tid og ro til undring, trøst, samtaler og fortellinger. En spiritualitet som ikke tar på alvor livets store alvor kan heller ikke være ”sann”, fordi den ikke tar alle sider av livet på alvor.

Fortellinger om og fra livet kan fatte sammen det som oppleves godt og det som oppleves vondt. Fortellinger kan skape mening når de tar opp ting fra hverdagslivet, og gir språk til det barn opplever, og gjør verden virkelig. Fortellinger kan bygge broer over det meningsløse, idet det setter ord på det vanskelige. I forlengelsen av alle delområdene som viser hvordan spiritualitet kommer til uttrykk i barnehagen, vil jeg legge hovedvekten på betydningen av leik og fortellinger, som jeg tenker kan ivareta spiritualiteten på en overordnet måte. Slike fortellinger må da ha kvaliteter som ivaretar menneskers eksistensielle behov. De må da omhandle hvordan ting henger sammen. Barn vil vite. De kan ikke undre seg fram til alt, heller ikke voksne. Fortellinger i barnehagen må være så mangfoldige at de på ulike måter, til ulike tider

og anledninger gjengir de erfaringer barn trenger støtte i å kjenne på. Det vil da være de voksnes ansvar å se og høre hvilke livstemaer som er aktuelle. Barnas leik viser hvilke temaer de er opptatt av. Ansatte som har antenner og evner å berøres fanger opp aktuelle og nødvendige temaer som de kan nyttiggjøre seg av i tilbudet og hvordan de legger til rette for leik og fortellinger (som jeg velger å ha fokus på her).

Religiøse fortellinger har undringene omkring liv og død, kjærlighet og tilgivelse, misunnelse og grusomhet, begynnelse og slutt. Eventyr gir livsvisdom, mot og kraft til å overvinne mange utfordringer. Å finne de fortellinger som gir mening, tilknytning, berøring, og utvidelse av eget jeg i et felles vi handler om spiritualitet. Jeg mener de (fortellingene) også må kunne gi en himmel over livet i den forstand at de gir barnet muligheter til en livstolkning som er mulig å vokse inn i livets hemmeligheter med. Når fortellinger er i dialog med barn gjennom tema, språk og bilder, vil de aktivere og spille på barnas spiritualitet. De vil også gi næring og innhold som barna ser ut til å lengte etter. Slike fortellinger kan vokse sammen med barnet og utvide samtalene og undringen de ”impliserte” kan dele.

## 5. Mulige konsekvenser - Etikk

Når jeg som pedagog fremmer et syn som innebærer at spiritualitet er et aspekt ved å være menneske og at det kommer til uttrykk på mangfoldige måter, vil det ha konsekvenser for hvordan jeg mener barnehagen bør møte og gi rom for denne spiritualiteten. Da handler det om å støtte barn i tilknytningen til andre. Ta vennskap på alvor, åpne opp for naturopplevelser, for at barn skal bli kjent med dyr og gi rom for eksistensielle og religiøse samtaler og erfaringer. Det handler også om å gi stort rom for spørsmål, være med å skape sammenhenger og være undrende sammen. Alle aspektene vil bunne i etikk. Derfor vil dette kapittelet i størst grad handle om etikk og om hva jeg avleder som viktig ut fra de aspekter jeg velger å gå dypere inn på her. Voksnes væremåter og organisering av barnehagens ”indre” liv i de ytre rammene vil få stor plass. Voksne er ansvarlige for å legge til rette for etiske møtesteder. Dette kan bare skje der voksne har reflektert over sine egne væremåter og menneskesyn. *When we are with young children, we must take what we are doing seriously, for we are on sacred ground* (Kimes Meyers, 1997). Med dette sitatet ønsker jeg å gi kraft til den viktige posisjonen voksne har i forhold til de barn de har ansvar for. Å ta i bruk begrepet hellig grunn er et sterkt virkemiddel. Rystende åpenbaringer omkring overgrepssaker i de såkalt ”hellige rom” bidrar til å være kritisk. Mange mennesker med tilknytning til religiøse institusjoner har trukket det hellige ned i avgrunnen ved å misbruke makt og tillit. Alt som blir holdt skjult og ikke kommer fram i lyset, er farlig.

Med hellig grunn mener jeg her at voksne i kraft av sin makt som voksne må gå varsomt frem for å være verdig den totale åpenheten og tilliten barn gir i kraft av det å være ny i verden, være sårbare og sterke på samme tid. Makt blir derfor også gitt rom for å drøfte. Foreldrene og foresatte gir barnehagen ansvar for å ta vare på deres barn og gi dem verdier som foreldrene er innforståtte med. Verdiene er ofte grunnet i allmenne humanistiske verdier, eller spesielle verdier som begrunnes ut fra ulike livssyn og religioner. (Kunnskapsdepartementet, 2006: 10). Dette grunnlaget sammen med menneskesynet og de ansattes egne verdier danner den etikken som må få rom i barnehagen. Handlinger bør måles etter om de står i samsvar med verdier, livssyn og menneskesyn og alltid være gjenstand for refleksjoner. I denne oppgaven vil jeg avgrense ved å se spesielt etter de verdier og den etikk som forholder seg til menneskets åndelige perspektiver. Begrepene moral og etikk blir ofte brukt om hverandre. Moral tenker jeg er individbaserte, subjektive handlinger og etikken ser jeg som basis bak moralske handlinger. Etikk blir i denne forståelsen mer det som blir moralens grunnlag.

## **5.1 Etikk**

Jeg vil introdusere filosofen Emmanuel Lévinas som jeg ønsker å bygge den etiske tenkingen i forhold til temaet på. Han ble født i Litauen i 1906 av jødiske foreldre. I 1923 dro han til Frankrike, studerte filosofi og ble fransk statsborger i 1930. Han gjorde seg grundig kjent med og tolket fenomenologien til Edmund Husserl og Martin Heidegger, som han siden kritiserte og tok avstand fra. Som rektor og professor ved flere franske universiteter underviste og skrev han flere store verker i tidsrommet 1930 til 1991. I nazistenes konsentrasjonsleire mistet han de fleste av familiens medlemmer, og var selv som soldat i fangenskap i Frankrike (Henriksen, 2004).

Det er innlysende at dette betydde mye for hans tenkning og utvikling av filosofien. Levinas bevarte bevisstheten om sin jødiske identitet uten å gi avkall på filosofiens krav til argumentasjon og allmenngyldighet (Aarnes, Vårt Land 7. januar, 2010). Med fare for å forenkle eller misforstå Levinas svært kompliserte filosofi, vil jeg likevel forsøke å tolke den inn i deler av oppgaven. Hans filosofiske verker gjør en dreining mot en original etikk, der han stiller teser som at etikken er forut for ontologien. Det kan da handle om at det gode, rette og sanne kommer foran fornuften og ”væren”. Det må sies å være en radikal tenkning omkring etikk og individuelt ansvar (Henriksen, 2004).

### **Den Andre, det Samme og Etikk**

Lévinas sitt oppgjør gjelder, slik jeg forstår Aarnes (1998), Bauman (2001) og Henriksen (2004), en vending bort fra ontologiens og filosofiens forståelse av etikken fra å være med hverandre mot å være for den Andre. For ikke å la mine behov bestemme min relasjon til den Andre, eller til barnet, og ikke redusere den andre til den jeg tolker den som, ønsker jeg å slutte meg til en tanke om at etikk ligger forut for og til en grad uavhengig av meg og min forståelse. Dette vil jeg la stå som det jeg forstår med en etisk fordring (Lévinas, 1998). Etikken går mer bort fra universelle gyldige regler og lover og til et individuelt og samtidig kollektivt konkret ansvar for den Andre. I det tror jeg viktigheten og forrangningen for menneskene ligger. Det er ikke jeget som her tenkes å være opprinnelsen til å oppfatte verden, men noe som kan være utenfor meg og min kontroll.

Er etikk i følge denne tanken anarkisk i forståelsen at det ikke har en bestemt opprinnelse eller grunn i subjektet (Henriksen, 2004)? I så fall ville det støte mot tanken om individuelt ansvar for hvert enkelt menneske, noe som ikke vil passe til Lévinas radikale etikk. Menneskets frihet til å velge er gitt, dermed også eget ansvar.



