

Den omsorgsfulle væremåte

En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen

Else Foss



Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)

ved Universitetet i Bergen

2009

Den omsorgsfulle væremåte

En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen

Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD)

Institutt for utdanning og helse

Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

Av Else Foss

Høgskolen i Vestfold

Avdeling for lærerutdanning

2009

Til Jade – min øyensten

Forord

Jeg starter med en takk til personalet i Skogkanten barnehage som åpnet dørene for meg og tok vennlig imot meg i det første feltarbeidet i 1995, og i feltarbeidet i 1999. Norsk senter for barneforskning takkes fordi de muliggjorde feltstudien i 1995.

Takk til Høgskolen i Vestfold for doktorgradsstipend og annen støtte. Jeg er især takknemlig for velviljen ledelsen for avdeling for lærerutdanning har vist meg under innspurten for å ferdigstille avhandlingen. Min hovedveileder Gunnhild Blåka og biveileder Kari Martinsen har vært til uvurderlig hjelp med konstruktiv kritikk, gode råd og åpne telefonlinjer. Takk og takk.

Ingeborg Tveter Thoresen og Steinar Moe har lest delutkast på delutkast og vært verdifulle samtalepartnere. Ragnhild Lund har hjulpet til med sammendraget på engelsk. Mildrid Astås har lest korrektur, og Ommund C. Vareberg gjorde manuset klart til trykking. En takk til dere gode hjelpere og kolleger!

Min nære familie har betydd mye for meg i arbeidet med avhandlingen. Takk til min datter Hannah og min sønn Markus, min svigerdatter Yoon-Ha og lille Jade, født 8. april 2006. Gode venner har gitt oppmuntring og konkret hjelp og vært der når jeg har trengt det som mest. De skal også takkes.

Jeg retter en takk til Kari Martinsen som forfatter, hennes bøker og artikler har vært av uvurderlig betydning for min innlesing på omsorgsfeltet. Om takken ikke kan nå alle, rettes den også til min tidligere hovedfagsveileder i pedagogikk, Reidar Myhre. Dette arbeidet viser også at hans og Knud E. Løgstrups forfatterskap har vært viktige inspirasjonskilder for meg.

Tønsberg, juni 2008

Else Foss

Abstract

In Norway, children who attend a kindergarten have a legal right to receive *care*. This legal right is the juridical context of the present study and I describe care as a *legal “shall”-obligation* for adults in kindergarten.

The study investigates the notion of adult’s *caring way of being* in relation to children who are in a situation where they express a need of care. One aim of the study is to show how a *caring way of being* is facilitated and hampered. Furthermore, the thesis aims to examine the nature of this *caring way of being*. I also wish to examine the relationship between a *caring way of being* and the upbringing and the rearing of children. The care function of kindergarten is seen, in my study, to have priority over the upbringing function.

A 5 ½ months fieldwork was carried out in a kindergarten. I use the methodology of participant observation and individual interviews with seven preschool teachers and assistants. The analytic tools are constructed in a way that allows me to perform three different analyses: an empirically-based analysis, a theory-inspired analysis and a superior analysis. All findings are related to observations. The theoretical framework is constituted by the philosophical perspectives of Knud E. Løgstrup and Reidar Myhre’s pedagogical theories about child rearing.

In the first analysis I examine how a *caring way of being* can be facilitated. However, this analysis also points to one superior finding by indicating that a *caring way of being* is facilitated by a *unifying contradiction* between closeness and distance. By this I mean that seemingly contradictory concepts, such as closeness and distance, need to be unified in caring.

The two other analyses are related to observations of situations where children are crying and I investigate the ways in which these children are met by the adults. One main finding of the superior analysis is that the grown-ups’ *way of being* has a general conditioning effect on the children. Since small children are highly formative, the very bodily presence of kindergarten adults will, in some way or other, have an effect on the children. This unintentional influence can be referred to as *premeditated normative childrearing* – it will happen whether the adult is aware of it and plans on it

or not. *Meditated* normative childrearing can be said to have a caring *way of being* as its prerequisite. Furthermore, meditated normative childrearing *without* caring and caring child rearing can be described as a *separating contradiction*. The two elements here are in an either-or relationship.

The second main finding has to do with how a caring *way of being* can be hampered. I regard a caring *way of being* as a *culturally, moral “ought”- obligation*. It does not seem possible to have a caring attitude without showing a caring *way of being*. The adult *is* the care. A caring attitude and a *way of being* that is *without* comfort and ignores, punishes or rejects children, can thus be referred to as a separating contradiction. I describe the latter as caring deceit and a *way of being* that is void of care. If an adult fails to respond spontaneously to a child who expresses emotional difficulties, his/her care is inadequate. However, postponed caring is better than no caring at all. Caring is described as a *pre-culturally, ethical “ought”- obligation*.

My third main finding has to do with how a caring *way of being* is promoted. Here, I focus on the importance of employing an ongoing care-based pedagogical assessment (Norwegian: *skjønn*) in order to understand the child’s situation and to be able to change a difficult situation to the better for the child. The term “pedagogical” here refers to the upbringing of the child. One of my findings is that care and childrearing are two sides of the same coin when it comes to the adults’ *way of being*. Care can be seen as a pre-cultural necessity of life, while child-rearing can be seen as a cultural necessity.

My three main interpretive findings can be summarized as follows: A caring *way of being* is regarded as a culturally, moral “ought”- obligation which has a legal “shall”- obligation as a prerequisite on the one hand and a pre-culturally, ethical “ought”- obligation on the other. To esteem a life is the leading cultural value in this ethical understanding. In other words, the *caring way of being* is located in the area where these three normative obligations meet.

Innhold

1.	Prosjektets tilblivelse og prinsipielle rammer	1
1.1	Alt forskningsarbeid har en begynnelse	1
1.2	Sentrale statlige dokumenter	3
1.2.1	Lovgivning for barnehagesektoren før 2005	3
1.2.2	Statlige dokumenter 2000–2005	4
1.3	Teoretiske inspirasjonskilder	6
1.3.1	Lipps-Løgstrup-tradisjonen	6
1.3.2	Buber-Myhre-tradisjonen	6
1.4	Om væremåtebegrepet og skjellsettende hendelser	8
1.4.1	Væremåtebegrepet	8
1.4.2	Skjellsettende hendelser	9
1.5	Hensikter og problemstillinger	10
1.5.1	Hensikter	10
1.5.2	Problemstillinger	10
1.6	Avhandlingens oppbygning	11
2.	Forskningsfronten viser vei	13
2.1	Forskningsfrontens prosjektutvalg	13
2.2	Tidligere forskning	14
2.2.1	Aktuell norsk relasjonsforskning om og i barnehagen	14
2.2.2	Nordiske omsorgsprosjekter	22
2.3	Fremarbeidelse av problemstillinger	28
2.3.1	Problemstilling 1	29
2.3.2	Problemstilling 2	29
2.4	Avrundende betraktninger	31
3.	Teoretisk grunnlag	32
3.1	Om Lipps-Løgstrup-tradisjonen	33
3.1.1	Løgstrups inspirasjonskilde Hans Lipps	33
3.1.2	Grunnvilkår ved Løgstrups livsfortolkning	37
3.1.3	Suverene og spontane livsytringer – den etiske fordring	38
3.1.4	Uforenelige motsetninger	41
3.1.5	Forenelige motsetninger	46
3.1.6	Skjønnets nødvendighet – arbeidskultur og faglighetskilder	52
3.1.7	En avklaring – avhandlingens etikk-, moral- og omsorgsbegrep	55
3.2	Om Buber-Myhre-tradisjonen	56
3.2.1	Myhres inspirasjonskilde Martin Buber	57
3.2.2	Myhres posisjon	63