Tanken kan være at det er den Annen som ”setter” jeget ansvarlig, og at svaret er frihetens privilegium. Friheten får en oppgave i verden (Vetlesen, 1998: 187). Det vil bety farvel til den rene fornuftige, regelbaserte prinsipielle etikken, og til det frie, selvstendige, moralske agentskap (Bauman, 2001). Fenomenet frihet vil i den sammenheng forandre fokus fra det individuelle til det mer kollektive. Frihet kan da gå ut over min personlige, individbaserte, fornuftsmessige, nyttebaserte frihet til å bli en mulig mer solidarisk, reflekterende og demokratisk rett for flere (allmenngyldighet).

Det radikale ansvaret for den Andre må i noen sammenhenger føre til at visse etiske regler har gyldighet for flere, der mennesker kommer sammen i grupper, slik som i barnehager i mitt fokusområde. Slik jeg leser ansvaret for den Andre, så kommer det forut for våre egoistiske og selvcentrerte behov. Den Andre vil kreve at jeg er der for han eller henne før jeg blir spurt. Ansiktets nakne møte med meg vil kreve mitt svar før noe er spurt. Erfaringene fra Holocaust kan ha ført til en radikal vending fra alle systemer som kan rettferdiggjøre vold og maktbruk mot andre mennesker. Etikken vender seg mot en nesten selvutslettende oppofring for den Annen. Jeget er ikke autonomt, men heteronomt, ikke den første beveger eller ansvarets initiator, men beveget og satt under tiltale (Vetlesen, 1998). Men dette som kan leses som selvutslettende kan også være å befri seg fra den egendefinerte ”hjelperrollen”, der man som initiator tar steget og avgjør hvor og når og hvem som er ”min neste”. Bauman (1993) skriver om Lévinas sin etikk som det å være-for-den-Andre i motsetning til være-for-seg-selv. Dette passer til det vesentlige jeg har skrevet om tilknytning og spiritualitet.

Forbindelsen mellom denne etikken og spiritualitetsbegrepet, slik jeg har innført og begrunnet det, trenger en forklaring. Hvis mennesket har en anelse av hva som er riktig og godt, som et slags avtrykk av et medfødt guddommelig ”avtrykk”, vil det være i stand til å sette den Andre i første rekke. I barnehager vil det etter min mening være mulig å prøve å leve etter en slik etisk praksis. Det innebærer en tiltro til det gode i mennesket og samtidig oppmerksomhet på livets eksistensielle grunnvilkår som innebærer det vonde og sårbare. Formålsparagrafen og verdiene (Kunnskapsdepartementet, 2006) skulle tilsi et slikt menneskesyn og en tiltro til menneskene. Med begrepet tilgivelse som ”hjelpemiddel” vil en også ta på alvor at det ikke alltid lar seg gjennomføre. Jeg tenker at Lévinas etter krigens erfaringer ikke lettvent har kommet fram til en slik radikal etisk tenkning. En slik etikk kan gi tro på menneskers evner til det gode på tross av forutsetninger som skulle tilsi det motsatte. Spiritualitet som uttrykk for menneskers evner og lengsler etter å skape mening, sammenheng og tilknytning vil etter min mening passe sammen med denne etiske tankegangen. Barns

lek, deres samvær og glede over fellesskap med andre barn og voksne viser tydelig at det å knytte seg til andre er viktigere enn å være alene.

Hvis jeg nå følger Lévinas (1998) sine tanker angående å redusere det såkalte Annet til det Samme, tenker jeg at her ligger det et viktig poeng. Dette kan bety at jeget danner en slags kjerne eller identitet, som ofte tolker andres erfaringer ut fra sin egen bevissthet. Lévinas ser kritisk på det. Jeg slutter meg til denne kritiske holdningen til å gjøre egne erfaringer meningsfulle idet de reduseres til å bli det Samme, da jeg i det ser en fare for å utelate det unike og komplekse i hvert menneskes liv. Trangen til å skulle forklare fenomener ligger i filosofiens vesen, men spørsmålet er hvordan. Som pedagog vil jeg ofte forklare fenomener for barn, eller også å tolke deres fortellinger. I begrepet ”forklare” ser jeg at det kan innebære å stille seg foran noe, sette seg selv i forgrunnen idet jeg klargjør noe. Holdningen fra den som forklarer, vil ofte være at den har forstått noe, og har behov for å vise den andre hva som er rett. Ved å redusere andres opplevelser og uttrykk til å bli lik eller det samme som mine, kommer jeg til maktspørsmålet. Dette er særlig sårbart i asymmetriske forhold som mellom barn og voksne.

## **5.2 Makt, tillit og ansvar**

Jeg ønsker ingen definisjonsmakt over andre, men er klar over at jeg ofte har makt i forhold til barn i kraft av min voksen-het. Jeg blir ansvarlig for det jeg skriver, de ord jeg bruker, de sammenhenger jeg konstruerer om barn og forhold som i denne oppgaven knyttes til spiritualitet. Jeg støtter meg til en tanke om etikk som jeg hele tiden vender tilbake til, tankene om det som ligger i ansvaret for den Andre, den som ikke er meg, som jeg aldri kan forstå, men som jeg blir utfordret av i møtene, et ansvar jeg ikke kan trekke meg unna (Hanssen, 2000). Jeg blir radikalt utfordret i mitt ansvar, kanskje i særdeleshet fordi barn møter meg som voksen i tillit og på mange måter forsvarsløse. Å ha tillit til en annen innebærer også en tro på at den andre vil meg vel (Lindboe, 2008). Det handler mye om en overgivelse til noe utenfor seg selv, om å stole på noe annet eller noen andre og om hengivelse. Å gi seg selv hen vil for meg som voksen innebære en viss galskap i det jeg da tenker at jeg oppgir noe av min egen kontroll og overlater en del av mitt liv til noe annet/ noen andre. *Troen representerer i likhet med galskapen dette fremmede, det andre, som vår rasjonelle evne aldri helt kan begripe, men heller aldri utelukke muligheten av* (Mjaaland, 2007:522). Rasjonalitet og mysterium er i et spenningsfelt. Kan hende er barn nærmere å kunne løse slike paradokser enn voksne. Evnen til å bevege seg mellom ”virkeligheter” i lek, synes jeg kan vitne om det.

Jeg ser også en forbindelse til barns tillit til verden og menneskene rundt seg og begrepet tro. Tenker jeg på barn, vil de i utgangspunktet være utlevert voksne i tillitsforhold. Det tillitsprosjektet som ligger i det at foreldre overlater en del av oppdragelse og omsorg til ansatte i barnehager vil også innebære å overlate barnet i tillit til at barnehagen skal gå varsomt fram med hensyn til livssynsområder. Makt har noe med forhold og hensikter å gjøre. Den agendaen som ligger bak det sagte eller det som kommer fram i handling kan enten vise seg tydelig eller tilsløres. Åpne hensikter er mulig å imøtekomme, i alle fall når posisjonene er likeverdige. Mellom barn og voksen er posisjonene ikke på lik linje. Derfor må ansvaret være tydelig. Makt er også det som gjør mennesker i stand til å handle, til å gjøre. Slik jeg leser Fendler (2002) forstår jeg at å utøve negativ makt er lett gjennomførbart i systemer der noen har mulighet til å si og gjennomføre hva som er ”normalt” og hva som ikke er det. Barnehager er etter min mening utsatt for denne faren. Systemer som lages for å normalisere, og definere hva som er riktig eller galt kan være områder for maktutfoldelse. Negativt blir det hvis noen bruker slik makt til å gjennomføre tilslørte hensikter bak mål og planer. Det er derfor så viktig at diskusjoner holdes levende, og kunnskap søkes som finnes i forskning og fra et bredt yrkesetisk felt.

Min på mange måter normative oppgave ønsker jeg kan åpne noen rom for å se mennesker og det som skjer mellom ”dem” eller ”oss” på flere måter. Med det kan også motdiskurser oppstå. Ved å unnlate å bruke begreper og ord, kan det synes som om ting ikke eksisterer som virkeligheter. Og ved å språkliggjøre fenomener kan det være en fare for å sperre dem inne i begreper som fort kan bli for trange, for misvisende og utsatt for de tolkninger enhver selv måtte ønske. Det består i alle fall en mulighet for bruk av makt (og dermed også misbruk) hvis jeg som voksen og språkbrukende menneske skal definere andres virkeligheter. Denne risikoen kommer jeg ikke utenom når jeg skriver om barn, og problematiserer deres liv. Med min voksenhet, mitt språk og mine forsøk på å tolke deler av livet, vil dermed fenomenet makt bli tydelig. Makt er et ord med stor kraft, og mulighet til å tolke i flere retninger. Det vil jeg vise ved å bruke begrepet diskurs. Jeg tenker at en diskurs handler om forholdet mellom språk, makt og virkelighet. Michel Foucault (2007:9) minner meg på vanskeligheten ved å starte en diskurs. Jeg skulle også ønske at det fantes en [...] *stemme bak meg, som for lenge siden hadde grepet ordet, og fra starten av hadde understreket alt jeg skulle si* [egen oversettelse fra tysk]. Selv ikke med et tema som spiritualitet kan jeg regne med å bli veiledet av andre krefter enn de jeg finner i ordene, i teorier, filosofi og i min egen erfaring og praksis. For å ta i bruk begrepet diskurs vil jeg redegjøre kort for det, uten å gå veien om Foucault (2007), da jeg ikke

makter å gå i dypet av hans litteratur, og derved ville stå i fare for å begrense i stedet for å åpne begrepet. Derimot vil jeg bruke følgende utsagn; En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner”(Neumann, 2001:18). Oversatt til min ”virkelighet” i denne oppgaven, vil systemet være innholdet jeg skriver eller språket, utsagnet vil være at spiritualitet er en realitet ved det å være menneske, praksiser vil være handlinger som skrives, tenkes og erindres inn i barnehager og som fremstår som mer eller mindre normale, alt etter som hvordan mennesker tolker det. Språk blir alltid brukt i sosiale kontekster og har derfor muligheter til å påvirke disse. *Det pågår en uopphørlig kamp mellom forskjellige diskurser om å kunne definere de kategoriene og fenomenene som danner vår verden* (Neumann, 2001: 21). Ved å få være del av en diskurs, kan det virke som om fenomener først blir virkelige. Å ”være virkelig” betyr for meg at noe er eksistent, at det på ulike måter kan erfares, sanses, oppleves. Dermed vil også virkeligheter være subjektivt forskjellige.

Virkeligheter kan utvides (Myskja, 2009) ved at mennesker trener opp sansenes, kroppens og tankenes kraft. En menneskelig kapasitet er å kunne oppleve, sanse og erfare ting med kroppen (Merleau-Ponty, 1945). I kroppsligheten er mennesket i en umiddelbar kontakt med indre og ytre virkeligheter. Smerte, sult, tristhet, sinne og glede er lette å akseptere som virkelige behov eller følelser. Drømmer, fantasier, forestillinger og åndelige erfaringer kan mennesker også fortelle om og oppleve som sanne. Hvem kan da si at disse ikke er virkelige? Ord ser ut til å skape virkeligheter ved å gi erfaringer, bilder, sansninger og fornemmelser innhold og form. Derved dannes igjen indre bilder, som vi kan referere til i forhold til ordene. Det vi gir begreper til, setter ord på og kan kommunisere om språklig ser altså ut til å skape virkeligheter. Logisk sett kan det bety at små mennesker som ikke har begynt å ta i bruk språket, eller mennesker som av ulike grunner ikke har stor språklig aktivitet eller kompetanse, heller ikke blir anerkjent som like viktige eller deres uttrykk som ”virkelige” som de mer talebegavede. Det blir da et etisk anliggende at ”barnehagefolk” i møte med ulike barn og foreldre er sitt ansvar bevisst i forhold til det vi gir språk, det vi tolker av andres uttrykk og det vi ser og hører og som vi gir oppmerksomhet til. I oppgaven vil det være å gi et språk til hvem barnet kan være, hva som kjennetegner det, hva som kan oppfattes som sant i en viss sammenheng og hvem som definerer det. Kan noe i det hele tatt defineres som sant? Kan hende det er bedre å snakke om mening.

### 5.3 Sannhet, mening og ærlighet

En ansvarlig etisk holdning vil være å etterspørre mening som kanskje ligger bak konkrete hendelser. Ved å si at barn søker sannhet, mener jeg at det kan bety at de ofte forsøker å begripe og finne mening i sine verdener. Jeg ønsker i denne oppgaven å finne tanker som kan ta høyde for etikk og spørsmål omkring meningsfullhet, mer enn det sanne. Lévinas (1998) utfordrer meg på dette når han sier at sannhet innebærer erfaring og at: *Tenkeren opprettholder i sannheten et forhold til en realitet som er atskilt fra ham, som er noe annet enn ham* (Levinas, 1998: 41). Videre at *Den sanne erfaring skal endog bringe oss ut over den Natur som omgir oss[...]*. I dette leser jeg at sannhet ikke kan være bundet til ene og alene de sanselige og fysiske erfaringer. Det går over til det metafysiske og åpner derved en dør til oversanselige erfaringer. Et barn som forteller om møter med engler kan jeg derved ikke bare avfeie med fantasier. Sannheter går ut over det umiddelbart sanselige. Barn står kanskje nærmere slike erfaringer, fordi det enda ikke har møtt alle logiske forklaringer og voksnes realitetsbevisstheter. Levinas skriver også om sannhet som fri tilslutning til en påstand. *Forskerens eller tenkerens frihet som ikke er underlagt noen bånd, kommer til uttrykk i friheten* (Levinas, 1998: 42). At tanken er fri gir store muligheter til å konstruere vitenskap. Men da må tankene tåle å møte andres tanker, og utfordres til å gi mening og argumenteres for. Slik også i denne oppgaven.

Begrepet sannhet blir utfordret og får konsekvenser i denne filosofiens berøring med spiritualitet. Det å ta på alvor barns undringer, tolkninger og eksistensielle tanker har etter min mening mye med sannhet å gjøre. Ved å overse eller ikke snakke om det som både kan oppleves vondt og vanskelig, vil sannheter om det å være menneske lett kunne feies under teppet. Det betyr langt fra at noen skal eie sanne svar på kompliserte spørsmål. På den annen side vil jeg ikke komme utenom at religioner har sannheter som ligger i deres bøkens og tradisjoners "vesen". Men dette vil jeg ikke argumentere for her, da det ville overgå oppgavens omfang og min faglige kunnskap. Det gode, rette og sanne må bedømmes ut fra konteksten (Bauman, 2001). En slik etikk krever at vi må vurdere selvstendig og reflektere også i fellesskap. Ingen situasjoner er like, da kan også sjelden et etisk prinsipp være universalt. Det moralske ansvaret for våre handlinger ligger, slik jeg da forstår, i en stadig overveielse av kontekst og handling, som også har konsekvenser med i vurderingene. Hos små barn vil det være kortere avstander i tid og rom mellom handlinger og resultat, og konsekvenser vil ikke være overskuelige før de har gjort erfaringer og lært.

Like fullt er små barn også etiske i sine handlinger, slik blant annet Sandvik (2006) og Johansson (2003) skriver. Deres samværsmåter kan se ut til å være preget av omsorg

for hverandre. Jeg har sett det svært ofte i små barns lek at de har en alvorstilt måte å gå inn i hverandres og egne temaer, finne løsninger og trøste hverandre. Selvsagt oppstår konflikter som ikke alltid løses med empati og samarbeid, men med bitre kamper, særlig når retten på å ha ting blir utfordret. Hvem som da eier "sannheten" blir umulig å få tak i og som regel uvesentlig å etterspørre. Den enkeltes opplevelse av situasjoner blir viktigere å få forståelse av. Følelsene som kommer til uttrykk ser ut til å være "veldig sanne". At barn er opptatt av sannhet synes jeg er iøynefallende. "*All filosofi søker sannheten*" (Lévinas, 1998:41).