3.3	Avrundende betraktninger	71
4.	Feltarbeid med deltakende observasjon og intervju	75
4.1	Samvirket mellom nærhet og distanse	76
4.2	Praktiske rammer for feltarbeidet	78
4.2.1	Adgang	78
4.2.2	Utvalg	78
4.2.3	Barnehagens dagsrytme	80
4.2.4	Innkost på avdelingene	82
4.3	Skjellsettende hendelser	84
4.3.1	Bakgrunn	84
4.3.2	Skjellsettende hendelser som feltfokus	85
4.3.3	Skjering av feltfokus	87
4.4	Forskerstil og rollerepertoar som deltakende observatør	88
4.4.1	Forskerstil i feltet – engasjert tilbakeholdenhet	88
4.4.2	Påtatt og tildelt rollerepertoar	89
4.5	Om intervjuene	92
4.5.1	Praktiske rammer	92
4.5.2	Organisering og gjennomføring	92
4.5.3	Utfordringer under intervjuet	95
5.	Analyseredskap, vitenskapelige krav og forskningsetiske dilemmaer	97
5.1	Analyseredskap – en konstruert, treleddet analyse	97
5.1.1	Et empirisk materiale får form	98
5.1.2	Den empirinære analysen	98
5.1.3	Den teoriinspirerte analysen	101
5.1.4	Den overordnede analysen	105
5.2	Vitenskapelige krav	108
5.2.1	De overordnede funnenes overførbarhet	108
5.2.2	De overordnede funnenes gyldighet – observasjonenes betydning	111
5.2.3	Forskerens pålitelighet under forskningsprosessen	113
5.3	Forskningsetiske dilemmaer	114
5.3.1	Informert samtykke	115
5.3.2	Utfordringer under observasjonsinnhenting	115
5.3.3	Utfordringer under intervjuene	117
5.3.4	Dilemmaer ved studiens offentliggjøring	119
5.4	Avrundende betraktninger – kapittel 4 og 5	121
6.	Empirinære funn	123
6.1	”Å løse oppgaver som en blekksprut”	123
6.1.1	En observasjon	123
6.1.2	”Å være tilgjengelig”	125

6.1.3	Betydningen av voksnes "kanskje"-spørsmål	126
6.1.4	"Å få frem barnas livsglede"	128
6.2	"Kjærlighet" og "engasjement"	129
6.2.1	"Kjærlighet" – "vi blir glade i barna", kolleger og jobben	129
6.2.2	"Engasjement" – "å være der med hele meg"	133
6.3	"Å ta den lekende holdningen"	135
6.3.1	"Å svitsje mellom lek og virkelighet"	136
6.3.2	"Brum-brum" – når barn går "over streken"	138
6.3.3	"Den lekende holdning" som rollelek i omsorgsøyemed	139
6.4	"Å ta barn på alvor"	141
6.4.1	"Å se barn"	141
6.4.2	"Barn skal få være den de er"	142
6.4.3	"Jeg er så redd for å trække på barn – trække dem ned"	144
6.5	"Å ha en barnehageånd i hodet"	146
6.5.1	"Å være i forkant"	146
6.5.2	"Bingo, bingo, jeg bare fant på det der og da"	147
6.6	"Å jobbe med seg selv" – "hvordan vi skal oppføre oss"	149
6.6.1	"Vi skal ikke si til barn: Nei, ikke gjør det!"	149
6.6.2	"Jeg går bedre sammen med noen barn enn andre"	150
6.6.3	"Å holde seg i skinnet"	151
6.6.4	"Du kan ikke fare frem som du vil i barnehagen"	153
6.7	Et overordnet funn – "nærhet og avstand i samvirke"	154
6.8	Avrundende om den empirinære analysen	156
7.	Teoriinspirerte og overordnede funn	159
7.1	Om lydgesten gråt	159
7.1.1	Generelt om gråt	159
7.1.2	Barn og gråt	161
7.2	Teoriinspirerte funn	161
7.2.1	Tonje irttesettes, gråter og får trøst	162
7.2.2	Vebjørn gråter, forlates og trøstes	173
7.2.3	Berit gråter og overlates til seg selv	178
7.2.4	Avrundende om den teoriinspirerte analysen	184
7.3	Overordnede funn	185
7.3.1	En uforenelig motsetning – omsorgsfull og omsorgsløs væremåte	185
7.3.2	En uforenelig motsetning – omsorgsholdningen og omsorgssviket	186
7.3.3	Utsatt omsorg er bedre enn ingen omsorg	188
7.3.4	Voksnes væremåte som oppdragelses- og omsorgsmedium	190
7.3.5	Umiddelbar og middelbar normativ oppdragelse	191
7.3.6	Omsorgsbasert pedagogisk skjønn	193
7.3.7	Avrundende om den overordnede analysen	195
8.	Oppsummering og avslutning	197

8.1	Bakgrunn, hensikter og problemstillinger	197
8.2	Teorigrunnlag, metode og analyseredskap	198
8.3	Hovedfunn og en oppsummerende figur	198
8.3.1	Tre hovedfunn	199
8.3.2	En oppsummerende figur	201
8.4	Alt forskningsarbeid har en begynnelse, en slutt og en fortsettelse	203
8.4.1	Tilbakeskuende betraktninger	203
8.4.2	Fortsatte forskningsoppgaver?	205
	Litteratur	209

1. Prosjektets tilblivelse og prinsipielle rammer

1.1 Alt forskningsarbeid har en begynnelse

I kvalitativ forskning er forskeren selve redskapet (Hammersley og Atkinson 1996). Og enhver forskningsinteresse har sin forhistorie. For min del har særlig to hendelser av ulik art åpnet øynene for omsorgens bærende betydning i barnehage og skole.

Den første hendelsen fant sted i et feltarbeid som jeg gjennomførte våren 1995 i Skogkanten barnehage. Da jeg gikk ut i barnehagen, hadde jeg satt meg fore å undersøke de voksnes arbeidsmåter med barna, med en idé om å knytte prosjektet til barns læring og med didaktikk som pedagogisk hovedkategori. Men prosjektet tok en annen vending. Generelt var jeg mektig imponert over de voksnes arbeid med barna. Som ledd i undersøkelsen deltok jeg en kveld på et personalmøte. I pausen kom jeg i snakk med en ansatt. Jeg fortalte henne om det gode inntrykket jeg hadde av de voksnes arbeid med barna og spurte: *"Hvordan klarer dere det?"* Hun svarte: *"Du ser, her hos oss er det slik at vår væremåte er vår arbeidsmåte."* Utsagnet *"vår væremåte er vår arbeidsmåte"* slo ned i meg. Det satte ord på mine inntrykksfulle erfaringer fra feltet og bevegde meg både personlig og faglig.