Filosofi bruker, slik jeg tenker, fornuft og tanke som redskaper i vitenskapelig arbeid. Min erfaring i mangfoldige møter med barn, er at de er opptatt av hva som er sant, i alle fall når dette begrepet er blitt introdusert for dem. Det har kanskje noe med ærlighet å gjøre. Jeg mener ærlighet og det å kunne reflektere sammen er en forutsetning for å komme videre og dypere inn i samtaler og gjøre dem interessante. At voksne er autentiske i det de sier kan gi troverdighet i samtalen. Det krever å ha reflektert over det som mange ganger kan være motsetningsfylt, å være autentisk overfor eget livssyn og lojal i forhold til det mandat barnehageloven og foreldrene gir barnehagens personale (Sagberg, 2001). I møte med barnets spørsmål, vil dette ofte fly gjennom hodet og kroppen, og stille oss etisk til ansvar overfor det mennesket som vi står overfor. Å være ærlig i møte med barn innebærer også å forsøke å være ærlig overfor seg selv. Det betyr at jeg ikke alltid vet hva som er "sant". Jeg tenker ikke på dikotomier som sant – usant, eller forskjellen på såkalt fantasi og virkelighet. Mer opptatt er jeg av det jeg oppfatter som et alvorlig og intenst blikk som møter meg fra barn når de stiller spørsmål, når de forteller meg noe eller når de i taushet ikke vil eller kan gå i dialog. Som voksen er det lett å ville granske etter grunner, årsaker, svar. Barnet har uttrykksmåter, som jeg i tålmodighet og alvorlig respekt bør vente på, akseptere å ikke forstå, men la meg berike når barn viser tillit og deler fra sin verden. Å søke etter sannhet vil for meg bety å lytte etter hva barnet uttrykker.

## **5.4 Lytte, tid og mellomrom**

Å lytte har forbindelse med etikk. Det går bak kognitiv og språklig evne, og innebærer å stimulere barn til kreative og varierte måter å uttrykke sine tanker og ideer på (Kjørholt, Moss og Clark, 2005). Respektfull lytting i møter med barns virkeligheter mener jeg også betyr å gi barn del i mine tanker og erfaringer. Å dele vil alltid være gjensidig. Det forutsetter at slike delinger får tid for fordypelse. Det kjennes ofte vondt å bli avbrutt når viktige spørsmål eller situasjoner byr på anledning til felles undring. Å ville være med på det meste lar seg ikke forene med å ta seg tid til å forske

sammen på tilværelsens hemmeligheter. Sammen med de yngste barna på tur blir tidsopplevelsen utfordret. Når rytmen blir bestemt av små føtters gange, nysgjerrige øynes oppdagelser, fingre som bare må berøre kan tiden få andre dimensjoner. Spiritualitet som innebærer å kunne knytte seg til det som møter barna på deres vei gjennom livet må ta tiden til hjelp. Tiden er også et filosofisk område, som oppleves svært forskjellig. For å åpne tidsbegrepet, uten helt å gå inn i det, vil jeg gjøre bruk av utsagnet: *Slipp grepet!* (Aarnes, 1998: 127). Her tolker jeg det slik at ved å løsne opp planer og hensikter (når situasjoner innbyr til det) kan ansatte i barnehager oppleve tider sammen med barn med utvidet perspektiv og muligheter for overraskelser. Å kaste seg ut i leken og glemme å være ”voksne” med hensikter som læring, oppdragelse eller nytte blir til rene lykkestunder. Det som blir læringen i slike stunder gir varige mén og gode minner. Det er de stundene tiden stod stille og gleden over å være til ble sterk fordi følelser fikk rom, nærvær fikk plass i opplevelser av tilknytning og mening. Dette hevder jeg å tolke at barna også opplevde, begrunnet ut fra latter og kroppens glade bevegelser.

Slike tider vil jeg kalle mellomrom som åpner for oppdagelse av tilknytning i samspill, lek og læring (Johannesen og Sandvik, 2009). Mellom det å være aktiv og passiv finnes disse mellomrommene, som jeg forbinder med spiritualitet. Det er plass til tvil og tro, til undring og visshet, til det målrettede og det flytende, til latter og tårer. Men det innebærer å streve etter å oppnå fornemmelser for situasjoner, en salgs improvisasjon og mot til å utforske det ukjente og uferdige. Fornemme kan være å føle, kjenne på, gjenkjenne og tolke en situasjon og et møte. Improvisere er å finne på, være spontan, skape ut fra impulser, svare på et innspill. Å kaste seg ut i ukjente og ikke-på-forhånd definerte eller allerede tolkede situasjoner er vågalt. Arbeid i barnehager gir rom for slike erfaringer. I alle fall hvis en vil kaste seg ut i det skapende, uferdige og utfordrende som også innebærer å møte det eksistensielle i menneskers liv. Å la seg forbause, bli overveldet, miste grepet og seile av sted uten sikkerhet i form av klare svar og ferdige meninger er en form for reise som kan gi store overraskelser. Det kan også komme til å bli av eksistensiell karakter. Midt i det sorgløse og lette, kan det bli preget av alvorstunge opplevelser.

Barnegruppen skulle besøke kirken, og få være med i tårnet. Etter en spennende klatring opp gjennom støvete, bratte trapper kom vi opp til tårnrommet med de store klokkene og en fantastisk utsikt over byen gjennom gluggene. På gulvet ligger to døde fugler. Jeg vil benytte anledningen til å studere fuglene sammen med nysgjerrige barn. Kåre (4 år) trekker seg unna. Han vil ikke gå nærmere. Litt etter sier han; ”jeg har en død søster”. Han ser opp på meg, jeg tolker at han kikker etter min reaksjon. Vi har nettopp blitt litt kjent, og jeg vet ikke mye om

hans liv. Men jeg ser og kjenner at her er det noe som er viktig å stoppe opp ved akkurat her og nå. Kåre forteller at søsteren var død før han ble født. Det har satt spor. Vi nærmer oss hverandre, han med et spørrende, litt målende uttrykk og ved å trekke seg fra en situasjon og holde meg i hånden. Jeg tenker ”nå”, her vil en liten gutt dele noe viktig med deg. Vær åpen og lytt!

Hva innebærer det så for barnehagepersonale å møte barnas tro, spørsmål og undring med alvor og respekt? Det er her jeg vil lete etter om begrepet spiritualitet har noe å tilføre, som kan gi eksistensielle samtaler dybde, ekthet og åpenhet til å finne svar. Helt enkelt vil jeg foreløpig se på dette begrepet som en erkjennelse av og vilje til å respektere hvert menneskes indre verdener (Hartmann, 2007:88). Indre verdener er ikke begrenset til et mindre anerkjent tilfluktssted, der barn kan trekke seg tilbake. Den indre verden kan være preget av bilder og fantasier. Med fantasier er ment virkelighet som ikke er mindre virkelig enn de ytre synlige ting. Det er heller ikke tenkt som en ”utvikling” til noe større og mer verdifullt etter at barn har gjort mer erfaringer og læringer av kognitiv art . Det er ikke snakk om barn som ”halvfabrikata” med evne til å utvikle seg fra noe lite til noe større, verken i ytre eller indre verdener. Kan hende er det å anerkjenne at barn har ulike virkeligheter å forholde seg til, både utvendig og innvendig.

*Noen ganger står vi på terskelen til en større virkelighet, og denne terskelen er ofte nøkkelen til å leve livet meningsfylt* (Sagberg, 2007: 68). Kan barnehager gi nøkler som kan åpne dørene til slike rom, som innbyr barn og ansatte til å komme inn og dele av og utvide hverandres indre og ytre verdener? En slik tanke vil romme en transformativ tanke om realiteter kan bli snudd rundt, sett fra ulike synsvinkler og i høyeste grad rokket ved. I lek skjer det daglig. Alle realiteter kan omformes og lekes i utallige varianter, regissert av barn med ulike roller. Voksne kan stå ved siden og betrakte og på den måten få litt innblikk. Noen ganger blir vi bedt med inn i leken. Da kan vi få del i uante virkeligheter og oppleve andre meninger og dybder. Det kan være at engler kommer svevende, noen dør og blir levende, sinte og glade uttrykk veksler. Noen styrer og andre er med. Spørsmål omkring mine opplevelser av realiteter i møter med barns blir utfordret, slik jeg leser følgende utsagn. *Children recognize this kind of reality when they meet it, and they develop spiritually as they develop words, concepts and awareness of different aspects of reality* (Sagberg, 2003:70). For meg vil en konsekvens av det være at jeg våger å ta på alvor de eksistensielle tankene barn åpner opp for. Også å innføre spiritualitet i form av språk og fortellinger, kulturmøter som gir næring til menneskers spiritualitet, og åpner for barns videre utvikling av en grunnleggende åpenhet mot ”det åndelige”.



## **5.5 Aktsomhet, mot, kraft og lyst**

Det er ikke enkelt å svare på spørsmålet om hvor vi kommer fra, hvor vi går hen eller hvorfor vi er i verden. Særlig vanskelig er det når spørsmålene kommer fra barn vi har et ”profesjonelt” ansvar for som barnehageansatte. Som mor har jeg større frihet til å velge hvordan jeg vil gripe an situasjonen. I barnehager vil pedagoger og ansatte være ambassadører for barnets rettigheter. Foreldre, foresatte og samfunnet er oppdragsgivere. Foreldre og foresatte overgir et stort ansvar til barnehagepersonalet. Barns spontane spørsmål, deres henvendelser og kommunikasjon med kropp, ord og uttrykk må en barnehageansatt svare på eller gi akt på umiddelbart, uten å slå opp i bøker for å finne svar.

I begrepet aktsomhet ligger det å gi akt på, være oppmerksom og våken. Det innebærer en vennligsinnet henvendelse mot det en annen uttrykker. Barn trenger voksne som gir akt på de små og store hendelsene i livet, uten å ha svarene klare på forhånd. Menneskesynet og de verdiene som ligger nedfelt i dette vil farge våre forestillinger om og måtene vi svarer barn på. Forestillinger om barn har stor innflytelse på hvordan de blir møtt (Sandvik, 2006). Sandvik skriver om mot, kraft og lyst som tre kvaliteter voksne som vil arbeide med små barn bør ha. Jeg vil utvide med å nevne kjærlighet, selv om ordet kan virke svulmende. Det lar seg ikke definere, men blir synlig i menneskers handlinger, som tar det ansvaret de blir stilt overfor. Det fordrer kraft, det å noen ganger overvinne egne grenser i møter med mennesker som trenger vår tilstedeværelse i form av hjelpsomme hender, føtter som går et stykke med på veien, ører som lytter, øyne som ser, et fang å hvile på, vilje til refleksjon og kognitivt arbeid med egne og andres forestillinger. Å dele betyr ikke å overta ansvaret for hverandre, men å gi av sin kraft når situasjonen krever det. Denne kraften er jeg på utkikk etter i min oppgave. Hvilke krefter får vi selv, hvilke krefter vil vi at barna skal finne, hvilke kilder kan vi gi dem i barnehagenes mange ”rom”? Med rom mener jeg her de muligheter vi legger til rette for. De fysiske roms utforming og materialer er en side. De rom vi har inni oss, ved å kunne la noen andre dvele i vår oppmerksomhet er kanskje et enda viktigere rom.

Jeg vil ta i bruk metaforen ”å være landebane for noen” for å si mer om det å være med å gi betydning og verdi i komplekse hverdager i barnehager. Å være litt ”landebane” for andre i livet krever mot til å ta imot det som måtte komme av uventede og spontane situasjoner og spørsmål. Det krever at den som er landebane må være klar for å ta imot, være ryddig og oversiktlig og vite at banen er klar til å ta

imot. Voksne i barnehager trenger slike kvaliteter. Det finnes ingen dager i barnehagen uten overraskelser, for de som har evnen til å la seg overraske! Det krever et stadig arbeid med sine egne forutsetninger som ansvarlig voksenperson når man må ta avgjørelser som krever et etisk standpunkt. Å ønske den andre velkommen er å gi ”hospitality” og møte den andre med ansvarlighet, i følge Dahlberg og Moss (2005) som skriver om dette. Subjektivitet som gjestfrihet, å la den andre få rom, gir mening til det å være modig. Det forutsetter, slik jeg avleder fra disse, verken en harmonisering eller for stor nærhet i et forhold. Som voksenpersoner med ansvarsfullt arbeid i barnehager, kreves det en kritisk holdning som kan gå inn i konflikter og gi rom for ulike tolkninger av – i denne sammenheng – verdier knyttet til barns kulturelle bakgrunner. Hvis jeg skriver om meg og de andre, kan det se ut til å gi den førstnevnte prioritetering. Ved å bruke begrepet andre vil jeg også komme i fare for å gjøre den mindre betydningsfull eller fremmed og annerledes. Våre ord er ikke uskyldige. De er avhengige av kulturell forståelse. Derfor er det også et ansvar som ligger i hvordan jeg bruker begrepene barn og voksne, både i dikotomisk forstand og i de kulturelle kontekster ordene har vært brukt i historien. I møter med barn mener jeg det er en viss balansekunst å finne både riktige ord, gode svar, nærhet nok til å ivareta omsorg og kjærlighet og distanse nok til å holde hodet kaldt og finne reflekterte svar. Hvis vi alltid går for tett på kan vi komme til å invadere den Annens integritet, mens hvis vi har en kjølig avstand uten innlevelse, vil vi heller ikke bry oss om den Annen slik den trenger. Å ha en avstand som gjør det mulig å begrunne våre avgjørelser ut fra etisk skjønn og begrunnelser ut fra en gjennomtenkt etisk holdning, vil gjøre at handlinger får en kvalitetssikring, slik jeg tolker etter å ha lest Henriksen og Vetlesen (1997). I barnehager er det nødvendige prosesser som kan skje når personale får tid til å reflektere sammen over spørsmål, hendelser og avgjørelser. Det kan åpne for å anerkjenne både den Andres annerledeshet og likhet. Det muliggjør å se noe nytt.

Å gi svar på barns spørsmål krever i tillegg lyst. Uten lyst og engasjement vil arbeidet med barn være livløst. En voksen som har funnet og tror den vet svar på alt og uten lyst til å finne ut mer om tilværelsens gåter vil ikke være den beste samtalepartner i eksistensielle temaer. Jeg tenker det også handler om å sette spørsmål ved ting selv. Hvilke spørsmål har barnehagepedagogen stilt om tilværelsens gåter? Den egne undringen må være tent. Det er inspirasjon til å gå sammen med barnet på veien og forske på livets hemmeligheter. Noen svar vil barnet ha! Men det er ikke alltid de svarene vi gir som voksne. I iveren etter å forklare fenomener, gjør voksne det ofte til et intellektualisert problem. Barnet kan for lengst være opptatt av noe annet mens vi voksne strever for å finne forklarende, velmenende svar. Å være seg dette bevisst og være aktsom overfor muligheter og farer som ligger i hvordan vi svarer på barns

henvendelser, ligger teoretisk forankret i profesjonsutdanningen for førskolelærere. Den gir føringer for arbeidet ved å sette rammer rundt det som oppfattes som kvalitet i lek, omsorg og læring i barnehager i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barn lærer seg selv å kjenne blant annet gjennom samspillet med andre mennesker. Kvaliteten på dette samspillet er avgjørende for danning av barnets personlighet. Hvilke muligheter og hvilket ansvar blir overført til oss som velger å arbeide med barn!

## **5.6 Å ta barns religiøsitet på alvor**

En etikk som ser forholdet mellom mennesker som en etisk fordring, som tar utgangspunkt i den Annens ansikt kan knyttes opp til de ”funnene” jeg har gjort omkring begrepet spiritualitet. Selv om det kan kalles en radikal etikk mener jeg den kan ha stor verdi og brukes i barnehagesammenheng. Synet på barn som knytter seg til andre, som søker mening, som skaper sammenhenger og er avhengige av kjærlighet og voksne som tar ansvar korresponderer med denne etiske holdningen. I tillegg kommer den metafysiske dimensjonen inn. De eksistensielle spørsmålene som kommer, enten i møte med hendelser som fødsel, død, ulykker eller sykdom krever dialoger med lytting, innlevelse og respektfulle samtaler. I møter med den fysiske verden, med sosiale virkeligheter, med kulturelle uttrykk, med konflikter og følelser vil spørsmål kreve svar, og svar bli utgangspunkt for nye spørsmål. Felles undring og individuelle tolkninger fører ofte til dype og verdifulle møter. Noen av disse berører det uendelige.