Men hvor skulle utsagnet festes faglig? Via en aviskronikk om omsorgsrasjonalitet av sosiologen Else Skjønberg (1995a) og hennes bok *Omsorgsrasjonalitet : fremtidens fornuft* (1995b), ble jeg satt på sporet av tenkningen til den danske filosofen Knud E. Løgstrup (1905-1981) og den norske omsorgsfilosofen Kari Martinsen. I en artikkel fra feltarbeidet karakteriseres oppholdet i barnehagen som en skjellsettende hendelse i seg selv (Foss 1997). Jeg redegjør for uttrykket skjellsettende hendelser senere i dette kapitlet og i kapittel 4 (jf. pkt. 1.4.2, pkt. 4.3). Feltarbeidet i 1995 og den påfølgende artikkel danner opptakten til dette doktorgradsprosjektet.

Men en annen hendelse vedrørende barns opphold i pedagogiske institusjoner har også gjort et varig inntrykk. Denne skjellsettende hendelse eksemplifiserer alle

foreldres uro når de overlater sine barn til andre: Tenk om de voksne ikke er gode og greie med mitt barn? Tenk om de ikke liker barnet mitt?

Da min datter Hannah var 10 år, tvang en kvinnelig og en mannlig lærer – som jobbet i to-lærersystem i et fag, henne til å sette seg på en stol hvor de hadde plassert nærmere 20 tegnestifter med spissene opp. Hun og en venninne hadde lurt seg inn i klasserommet i det foregående friminuttet og lagt et par tegnestifter på stolen til en medelev. Da barna satte seg ved timens begynnelse, ble det bråk. Lærerne utpekte Hannah som ansvarlig, og beordret jenta til å sette seg på stolen med tegnestiftene. Ettersom timen skred frem, ba hun om hjelp med en oppgave. Den mannlige læreren assisterte henne. Idet han forlot plassen til Hannah, stilte han seg bak ryggen hennes, trykket henne hardt på skuldrene og sa: ”Nå tenker jeg du kjenner det!” Hannah måtte sitte på tegnestiftene resten av timen. Ved middagsbordet samme dag merket jeg at hun satt så skeivt og rart på stolen. Grunnen var enkel, rumpa var full av sår. Jeg tok affære, og saken ble tatt opp i full bredde med skolemyndighetene. Hendelsen sier noe om hvor prisgitte og utsatte barn er i forhold til voksne. Det som også forundret meg, var at Hannah ikke umiddelbart fortalte meg om det som hadde skjedd på skolen da vi møttes den ettermiddagen.

Mine erfaringer med de voksnes gode barnehagearbeid i Skogkanten barnehage våren 1995 og den urovekkende episoden med min datter, er med meg inn i denne forskningen som en klangbunn.

Den foreliggende avhandling handler om betydningen av den voksnes omsorgsfulle væremåte i barnehagen som samfunnsinstitusjon for barn mellom 0 og 6 år. I studien er barna mellom 2 og 6 år og betegnes som småbarn (Diderichsen, Jacobi og Thyssen 1991a, Myhre 1994). Doktorgradsprosjektet startet høsten 1998, jeg gjennomførte et nytt feltarbeid i Skogkanten barnehage våren 1999 og innhentet observasjonene og intervjuet syv ansatte.

Barnehagen som omsorgsinstitusjon har vært mitt hovedanliggende i denne avhandlingen fra prosjektstart. Men studietemaet *den omsorgsfulle væremåte* utkrystalliserte seg i løpet av høsten 1999 som en følge av den begynnende analysen av den innsamlede empirien. Siden observasjonene tilsa at oppdragelse var et

omsorgsproblem, har også undersøkelsen et pedagogisk tilsnitt. Barnehagen er ikke bare en omsorgsinstitusjon, men også en pedagogisk institusjon. Den pedagogiske kategorien i undersøkelsen er oppdragelse. Det presiseres at i min undersøkelse har barnehagens omsorgsoppgave forrang fremfor oppdragesoppgaven.

I resten av dette kapitlet innkretses først studietemaet den omsorgsfulle væremåte via sentrale statlige dokumenter fra perioden 2000-2005. Deretter introduseres mine teoretiske inspirasjonskilder, væremåtebegrepet og uttrykket skjellsettende hendelser. Så presenteres forskningens hensikter og problemstillinger. Til slutt i kapittel 1 viser jeg hvordan avhandlingen er bygd opp ved å beskrive hva jeg gjør i de ulike kapitlene.

1.2 Sentrale statlige dokumenter

Rundt år 2000 hadde de fleste førskolebarn her til lands barnehagen som hverdagslig tilholdssted størsteparten av dagen, med vektlegging på omsorg, tilsyn og læring (Korsvold 1997). Foreldrene deler i dag ansvaret for barns oppvekst med andre som tar hånd om dem. Da barnehageloven av 1995 ble revidert i 2005, fikk norske barnehager for første gang et lovfestet innhold, hvor både omsorg og oppdragelse forankres som rettigheter.

Hensikten med punktet som følger, er å vise at omsorg er et aktuelt tema fra myndighetenes side, så påtrengende at det ble lovfestet som ett blant flere innholdsområder i den gjeldende lov om barnehager som kom 17.06.2005 og trådte i kraft 01.01.2006.

1.2.1 Lovgivning for barnehagesektoren før 2005

Den første forskriften for daginstitusjoner for barn kom i 1954 som del av barnevernsloven (Korsvold 1997). Først i 1975 fikk barnehagen sin egen lov hvor det slås fast at institusjonen er en *pedagogisk tilrettelagt virksomhet* på dagtid for barn under opplæringspliktig alder. Virksomheten er avgrenset mot skolens opplæringsplikt. I 1983 ble formålsparagrafen, § 1, innlemmet i loven. Når det gjelder oppdragelse i barnehagen, skal den samsvare med de kristne grunnverdier.

Barnehageloven ble revidert i 1995. Formålsparagrafen forble uendret, og i lovens § 2 gis departementet fullmakt til å utforme en egen rammeplan som forskrift. Norge fikk for første gang en nasjonal rammeplan i 1995, iverksatt 01.01.1996. På grunn av sektorens størrelse tok myndighetene ansvar for å regulere barnehagens innhold (Thoresen 2005). Rammeplanen anses som et politisk-pedagogisk dokument (Gulbrandsen, Johansson og Nilsen 2002).

1.2.2 Statlige dokumenter 2000–2005

Når det gjelder *St.meld. nr. 27 (1999-2000) Barnehage til beste for barn og foreldre*, er hensikten å utforme en basis for fremtidig barnehagepolitikk. Grunnen er at et voksende antall småbarnsforeldre ønsker barnehageplass både av hensyn til barna selv og som et trygt tilsynssted mens foreldrene er i arbeid eller under utdanning. Barnehagepolitikken hviler blant annet på forståelsen om at barnehagen ”integrerer omsorg og læring”, og at barn under og over tre år ivaretas innenfor samme system (St.meld. nr. 27 (1999-2000):70). Det vises videre til: ”I ei tid då debatten i andre land om eit pedagogisk tilbod er prega av eit smalt, instrumentelt og svært individualistisk syn, representerer det norske synet eit viktig alternativt perspektiv og ei påminning om den sosiale strukturen i barndommen” (ibid.:73). Denne tenkningen er del av den nordiske barnehagemodellen. Som ledd i en kvalitetssatsing på barnehagesektoren ønsker Regjeringen at alle barn skal få et barnehagetilbud ut fra barns og foreldres behov og via ”eit kompetent personale” (ibid.:81). Kvalitet i barnehagen knyttes til pedagogisk ledelse, de ansattes holdninger og særlig til samspillet mellom voksne og barn i den daglige virksomheten. Det vises til at Regjeringen må ta ansvar for både omsorgskvaliteten og det pedagogiske opplegget.

I *St.meld. nr. 24 (2002-2003) Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet* ønsker staten å legge til rette for at småbarnsfamilier får frihet til å velge omsorgsløsninger for sine barn. Det presiseres at barnehagens innhold særlig bør rettes mot barns språklige kompetanse – språk er basis for barnets utvikling og samhandling med andre. Barnehagen ses på som sentral i et livslangt læringsperspektiv. Barns rett til et barnehagetilbud vektlegges fremfor en tidligere kopling mellom barnehage og kvinners deltakelse i arbeidslivet.

Et offentlig utvalg, det såkalte ”kvalitetsutvalget”, ble oppnevnt av regjeringen Stoltenberg i 2001 og avga en innstilling i 2003 med tittel *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Mandatet var blant annet å sikre ”helhet, sammenheng og høy kvalitet i opplæringsløpet; uten blindveier, omveier eller overlapping” – først og fremst mellom grunn- og videregående skole, men også når det gjelder overgangen mellom barnehage og skole (I første rekke 2003:26). Videre ses barnehagen som del av en livslang læringsprosess, og det foreslås at alle barn får en lovfestet rett til barnehageplass på heltid. For å samle barnehagen og grunnopplæringen i ett departement, anbefaler utvalget at den statlige forvaltningen av barnehager flyttes til Utdannings- og forskningsdepartementet. Utvalget hevder videre at en mer læringsorientert barnehage vil øke barns kompetanse til å møte fremtiden. Den norske tradisjonen hvor barns læring, utvikling og omsorg ses i en helhetlig sammenheng, videreføres. I innstillingen vises det til at Norge, som de andre nordiske land, har fått honnør av OECD-eksperter fordi barndommen tilkjennes egenverdi. Barnehagen er ikke bare en skoleforberedende institusjon.

I *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring* fra Utdannings- og forskningsdepartementet fokuseres det særlig på livslang læring. Barnehagens rolle i denne sammenheng knyttes til overskriften ”Lære hele livet” (St.meld. nr. 30 (2003-2004):11). En organisert opplæring begynner i barnehagen gjennom barns lek og ved at barn samarbeider om å løse oppgaver (ibid.:127). Den livslange læringen knyttes til stimulering og barnehagens oppgave som skoleforberedende, særlig for utsatte grupper som minoritetsspråklige, funksjonshemmede og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

Ifølge lovens samfunnsmandat er barnehagen en samfunnsinstitusjon som både er tillagt en omsorgsoppgave og en oppdragelsesoppgave – begge deler er det jeg kaller for *lovfestede ”skal”-oppgaver*.

1.3 Teoretiske inspirasjonskilder

1.3.1 Lipps-Løgstrup-tradisjonen

Den foreliggende avhandling er i hovedsak inspirert av min innlesing i Lipps-Løgstrup-tradisjonen. Jeg har især fattet interesse for Løgstrups tenkning fordi han tar opp spørsmål om bærende strukturer i livet og skriver om det på en gjenkjennelig måte – særlig om etisk-moralske livsaspekter.

Løgstrups filosofi er grunnet på hans faglige møte med og studier av forfatterskapet til den tyske filosofen Hans Lipps (1889-1941). Løgstrup satt et år under Lipps' lærestol mens han hadde et flerårig studieopphold i Tyskland. Han arbeider videre med Lipps' utlegging av sanseintrykket, et relasjonelt og språklig basert forståelsesbegrep, samtalens egenbetydning, talespråkets kroppslige forankring og det språklige innfall.

Løgstrups sansefilosofi er interessant, og jeg har særlig latt meg inspirere av hans moral- og etikktenkning. I tillegg er jeg opptatt av omsorgsrelateringen som Martinsen (1993, 1996, 2000) foretar av Løgstrups skjønnstenkning og hans ansvarsbetingede maktbegrep. Ivaretagelse av mennesker hvis liv vi har i vår hånd, er avgjørende i denne sammenheng. Fra Løgstrups side tilbakeføres ansvaret til at tilværelsen er skapt – en tanke til å tro eller ikke tro på. Synspunktet lar seg verken bevise eller motbevise. Jeg gjør tanken om ansvars fundamentale betydning i maktøyemed – på godt og vondt, til min og legger den til grunn for forskningsarbeidet. Videre har Løgstrups tankefigurer om uforenelige motsetninger og forenelige motsetninger en gjennomgående funksjon i forskningen. Jeg leser både Lipps-Løgstrup-tradisjonen og Buber-Myhre-tradisjonen i lys av disse tankefigurene.

1.3.2 Buber-Myhre-tradisjonen

Som nevnt kom oppdragelsesspørsmålet inn i forskningen fordi observasjonsmaterialet viste at oppdragelse var et omsorgsproblem. Oppdragelse som hovedkategori i pedagogikk settes inn i Buber-Myhre-tradisjonen. Begrunnelsen er at Martin Buber (1878-1965) er en gjennomgangsfigur i det lange og omfattende forfatterskapet til Reidar Myhre (1917-2005).

Martin Bubers filosofiske hovedverk *Jeg og Du* fra 1923 forelå på norsk i 1992. Siden ga han ut flere sentrale bøker (1993a, 1993b, 1997). Filosofisk lar ikke Buber seg plassere i noen bås; funderer særlig sin tenkning på ansvar og kjærlighet; har interessante utlegninger om Jeg-Du-forholdet og Jeg-Det-forholdet og fremmer det doble prinsipp mellom distanse og relasjon. Prinsippet viser at han både er opptatt av det som finner sted mennesker imellom, og av det som skjer i mennesket. Buber er interessert i pedagogiske spørsmål vedrørende relasjonen voksen-barn, understreker faren for å tingliggjøre barn i oppdragsøymed og forstår oppdragelse som karakteroppfostring.

Jeg utlegger Reidar Myhre som en klassiker innen norsk pedagogikk. Han tar et oppgjør med en eksperimentbasert behavioristisk oppdragelsestenkning hvor relasjonen voksen-barn nedvurderes til fordel for atferdsregulerende prinsipper, og der etisk tenkning glimrer med sitt fravær. Oppgjøret startet ved utgivelsen av *Pedagogisk filosofi* i 1959, en bok som kom i en ny utgave i 1980. Og i 1990 utga han den første boka i Norge om pedagogisk yrkesetikk, *Pedagogikk og etikk* (1990b).

Jeg ble kjent med Myhres pedagogisk-filosofiske forfatterskap under min allmennlærerutdanning; hadde ham som hovedfagsveileder i pedagogikk og har som lærer brukt bøkene hans både i førskole- og allmennlærerutdanninga. Videre søkte jeg råd hos Myhre høsten 1996 for å diskutere min plan om å forankre den daværende væremåteforskningen i Løgstrups filosofi og Martinsens omsorgsfilosofi. Myhre rådet meg til å gå til Buber, Gabriel Marcel (1889-1973) og Maria Montessori (1870-1952). Jeg kom med innsigelser og argumenterte for at omsorg er utslagsgivende ved livets begynnelse og slutt. Etter at vi hadde snakket om det temaet en stund, ga han grønt lys for mitt omsorgsvalg med ordene: "Hvis det er fare for at kjærligheten legges kald, må omsorgsansvaret tydeliggjøres i full bredde og dybde" (Myhre 1996). Tiden viste at jeg endte med å gå til Buber og Myhre selv og særlig feste det pedagogiske oppdragsinnslaget i min forskning hos dem.