I tankene omkring det uendelige oppfatter jeg at Lévinas (1998) overskrider logikken og åpner for det metafysiske. Det er den delen av spiritualitet jeg nå har knyttet opp til konsekvenser. Religiøsitet og spiritualitet er ikke identiske begreper. Spiritualitet oppdages ofte i et religiøst språk og i en religiøs virkelighetsoppfatning (Sagberg, 2007). Jeg velger å se på spiritualitet som overlevelsessevne, i tråd med Sagberg. Hvis disse antagelsene skulle ha noen som helst verdi, vil det være et brudd på barns rettigheter om de ikke får tilgang til fortellinger, samtaler, språk og kulturelle uttrykk som videreformidler religioners åndelige ressurser. Hvis det er slik at barns religiøsitet og deres eksistensielle spørsmål skal tas på alvor på lik linje med andre områder, må det få en konsekvens i måter barnehager møter dette på. Spørsmålet blir da hva som formidles, på hvilken måte, for hvem og av hvem og i hvilke sammenhenger. Språket blir avgjørende. Og det må skje i samarbeid og forståelse med barnas foresatte.

## **5.7 Samarbeid og forståelse med foreldrene**

Barnehagepersonalet er ofte uvitende om barnas familier og deres utøvelser av religioner. Privatiseringen av det religiøse, som jeg mener har funnet sted i Norge som i store deler av Europa, gjør at det er vanskelig å få innblikk i hva som foregår bak dørene i mange hjem og religiøse sammenslutninger. Oppfatninger om religion som privatsak kan være med å holde disse dørene lukket. Foreldrenes rett til å oppdra sine barn i henhold til religion eller livssyn og barns egen rett til å påvirke og bli kjent med kulturer og religioner de vokser opp i eller møter, skal ivaretas. Fokus er sterkt på at barn ikke skal diskrimineres på grunn av religion eller kultur, at det er hjemmets ansvar å oppdra til tro (eller livssyn uten religiøs tilknytning), mens barnehagen skal lære om tro og verdier. (Kunnskapsdepartementet, 2006). I Norge finnes det ikke enhetlige forestillinger om verdier. Forandringer i retning av mer mangfoldig måter å leve på, som har bakgrunn i ulike livssyn, kulturer og religioner, har for lengst inntatt barnehagens hverdager. Men synspunkter på hva som er god omsorg for og opplæring av førskolebarn er av både privat og offentlig interesse (Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Det kan ikke skyves inn i hvert hjemms private sfære og dermed overgi ansvar bare til foreldrene. Ansvar overlappes mellom barnehage og hjem siden disse blir aktuelle med barnets plass i barnehagen.

For å forme et livssyn og mestre livets utfordringer trenger barn møtesteder som gir rom for spørsmål, undring og tolking omkring eksistensielle spørsmål. I alle mine år som pedagog i barnehager, har jeg erfart at foreldre vil gi sine barn det beste. Hva som er det beste, vil være avhengig av egen livstolkning. De fleste ønsker at barnet deres skal få god omsorg, bli sett, lære god "folkeskikk" og oppleve barnehagen som et trygt sted der barn får oppleve felleskap og vennskap gjennom leik og allsidige aktiviteter. Når det gjelder den religiøse oppdragelsen blir usikkerheten større. De fleste stoler på at barnehagen går forsiktig fram, og ikke utfordrer barna til å ta stilling til religioners sannhetsspørsmål. Mandatet ligger i å fortelle om religiøse tradisjoner, arv og kultur. Foreldre skal være informert om hva barnehagen tilbyr, og alltid bestemme om barnet får være med på kirkebesøk eller besøk fra kirken i barnehagen. Det samme vil gjelde besøk av moské, synagoge eller andre religiøse rom. Alt dette bunner i et tillitsforhold, og i de ansattes yrkesetiske praksis. Når det er så grunnleggende viktig gjelder det å ha den gode dialogen og kommunikasjonen med foreldrene i fokus. Da må de ansatte også vite hvilken tro foreldrene ønsker å formidle til barna sine, eller hva de ikke ønsker at barna skal bli utsatt for. Når disse forutsetningene er på plass, er det de ansattes ansvar å finne balansegangen mellom foreldreretten og barns rett til å få være medvirkende i å skape et eget livssyn. For å kunne skape et omsorgsfullt, åpent og beskyttet rom for den religiøse dannelsen trengs det fingerspiss følelse, det å gi akt på

hvilke signaler barn og foresatte sender ut. Det krever også opplysning, dialog, alternative aktiviteter og opplevelser der foreldrene ønsker det. Spiritualiteten trenger å konkretiseres i det som kan og bør formidles, slik at det kan skapes håp og livsmestring.

I ordlyden ”nær forståelse og samarbeid med barnas hjem” (Rammeplanen, 2006) forankres disse tankene. Her ligger utfordringen at personale må ha kjennskap til hjemmenes livssyn og religion, slik at barnehagen legger til rette virksomheter med hensyn til barnegruppens sammensetning til enhver tid. En nær forståelse mellom barnehage og hjem skal hindre at barn kommer i lojalitetskonflikter. Alle skal kunne være stolte av sin egen kultur og livssyn. Det forutsetter tid og muligheter for personalets samtaler med foreldrene. Samtaler om slike temaer krever ekstra lydhørhet, gjensidig tillit og vilje til å forstå den andre som en Annen og ikke den samme som seg selv. Jeg forsøker å gå fra å begripe til å respektere og gi akt på den andres annerledeshet (Bauman, 1993, Levinas, 1998, Dahlberg, Moss og Pence, 2002). Her kommer igjen en etisk forståelse som går ut på å ikke skape homogenitet eller gjøre like eller samme, men anerkjenne det som er forskjellig. Det forutsetter lytting og dialog, som følgende sitat bekrefter. *Et forhold til de andre gjennom dialog er en nødvendig del av møtene, akkurat som kunsten å lytte – lytte til de andre, fra deres posisjon og erfaring, og ikke trekke vår egen forståelse ned over dem* (Dahlberg, Moss og Pence, 2002:68). Dette gjelder i møte med foreldrenes tanker og meninger omkring deres barns verdimeslige dannelse, men også i møte med det enkelte barn.

## **Ettertanker**

Jeg sitter en tidlig sommerkveld og ser ut på himmelen som lyser opp i rødt og gult. Skyer sprekker opp og det dramatiske spillet overvelder meg. Duften av liljekonvaller sprer seg ut i rommet. I gleden over å ha kommet til avslutningen av denne oppgaven blander det seg litt vemodighet. Har jeg funnet noen svar? Har denne lange kampen for å finne teori, innfallsvinkler, forståelser ført noen vei og gitt noen mening? Hva om jeg hadde tatt Scott (2007) mer på alvor, som advarte mot å ville fange spiritualiteten inn i definisjoner? Hvilke farer ligger i det å ville fange vinden, holde fast vannets strømninger, samle gnister? Kan det være et forsøk på å trenge inn på områder som barn skal ha for seg selv, uten innblanding av voksnes forståelsestrang? Jeg tenker ikke det finnes et enten eller, men mange og komplekse både - og tanker.

Jeg føler jeg har vært ute og svømt i ring, dukket ned i tanker jeg tidvis ikke har fått fatt på, løpt i flere retninger og prøvd å holde fast på ting som dukket opp. Det har vært intenst og berørt mange sider av livet. Fortellingene fra egen praksis har gitt ”hjemlengsel” til barnehagen. Siden jeg har virvlet opp tanker og meninger, satt sammen fortellinger og teorier, tenker jeg at det er mitt avsluttende ansvar å nøste sammen noe av dette. Da velger jeg å tenke at en åndelig dimensjon av barns liv fortjener å bli sett, skrevet om og forsøkt belyst. Disse sidene ved det å være mennesker er noe av det mest sårbare, og har derfor krav på stor forsiktighet fra forskeres side. Barn blir forsket på og om, beskrevet og observert. Det ligger i pedagogikkens kjerne å alltid være på vei for å undersøke enhver tids forhold til barn og barndom. Åndelighet eller spiritualitet tilhører noen av menneskers mest private og personlige rom. Men alt som forsøkes å stenge inne i det private kan bli usynlig. Eller det blir overlatt til et marked som vet å utnytte menneskers ensomhet og lengsler.