1.4 Om væremåtebegrepet og skjellsettende hendelser

1.4.1 Væremåtebegrepet

Hensikten med fremstillingen som følger, er å avklare væremåtebegrepet slik det brukes i denne avhandlingen. Utleggingen er inspirert av Løgstrups tenkning.

I forskningen om den omsorgsfulle væremåte grunnes væremåtebegrepet på at vi som sansende-følede kropper lever *i* et førkulturellt lag ved tilværelsen. Vi er *i* vår væremåte, men kan også utforme den kulturellt og sosialt og gjøre den gjeldende ved å prøve oss frem i konkrete situasjoner og i forhold til den sammenheng vi befinner oss i. At vi er *i* noe, viser i dette tilfellet til at vi har en ikke-menneskeskapt og sansende tilgang til verden.

Det vi er *i*, henviser til gitte livsmuligheter som har et førkulturellt opphav, og som er helt grunnleggende i vår tilværelse. Vi kan for eksempel verken gjøre fra eller til med *at* vi er *i* vår væremåte. Men vi kan altså gjøre noe med vår væremåte hvis vi blir bevisste i forhold til det vi gjør. Fra egne erfaringer vet vi at vi kan betrakte oss selv utenfra på en språklig-tankemessig måte i krisebetonte situasjoner hvis vi våger å se oss selv i hvitøyet; ved å legge merke til og ta ad notam at andre reagerer negativt på vår fremferd, eller ved at de direkte forteller oss hvordan vår væremåte virker på dem i en gitt situasjon.

Som språklig-forstående lever vi også her og nå *i* det kulturelle lag ved tilværelsen med en menneskeskapt tilgang til verden og den andre. Språk- og forståelsesbegrepet som går igjen i min avhandling, er relasjonelt betinget og basert på det naturlige språk – omgangsspråket. Talespråket er noe vi er *i*, men som vi også kan ta opp og gjøre noe med. Språk er altså både kulturellt og noe vi er *i* førkulturellt hos Løgstrup. Det førkulturelle som vi lever *i*, knyttes til måten vi snakker med hverandre på – og talemåten anses som utslagsgivende for troverdigheten andre tilkjenner ord som ytres i samtale. Videre anses setningen som den minste meningsbærende enhet i språket.

Takket være vår situerte væremåte er vi forbundet med omgivelsene og hverandre på to tilværelsesnivåer. Den førkulturelle, sanselig-følelsesmessige og ikke-relative adgang er foranledningen til den kulturelle, språklig-tenkende og relative tilgang til verden. Voksnes væremåte i forhold til barn og tonen det tales med, tillegges stor betydning i min forskning om den omsorgsfulle væremåte.

1.4.2 Skjellsettende hendelser

Betegnelsen skjellsettende hendelser er inspirert av filosofen Hjørdis Nerheim (1996) og antropologen Finn Sivert Nielsen (1996), men henviser også til vektleggingen på sanseinntrykket – altså den nylig nevnte førkulturell baserte sanselig-følelsesmessige og erfaringsbaserte tilgang til verden ut fra en løgstrupsk tankegang.

Nerheim viser til at moralske grenser kan flyttes via skjellsettende hendelser innen omsorgsykker. Nielsen skriver at et feltarbeid i seg selv kan anses som en skjellsettende hendelse. Å være deltakende observatør gjør noe med feltarbeideren på et dypt plan. Med andre ord kan skjellsettende hendelser gjøre en merkbar forskjell og for eksempel sette et tidsskille i form av før/etter etter at en forsker har vært i feltarbeid.

Slik jeg bruker betegnelsen skjellsettende hendelser i min forskning, henviser det til et sanseutløst erfaringsbegrep som hentes fra Lipps-Løgstrup-tradisjonen. En inntrykksfull skjellsettende hendelse fra feltet er mitt inntrykk, samtidig som det som skjedde, kan beskrives i en konkret nedtegnet observasjon som kan brukes i analyseøyemed. Sanseinntrykk beveger til handling samtidig som det inneholder en erkjennelsesmessig fortolkning – nærmere bestemt en fornemmelse av ”noe”. Den inntrykksbaserte fornemmelsen av ”noe” presser på for å uttrykkes språklig og forstås i samtale. For min del skapte de skjellsettende inntrykkene et forskerengasjement for å finne ut hva dette fornemmede ”noe” handler om. Som Løgstrup (1976a) viser til, inntrykket er svangert med betydning.

Betegnelsene oppstemmende og nedstemmende brukes om de skjellsettende hendelsene som jeg skapte sammen med feltet. Inngangen er førkulturell og ikke-språklig fra min side og knyttet til en hverdagslig barnehagekontekst – ikke til liv/død som i Nerheims bruk av formuleringen skjellsettende hendelser. Men i bunn og grunn

kan omsorg for barn i seg selv ses på som livsnødvendig. Uten omsorg dør barn. De oppstemmende og de nedstemmende hendelsene presser som sagt på for å snakkes om og forstås i samtale. Det skjer især i min forskning gjennom intervjuer med syv informanter fra Skogkanten barnehage.

Inntrykkets betydning og betegnelsen skjellsettende hendelse omtales og utdypes ytterligere henholdsvis i avhandlingens kapittel 3 om teorigrunnet, og i kapittel 4 om metode for innhenting av det empiriske materialet.

1.5 Hensikter og problemstillinger

I den følgende teksten presenteres forskningens tre hensikter og to problemstillinger i henhold til forskningstemaet *den omsorgsfulle væremåte*. Studien er avgrenset til å gjelde konkrete situasjoner i barnehagen hvor barn uttrykker at de er omsorgstrengende.

1.5.1 Hensikter

Den første hensikten er uttrykk for et ønske om å *fremanalysere informantenes praktiske yrkeskunnskap om omsorg* – utlagt i deres ordelag. Den andre hensikten er å *sannsynliggjøre empirisk på en fortolkende måte at gråt og trøst har et førkulturell opphav*. Den tredje hensikten viser min interesse for å *sannsynliggjøre empirisk på en fortolkende måte at omsorg har et førkulturell opphav*.

1.5.2 Problemstillinger

Undringer fra det første feltarbeidet i 1995 og en faglig interesse forankret i Lipps-Løgstrup-tradisjonen har påvirket formuleringen av studiens problemstillinger. De er arbeidet frem i diskusjon med interessante funn fra tidligere forskning (jf. pkt. 2.3). Jeg viser også hvor mitt forskningsarbeid antas å skille seg fra den rådende forskningsfrontens prosjekter (jf. pkt. 2.4).

Mine problemstillinger er:

1. Hvordan fremmes og hemmes den omsorgsfulle væremåte?

2. Hva handler den omsorgsfulle væremåte om – også i forhold til oppdragelse?

Det presiseres at interessante funn fra tidligere barnehageforskning trekkes inn i den teoriinspirerte analysen i avhandlingens kapittel 7 (jf. pkt. 7.2).

1.6 Avhandlingens oppbygning

I det følgende gis det en oversikt over hva jeg gjør i avhandlingens resterende kapitler for å oppfylle hensiktene og besvare forskerspørsmålene.

Kapittel 2 inneholder en omtale av forskningsfrontens prosjekter og fremarbeidingen av den foreliggende studiens to problemstillinger med utgangspunkt i eget engasjement, arbeid med teorigrunnlaget og interessante funn fra tidligere forskning.

Kapittel 3 om avhandlingens teorigrunnlag viser min lesning av især den etiske fordring til Knud E. Løgstrup og oppdragelseslæren og den pedagogiske yrkesetikken til Reidar Myhre, og deres inspirasjonskilder som er henholdsvis Hans Lipps og Martin Buber. Det legges vekt på å få frem Myhres polare tenkemåte og Løgstrups tenkning om *forenelige motsetninger*. Den felles betegnelsen de to bruker på sine betraktningmåter, er *vekselvirkningstenkning*. To ledd står i en levende og utvekslende vekselvirkning innenfor en spenningsfylt helhet. Løgstrups betegnelse *uforenelige motsetninger* henviser til en absolutt atskillelse mellom to ledd i et spenningsforhold.

I *kapittel 4* redegjøres det for hvordan jeg som deltakende observatør i feltarbeid og som ansvarlig for gjennomføring av intervjuer, sammen med felt og informanter skapte studiens empiriske kildemateriale. I kapitlet omtales praktiske rammer for feltarbeidet som adgang, utvalg og barnehagens dagsplan. Oppstemmende og nedstemmende *skjellsettende hendelser* brukes som feltfokus og settes inn i en forskningsmessig kontekst. I tillegg beskriver jeg hvordan planlegging, gjennomføring og håndtering av utfordringer fant sted i sammenheng med intervjuene.

Kapittel 5 omhandler studiens konstruerte analyseredskap, vitenskapelige krav og forskningsetiske dilemmaer. Analyseredskapet åpner for å foreta en tredelt analyse: en *empirinær* analyse, en *teoriinspirert* analyse og en *overordnet* analyse. Jeg fremanalyserer empirinære funn, teoriinspirerte funn og overordnede funn. Den analytiske arbeidsmåten utformes i henhold til studietemaet den omsorgsfulle varemåte og forskningens hensikter og problemstillinger. Analysen foregår innenfor en kvalitativ forståelseshorisont inspirert av feltmetodikken til Hammersley og Atkinson (1987, 1994, 1996). I henhold til Lipps-Løgstrup-tradisjonen i teorigrunnlaget, forankres især forståelsesbegrepet i vekselvirkningsforholdet mellom det sanselig-følelsesmessige og det språklig-forstående.

I *kapittel 6* utarbeides og presenteres empirinære, intervjubaserte funn på to nivåer. Funnene utledes med utgangspunkt i intervjumaterialet, og drøftes frem på bakgrunn av de mange oppstemmende observasjonene fra feltarbeidet. Kapitlet inneholder også et overordnet funn fordi informantene gjorde mer i observasjonene enn de så seg gjøre under intervjuene.

De teoriinspirerte og overordnede funn i *kapittel 7* løftes frem hver for seg i ulike presentasjoner med utgangspunkt i tre nedstemmende gråtobservasjoner. Jeg stiller spørsmål ved måten som de omsorgsbetrodde behandlet gråtende barn på. Kapitlet starter med en teoretisk utlegging av lydgesten gråt i henhold til studiens teorigrunnlag. Så følger den *teoriinspirerte analysen* av en og en observasjon ved noe bruk av intervjumaterialet, forskningens teorigrunnlag og barnehagebaserte funn fra forskningsfrontens studier. I den *overordnede analysen* sammenligner jeg gråtobservasjonene og tar i bruk empirinære funn i drøftingsøyemed. Studiens teorigrunnlag brukes i svak grad, og barnehagebaserte funn fra tidligere forskning er utelatt i denne sammenheng.

I *kapittel 8* foretar jeg en oppsummering av teorigrunnlaget, metoder og analyseredskap. De overordnede funn ordnes i tre hovedgrupper og illustreres ved hjelp av en tegning. Avslutningsvis foretar jeg noen tilbakeskuende betraktninger og presenterer forslag til videre forskning.

2. Forskningsfronten viser vei

Hensikten med kapitlet er å vise hvor den aktuelle forskningsfronten står og å utarbeide mine problemstillinger i forhold til den. I fremstillingen som følger, redegjør jeg først for forskningsfrontens prosjektutvalg. Dernest omtales aktuell norsk relasjonsforskning i og om barnehagen og nordiske omsorgsprosjekter. Så fremarbeider jeg denne avhandlingens problemstillinger ved å ta utgangspunkt i funn fra tidligere forskning. Kapitlet avrundes med noen betraktninger om hvordan mitt arbeid antas å skille seg fra den rådende forskningsfrontens prosjekter.

2.1 Forskningsfrontens prosjektutvalg

Mitt studietema er den voksnes omsorgsfulle væremåte i barnehagen. Empirisk basert forskning om det hverdagslige livet i barnehagen og om menneskene som befinner seg der, er et relativt utforsket område i Norge (Gulbrandsen mfl. 2002). For egen del ga ulike datasøk vedrørende omsorgsforskning i nordiske, engelskspråklige og en tysk database liten uttelling. Det gjorde også en henvendelse pr. mail våren 2007 til John Bennett, den nylig avgåtte forskningssjefen for barnehagesektoren i OECD, om europeisk omsorgsforskning. Han kjente ikke til spesifikke omsorgsprosjekter, men opplyste at de eventuelt kunne oppspores i Danmark. I kapittel 1 har jeg imidlertid under omtalen av de statlige dokumenter i perioden 2000-2005, vist til at den nordiske barnehagemodellen er særegen ved å vektlegge barndommens sosiale struktur og ved å integrere omsorg og læring (St.meld. nr. 27 (1999-2000)).

Den tidligere forskning som utdypes i dette kapitlet, består av åtte kvalitative, empiriske studier. En gruppe på tre studier omtales som *nordiske omsorgsprosjekter*. Av disse bygger to på barnehagebasert empiri – det er en *dansk* studie (Diderichsen 1991, Diderichsen mfl. 1991a, 1991b, Jacobi 1991, Thyssen 1991a, 1991b) og en *svensk* studie (Johansson og Samuelsson 2001). Et *norsk* omsorgsprosjekt innhenter empiri fra førskole- og allmennlærerstudenter (Riksaasen 1999). Betegnelsen omsorgsprosjekt er avgrenset til studier med en uttalt omsorgsinteresse og som

ekspisitt bygger på en omsorgsteori. De andre fem studiene er norske, og kan sies å representere mer generell relasjonsforskning i en barnehagekontekst.

2.2 Tidligere forskning

2.2.1 Aktuell norsk relasjonsforskning om og i barnehagen

Av de fem forskningsprosjektene som presenteres i dette hovedpunktet, sentrerer to om relasjonen voksen-barn, og tre handler særlig om forholdet mellom barn i barnehagen. De sistnevnte studiene innbefatter imidlertid også funn om voksen-barn-relasjonen. Fremstillingen er kronologisk ordnet.