Ved å bruke begrepet spiritualitet har jeg utfordret egen tenkning. Dilemmaene har vært mellom å ville holde fast og slippe løs, både ”barnet” og tanker om hva spiritualitet kan være. Tilliten til livets *lengsel etter seg selv* (Gibran, 2000) og barnets egen styrke, gir mot til å slippe grepet. Muligheter ligger kanskje i mellomrommene som mennesker skaper gjennom å dele tanker. Nå lar jeg disse tankene stå, de kan finne motbør, de påpeker tvil og usikkerhet samtidig som de kan gi noen retninger. Å sette ord på er å skape hukommelse. Forskning åpner for ambivalens i det motsetningsfylte, respekt for det usikre og lengsel etter mer forståelse. Det kan få stå som et forsvar for denne oppgaven.

# Litteraturliste:

- Aalen Leenderts, T. (2010). Seminar i Bergen, 5. februar, 2010.
- Aarnes, A. (1998). Essays om Levinas. I: E. Levinas: *Underveis mot den Annen. Essays av og om Levinas ved A. Aarnes*. Oslo: Vidarforlaget. S. 143-157.
- Aarnes, A. (2010). *Vårt Land*. [7.01.2010].
- Aas Olsbu, R.(2009). *Barns moraldannelse gjennom lek*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ashby, R. (1999). *Hva i all verden er spiritualitet?* Humanist 25, no. 1. Pp. 68-79.
- Bae, B. (2005). Troubling the Identity of a Researcher: methodological and ethical Questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Volume 6, Nr. 3, 2005.
- Barne og familie departementet (1995). *Rammeplan for barnehagen Q-0903 B*. Oslo: Akademika AS
- Barne og likestillingsdepartementet, (2006). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Forkortet versjon. Publikasjonskode: Q-1095 B. Design: [www.lucas.no](http://www.lucas.no)
- Bauman, Z. (2001). *Postmodern etik*. (S.-E. Torhell, oversetter). Gøteborg: Bokförlaget. Daidalos AB. [Først utgitt på engelsk i 1993].
- Bengtson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I: J. Bengtson (Red.) *Med livsvärlden som grund* 2.opplag. Lund: Studentlitteratur. (S. 9-58).
- Bjerg, S.(1984). *Den kristne grundfortælling*. Aarhus: Forlaget Aros. [2.opplag. Først utgitt 1981].
- Bone, J. (2008). Wrestling with the 'S' word. *Early Education*. Eds.: C. Mclachlan, S. Stover. Volume 44, Spring / Summer 2008. Pp. 4-5.
- Boye, K. (...) I rörelse. *Samlede dikt*. Oslo: Kagge Forlag AS. Pp. 107.
- Buber, M. (1983) *Ich und Du*. [Jeg og Du] Heidelberg: Verlag Lambert Schneider. [11. durchgesehene Auflage, 1983] .
- Brun, G. (1985). *Barnet, underet og veien*. Oslo: I.S Undervisningslitteratur for Gulle Bruns Litteraturfond.
- Cavaletti, S. (2009). *Barnets religiøse potensial. Beskrivelse av erfaringer med barn fra 3 til 6 år*. Originalens tittel: Il potenziale religioso del bambino. Oversatt av Inger Marit Brorson og Kristine Synnøve Brorson. Oslo: Inger Marit Brorson, Hoffsjef Løvenskioldsvei 23 B.
- Clark, A., Kjørholt, A.T. and Moss, P. (2005). *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. UK: The Policy Press.
- Coles, R. (1990). *The Spiritual Life of Children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Dahlberg G., Moss P., &Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. (M. B. Holljen, oversetter). Oslo: Kommuneforlaget.

- Dahlberg, G. and Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge Falmer.
- De Souza, M. (2007). Education for hope, compassion and meaning in a divisive and intolerant World. I: C. Ota & M. Chater (Eds.): *Spiritual Education in a Divided World. Social, environmental & pedagogical perspectives on the spirituality of children and young people*. Oxon: Routledge. Pp. 165-177.
- Den Hellige Skrift Bibelen. Det gamle og Det nye testamente. Oversettelse 1978. Oslo: Det Norske Bibelselskaps Forlag.
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*. Norsk utgave. Oslo: Spartacus forlag AS.
- Eide, B.J. (2009). Kompetanser for arbeid med mangfold - styrere og øvingslærere har ordet. I: K.E.Fajersson, E. Karlsson, A. Becher, A. M. Otterstad (red.) *Grip sjansene. Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Eide, B.J. og Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. I: A. Clark, A. T. Kjørholt and P. Moss (Eds.) *Beyond listening: Children's Perspectives om Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press, Pp.71-89.
- Eidhamar, L.G.(2006). Små mennesker - stort mangfold. *Religioner og livssyn i barnehagen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS, [Først utgitt 2002].
- Fendler, L. (2001). Technology as first practice I: G. Dahlberg and P. Moss (Ed.) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. 2005, Great Britain: Routledge Falmer. Pp. 34-63.
- Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings. 1972-1977* (Ed. C. Gordon). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (2007). *Die Ordnung des Diskurses*.(Oversatt fra fransk av Walter Seitter). Frankfurt am Main: Fischer Wissenschaft [10. opplag].
- Gibran, K. ( 2000). *Profeten*. Oversatt av A. Riis. Oslo: Ex Libris Forlag as. [8. opplag].
- Gjervan, M., Andersen, C. E. og Bleka, M. (red.) (2006): *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelens akademiske Forlag AS.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Grey, M. (2007).The disenchantment and re-enchantment of childhood in an age of globalization. I: C. Ota & M. Chater (Eds.): *Spiritual Education in a Divided World. Social, environmental & pedagogical perspectives on the spirituality of children and young people*. Oxon: Routledge. Pp. 11-23.
- Grün, Anselm (2009). Jesus, der Weinstock. I: *Christ in der Gegenwart*, nr. 19, 61. Jahrgang. Freiburg: Verlag Herder.
- Guardini, R. (1995). *Om hellige tegn*. Oslo: St. Olav forlag.



- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som i leken förstå. I: K. Steinsholt og L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget. Pp. 497-511.
- Habermas, J. (1983). Modernity: an incomplete project. I: Foster, H. (red.) *The Anti-aesthetic; Essays on Postmodern Culture*, Washington: Port Townsend.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrepp. *Pedagogisk forskning i Sverige* 2003 Årg. 8 Nr 1-2, ISSN 1401-6788. S. 12-23.
- Hanssen, B. (2000): What ethics I: G. Dahlberg and P. Moss (Ed.) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. 2005, Great Britain: Routledge Falmer.
- Hartmann, S. (2008). Noen kan og noen kan ikke – er det slik? I: S. Sagberg (red.) *Barnet i trosopplæringen. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn*. (Oversatt fra svensk av S. Sagberg). Oslo: IKO-Forlaget.
- Hay, D. and Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child. Revised Edition*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Helmen Borge, A. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Henriksen, J. O.(1999). *På grensen til Den andre. Om teologi og postmodernitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Henriksen, J. O. og Vetlesen, A.J. (2000). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk. [Først utgitt i 1997].
- Henriksen, J. O. (2001). *Gud -fortrolig og fremmed. Etertanker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Henriksen, J. O. (2004). Emmanuel Lévinas: Den andre gjør meg til den jeg er. I: K.Steinsholt og L. Løvlie(Ed.) *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget. Pp. 527-540.
- Jäger, W. (2001). *Geh den inneren Weg. Texte der Achtsamkeit und Kontemplation*. [Gå den indre veien. Tekster av aktsomhet og kontemplasjon]. Utgitt og innledet av W. Jäger. Freiburg, Basel, Wien: Herder spektrum. 5. utgave.
- Johannesen, N. og Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johansson, E. (2002). *Små barns etikk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kjørholt, A. T., Moss, P. and Clark, A. (2005). Beyond listening: future prospects. I: A. Clark, A. T. Kjørholt and P. Moss (Eds).: *Beyond listening. Childrens 's perspectives on early childhood sevices*. Bristol: The Policy Press. Pp. 175-189
- Kjørup, S. (1997). *Forskning og samfund: En grundbog i videnskapsteori*. 2. udg. Copenhagen: Gyldendal.
- Kolstad, H. (1998). Forord ved Hans Kolstad. I: *Underveis mot den annen. Essays av og om Levinas ved A. Aarnes*. Oslo: Vidarforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2006). Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009- 2010). Prop. 105 L. Endringer i barnehageloven. S. 1,2. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2010). NOU, 2007, 6. Formål for framtida. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Leer-Salvesen, P. og Eidhamar, L.G. (2000). *Nesten som deg selv Barn og etikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget A/S. 2. utgave, 1. opplag 2000. [Først utgitt 1998].
- Le Fay, R.(2007). An ecological critique of education. I: C. Ota, & M. Chater (Eds.) *Spiritual Education in a Devided World. Social, environmental & pedagogical perspectives on the spirituality of children and young people*. Oxon: Routledge. Pp. 35-45.
- Lenz Taguchi, H. (2006). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Levinas, E. (1972). *Den annens Humanisme*. (Oversatt og med innledning, noter og et essay av Asbjørn Aarnes, tredje korrigerede utgave. I samarbeid med fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og det norske akademi for sprog og litteratur, Oslo: 2004). Oslo: Aschehoug & Co.
- Levinas, E. (1998). Filosofien og ideen om det uendelige. I: *Underveis mot den annen. Essays av og om Levinas ved Asbjørn Aarnes. Debatt*. Erasmus-serien. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek, Bind 5.
- Lindboe, I. M. (2008). Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn. I: A. M. Otterstad (red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget. Pp.
- Lindboe, I. M. (2009). Kultur og verdier: betraktninger fra et etisk perspektiv. I: K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. Becher, A. M. Otterstad (red.) *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Løvlie Schibby, A.L.(2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood: children's autonomy and participation rights. In A. Smith (Ed.) *Advocating for children: International perspectives on children's rights*. Dunedin, New Zealand: University of Otago, Press, Pp. 126-140.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze. An introduction*. NY: Cambridge University Press.
- Mercer, J. A. (2007). Capitalizing on children,s spirituality: parental anxiety, children as consumers, and the marketing of spirituality. I: C. Ota, & M. Chater (Eds.) *Spiritual Education in a Devided World. Social, environmental & pedagogical perspectives on the spirituality of children and young people*. Oxon: Routledge. Pp. 23-35.

- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Phénoménologie de la perception (1. del, Le Corps) Editions Gallimard 1945. (Oversatt til dansk ved B. Nake.) Oslo 1994: Pax Forlag A/S [Først utgitt 1945].
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Mor Teresa (1996). *En enkel vei*. Redigert av L. Vardey. Oversatt av Isak Rogde. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mjaaland, M. T. (2007). Spor av død. Spor av Gud. Derridas tenkning på grensen mellom filosofi og religion. *Kirke og kultur*, 2007, (6). Pp. 516 – 524.
- Myers, B.K. (1997). *Young Children and Spirituality*. New York and London: Routledge.
- Myskja, A. (2009). *Finn din indre kraft*. Oslo: Stenersen Forlag.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. (A. Solli, oversetter). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Rhedding-Jones, J. (2005a). Questioning diversity. I: Yelland, N. (Ed.), (2005) *Critical Issues in Early Childhood Education*. London and New York: Open University Press.
- Rhedding-Jones, J. (2005b). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007b). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter. I: T. Moser & M. Röthle (red.) *Nyrammeplan- ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget. Pp.102-116.
- Rhedding-Jones, J. (2009). Competence, Culture and Language: Critical and Personal Perspectives. I: K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. Becher, A. M. Otterstad. (red.) *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Damm AS. Pp. 142-153.
- Sagberg, S. (2001). *Autensitet og undring. En drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Sagberg, S. (2003). Children's Spiritual Rights. I: A. Gunnestad (Ed.) *Children's Rights in Early Childhood Education in Africa and Norway Report from the 5<sup>th</sup> Network conference, Trondheim, Norway 5<sup>th</sup> – 9<sup>th</sup> of May 2003*. Trondheim: Queen Mauds College.
- Sagberg, S. (2007). Barns åndelige myndighet. *Prismet*, Nr 3 – 2007, s 131-142. Oslo: IKO-forlaget AS.
- Sagberg, S. (2008). Skjult eller synlig spiritualitet. Trosopplæringsreformen i lys av forskning på barns spiritualitet. I: S. Sagberg (red.) *Barnet i trosopplæringen*. Pedagogiske og teologiske refleksjoner over barneteologi, spiritualitet og livssyn.

- Schein, E. H. (1998). *Organisasjonskultur- og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oversatt fra engelsk ved Jossey-Bass. (1985). Oslo: Libro Forlag. 4. opplag.
- Schweitzer, F. (2005). *Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus. 2. Auflage, 2005.
- Scott, D. (2007). Wrestling with the spirit(ual): grappling with theory, practice and pedagogy. I: C. Ota, & M. Chater (Eds.) *Spiritual Education in a Divided World. Social, environmental & pedagogical perspectives on the spirituality of children and young people.* Oxon: Routledge. Pp. 87-99.
- Steinnes, J. (2004). Jaques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I: K. Steinsholt og L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne.* Oslo: Universitetsforlaget. Pp. 669-684.
- Stutz, P. (2006). *Ferment* nr.6/2006, St. Gallen: Pallotiner Verlag. S. 24.
- Stutz, P. (2008). *Verwundet bin ich und aufgehoben. Für eine Spiritualität der Unvollkommenheit.* [Såret er jeg og ivaretatt. For en ufullkommenhetens spiritualitet]. München: Kösel-Verlag. 5. opplag.
- Stålsett, S. (2000). Barneteologi i emning. *Himmel over livet. Forkynnelse for barn i en ny tid.* Oslo: IKO-Forlaget
- Svenneby, E. (2004). Edith Stein: På vei mot visdommen – fenomenologisk frigjøringspedagogikk. I: K. Steinsholt og L. Løvlie (red.) *Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sölle, D. (2008). *Das Eis der Seele spalten.* Gesammelte Werke, Band 7. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Søbstad, F. (2007). Formålsparafene for barnehage og opplæring – hva nå? *Prismet* Aktuelt nr.4, s.264).
- Tagore, Rabindranath (1976). *Sunget med foldede hender* (Oversatt fra bengali av Karel Cyvin og dikterisk bearbeidet av Anbjørg Pauline Oldervik). Norway: S. Bern. Hegland A/S, Solum Forlag A/S.
- Tagore, Rabindranath (1929). *The crescent moon* . London: Macmillan and Co., limited St. Martins,,s Street.
- Tracy, D. (1981). *The Analogical Imagination. Christian Theology and the Culture of Pluralism.* London:
- Vetlesen, A. J. (1998). Moral, den uvelkomne grense. I: *Underveis mot den Annen.* Essays av og om Levinas ved Asbjørn Aarnes. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek. Erasmusserien.
- Vetlesen, A.J. og Henriksen, J.O.(2004). *Moralens sjanser i markedets tidsalder. Om kulturelle forutsetninger for moral.* Oslo: Gyldendal Akademisk. [2. opplag].

- Viruru, R. (2001). Colonized through Language: the case of early childhood education. *Contemporary issues in Early Childhood* 2, 1: Pp. 31-47. [www.worlds.co.uk/ciec](http://www.worlds.co.uk/ciec).
- Winger, Nina (2007). Noen refleksjoner over metodologiske utfordringer i prosjektet "Barns omsorgskarrierer: Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder" I: *"Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen"* Nina Winger (red). HiO-rapport.
- Winther Jørgensen, M. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. 1. udgave 1999. Roskilde: Universitetsforlag.
- Wong, P. H. (2007). I: C. Ota, & M. Chater (Eds.) *Spiritual Education in a Devided World. Social, environmental & pedagogical perspectives on the spirituality of children and young people*. Oxon: Routledge. Pp. 73-87.
- Østrem, S. (2005). Hvordan ivareta det svake subjektets perspektiv? Kulturoverskridende verdier i et flerkulturelt samfunn. *Barn nr. 3*, 7-25.
- Østrem, S. (2008). Barns væren i verden. Ethiske perspektiver på fagområdene i barnehagen. I: T. Moser og M. Pettersvold (red.) *En verden av muligheter- fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åberg, A. og Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk*. Om demokrati og etikk i pedagogisk arbeid. Oslo: Universitetsforlaget.