2.2.1.1 Profesjonalisert barndom i barnehagen – Korsvold 1997

Historikeren Tora Korsvold (1997) har skrevet avhandlingen *Profesjonalisert barndom : statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. Hensikten var å synliggjøre hverdagsvirksomheten i barnehagen i henhold til det statlige styringsnivået og vise førskolelærernes profesjonelle praksis via deres tanke- og handleformer. Profesjonsbegrepet knyttes til yrkesgrupper hvor teoretisk og praktisk kunnskap er legitimert ved eksamensbevis fra en formell utdanningsinstitusjon. Førskolelærere anses som profesjonelle barneoppdragere som former, men også blir formet av neste generasjon. Mens hjemlig barneoppdragelse forbindes med intuisjon og tradisjon, er oppdragelse i barnehagen mer eller mindre vitenskapsbegrunnet. Forskningens *problemstillinger* er: ”Hva kjennetegner den sosiale biografien til det pedagogiske personalet, hvordan har intensjoner fra den sentrale formuleringsarenaen blitt fortolket og etterlevd i praksis, og hvilke verdier og normer har de profesjonelle lagt vekt på i den praktiske utformingen” (Korsvold 1997:38).

Teorigrunnlaget består av offentlige dokumenter, statistikk og litteratur, samt norske og svenske empirisk baserte samfunnsvitenskapelige barnehagestudier – hovedsakelig fra 1970- og 1980-tallet. *Det empiriske materialet* ble innhentet i to intervjurunder med 30 førskolelærere fra to generasjoner førskolelærere. 14 personer med barnehagepraksis fra 1950- og 1960-tallet utgjorde gruppen med eldre

informanter, mens gruppen med 16 yngre førskolelærere hadde barnehagepraksis fra 1970- og 1980-tallet. Intervjuteemaene omhandlet blant annet spørsmål om informantenes minner om konkrete erfaringer fra barnehagen. Empirien ble analysert historisk-analytisk.

Funn vedrørende verdier og normer som førskolelærerne vektla i sin praksis, viser at alle de 30 førskolelærere vurderte barns *lek* som det mest sentrale ideal i barnehagen. Med henblikk på *omsorg* anså alle informantene seg som ”barnas beskyttere” i forhold til ”små mennesker som trengte de voksnes støtte og kjærlige omsorg” (ibid.:404). Videre knyttet de omsorg til kvaliteter som oppmerksomhet, og forholdet mellom trygghet og utrygghet ble oppfattet som en dikotomi. Omsorg ble utøvet som ”trøst og oppmuntring” og ved å vise ”empatisk adferd” (ibid.:370). En sammenligning mellom de to førskolelærergruppene viste at barnehagen hadde utviklet seg i individualistisk retning – tilkjennegitt ikke bare ved omsorg, men også ved barns medbestemmelse og valgfrihet.

Disiplin og makt fra voksnes side i *oppdragelsen* syntes å ha hatt liten status. Fysisk straff var verken utbredt hos den eldre eller yngre garde. Intervjumaterialets egenart gjorde det imidlertid vanskelig å avdekke negativ maktmisbruk. Men barnas hverdag syntes å være preget av indirekte disiplinering, sanksjonering og kontroll gjennom for eksempel dagsplan og det fysiske miljø. Alle informantene var kjent med isolasjon som oppdragelsesprinsipp og hadde fjernet enkeltbarn med ”uakseptabel adferd” fra barnegruppa – noe som Korsvold omtaler som ”hard straff” (ibid.:369). Imidlertid var konstruktiv veiledning og omsorg mer sentralt i oppdragelsen enn skjenn og straff. Selv om grensesetting var ansett som et oppdragelsesprinsipp som tilhørte 1970-tallet, støttet de yngre førskolelærerne opp om virkemidlet ved å se betydningen av ”trygge, gode grenser” (ibid.:372). Den yngre informantgruppen anså også sin relasjon til barn som mindre regelstyrt og mer kontekstbetinget enn den eldre. Men tendensen varierte fra barnehage til barnehage og fra person til person, avhengig av utdanningsbakgrunn, alder og livserfaring.

2.2.1.2 Kropplig bevegelseslek mellom ”toddlere” – Løkken 2000

Tittelen på pedagog Gunvor Løkkens avhandling er *Toddler peer culture : the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (2000).

Betegnelsen “toddler” viser til barn mellom ett og to år. Deres ”typical way of being” (Løkken 2000:6) uttrykkes ved barnas sosiale stil fordi de stabber og går på en distinkt måte. *Hensikten* med studien var å tydeliggjøre ”toddlernes” karakteristiske stil slik at den kan gjenkjennes og vurderes som en rettmessig sosial stil. *Påstanden* som gir retning til forskningen er at ”toddlernes” virtuositet forventes å finne sted i kroppslig bevegelseslek som er initiert av barna selv. Dette anses som sentralt for barnas selvfølelse som kroppssubjekt. Forskningen grunnes på et *barneperspektiv* som vinkles mot at barn er aktører og påvirker – så vel som blir påvirket, av de situasjoner og relasjoner som de til enhver tid befinner seg i.

Teorigrunnlaget bygger på psykologisk forskning vedrørende kvaliteter i relasjonen mellom voksne og ”toddlere”. Men først og fremst forankres teorien hos filosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) som anser at vår selvfølelse er sosialt betinget og intersubjektivt fundert. Nøkkelord i denne sammenheng er for eksempel sansefelt, den umiddelbare erfaring som rotfeste for tenkning og språk, et førspråklig og sosialt betinget forståelsesbegrep samt et gestbetont og erfaringsforankret meningsbegrep. Avhandlingens menneskesyn funderes samlet sett i at vi som værende (being) føler oss hjemme i verden.

Metodisk sett foretok Løkken et feltarbeid hvor empiri ble innhentet i en småbarnsavdeling med ni barn mellom ett og tre år i en velfungerende barnehage. Observasjonene ble registrert via videofilming som ble iverksatt periodevis gjennom et barnehageår og supplert med feltnotater og referater fra møter med foreldre og ansatte. De voksne på avdelingen omtales som ansatte og omsorgsgivere.

Barneperspektivet nedfeller seg i forskningsopplegget ved at de filmede lekesituasjonene var initiert av barna selv – ikke av de voksne. Funn frembringes med utgangspunkt i etnometodologien til Alfred Schütz (1899-1959) og hans synspunkt om at ansikt-til-ansikt-interaksjoner i den hverdagslige livsverden er essensielle ved

konstruksjon av virkelighet innenfor forskning. Teorier om den sosiale og kulturelle virkelighet anses å være sosialt konstruert og et produkt av kommunikasjon.

Funn viser at ”toddlernes” sosiale stil seg imellom antas å være intersubjektivt konstruert og viser seg som ritualiserte hilsningsspill. ”Toddlerstilen” gjenkjennes som barnas varierende måter å løpe på, hoppe på, bøye seg på, falle på og på deres lydige ytringer og iørefallende latterutbrudd. ”Toddlernes” bevegelsesmåte er virtuos og gledefylt og stilen utfolder seg særlig på og omkring større lekegjenstander som for eksempel lekemadrasser. Forskningen viser at lekeformen ble kultivert i løpet av året, og via sin spesielle stil konstruerer ”toddlerne” felles mening. Kun i noen få tilfeller oppsto det konflikter og aggresjon mellom barna.

Løkken øver en viss kritikk mot de voksnes praksis i barnehagen hun oppholdt seg i – noe som var overraskende fordi den hadde et godt renommé. De barnehageansatte ga ikke barna nok tid og rom til å være sammen på egen hånd. Dessuten intervenerte de for raskt overfor barna. For å være i takt med ”toddlerne” må omsorgsgiverne være tilbakeholdne. Derved unngår de hemmende intervensjoner som stopper barns driv mot felles kroppslig lek. For å fremme ”toddlernes” egen lek oppfordres voksne i barnehagen å tilegne seg kunnskaper om aldersgruppen og forstå hva ”toddlerstilen” handler om i praksis.

Konkluderende vises det til at forskningens påstand etterkommes. ”Toddlernes” virtuositet fant sted i barnas kroppslige bevegelseslek – en lek som hovedsakelig var initiert av barna selv. Disse virtuose erfaringene antas å øke deres fellesprosjekt som værende (being) i en fullstendig gjensidighet hvor Jeg, Du og Vi smelter sammen. Løkken løfter frem at barnehage for barn under 3 år ikke bare er et omsorgstilbud fordi foreldrene deltar i yrkeslivet. Det sosiale livet mellom barna har egenverdi.

2.2.1.3 Sosialisingspraksis når barn møter barnehagen – Nilsen 2000

En *hensikt* med pedagogen Randi Dyblie Nilsens avhandling *Livet i barnehagen : en etnografisk studie av sosialisingsprosessen* (2000), var å produsere kulturanalytisk vinklet kunnskap om sosialiseringens praksis grunnet på forholdet individ-samfunn. Hovedfokuset var barns møte med barnehagen. En annen hensikt var å synliggjøre

barnas felles og aktive deltakelse som aktører i sosialiseringprosessen med utgangspunkt i dimensjonen tilpasning-motstand. *Forskningsinteressen* rettes mot hva som kommuniseres verbalt og nonverbalt barn imellom og mellom voksne og barn. Metabudskapet – hvordan det snakkes, var også vesentlig. *Barneperspektivet* formuleres som å se på barn som subjekter og aktive deltakere. Synspunktet danner en motvekt til pedagogikk forstått som et fremtidsrettet fag og en praksis som lett kan bli gruppeorientert og dermed voksendominert.

Studiens *teoretiske grunnlag* består av sosialiseringsteori og kulturteori som utkrystalliseres i perspektivene aktør, kultur og konflikt/makt. Det siste synsvinkelen er ledende i analysen av sosialiseringprosessen. Kultur- og maktperspektivet utgjør videre en enhet fordi kjernen i enhver kulturforståelse funderes i asymmetriske relasjoner som både muliggjør og begrenser menneskelige handlinger. Ellers viser kulturperspektivet især til et kulturelt praksisbegrep, ikke et ”naturlig”. Aktørperspektivet angår det nevnte barneperspektivet. I analysesammenheng suppleres teorigrunnlaget med et kjønnsperspektiv.

Studiens *empiri* innhentes via et feltarbeid på to avdelinger for barn i alderen 5-7 år i to barnehager med fokus på situerte og sosiale handlinger mellom barna. Hendelsene ble nedtegnet og/eller videofilmert, og åtte av de ansatte ble også intervjuet. Funn frembringes ved en kulturanalytisk innfallsvinkel i henhold til en etnografisk forskningsprosess som resulterte i beskrivende og fortolket forstående kunnskap. Analysen foretas på en ikke-vurderende måte, det vurderende aspektet er avgrenset til teorigrunnlaget.

Nilsen løfter frem *fem* hovedfunn. Det *første* funnet begrepsfester barnas motstandsproduksjon via dimensjonene åpen-skjult motstand og direkte-indirekte motstand. Den åpne motstanden var så å si gjennomgående i materialet – barna utfordret de voksnes autoritet ved å ignorere beskjeder og regler. Skjult motstand innebar blant annet at barna omgikk forbud. Ved å argumentere klart og tydelig mot de voksnes kontroll markerte barna direkte motstand – og ble ofte møtt med disiplinering fra makthavernes side. Imidlertid var barnas indirekte motstand mest vanlig og ytret seg som en stilltiende protest mot voksendefinerte forventninger, krav

og kontroll. Det *andre* funnet viser at dimensjonen tilpasning-motstand er et sosialt definert og omskiftelig fenomen. Det *trede* funnet omhandler at barnas direkte – men også den indirekte motstand, kan medføre endringer. Barnas motstand forstyrrer de voksnes prioritering av ”fred og ro”, samtidig som motstanden kunne medføre at voksne påvirkes, slipper kontrollen og endrer regler. Det *fjerde* funnet er at integreringen av tilpasning-motstand er to sider av samme sak når saken gjelder barnas praksis. Det *femte* funnet er at barna produserer kulturell motstand via bruk av kropp og stemme.

Konklusjonen er at det eksisterer et asymmetrisk maktforhold mellom voksne og barn i barnehagen, og at kontroll, konflikter, tilpasning og motstand flourer. Barn i alderen 5-7 år kjennetegnes ved sosial deltakelse og ved at de forsøker å få kontroll over voksnes autoritet. Motstand er myndiggjørende fordi barna som subjekter og aktive aktører tilstreber mer selvforvaltning i barnehagen. De ”erobrer noen frihetsrom” (ibid.: 444) ved å sørge for å få opplevelser og erfaringer som er i samsvar med deres kulturelle praksis. Motstand mot makt har noe produktivt i seg.

2.2.1.4 Barnehagen som levested og integreringsarena – Ytterhus 2000

Sosiologen Borgunn Ytterhus’ avhandling har tittelen: *De minste vil, og får det kanskje til : en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner : barnehager* (2000). Forskningen grunnes på den ene side på et barneperspektiv hvor barn anses som aktive, kreative og selvstendige aktører og medborgere som setter sitt preg på samtiden – i motsetning til et barnesyn knyttet til barn som avhengige, manipulerbare og umodne aktører. Det presiseres at barn har en underordnet posisjon i samfunnet.

Utgangspunktet for undersøkelsen er *spørsmålet* om barnehagen fungerer som en inkluderende og/eller en segregerende og ekskluderende institusjon i forhold til barns lek – særlig for de ”annerledes” barna i barnehagen. Betegnelsen ”annerledes” henviser til funksjonshemmede barn og barn av fjernkulturelle innvandrere. Interessen rettes særlig mot disse to gruppene, men også mot etnisk norske og vanlig fungerende barn.

Studiens *hensikt* var ”å beskrive hvis, når og hvordan ansikt-til-ansikt-samhandling mellom barn flest og ”annerledes” barn enten blir tungdreven eller bryter helt sammen” (Ytterhus 2000:59).

Teorigrunnlaget ble utviklet parallelt med analysearbeidet og bygger i hovedsak på filosofene Maurice Merleau-Ponty og Frederik J.J. Buytendijk (1887-1974) og Georg Herbert Mead (1863-1931). Alle tre bygger bro mellom dualismen kropp-sjel for å bestemme begreper som subjekt og person.

Metoden for innhenting av empiri besto av feltarbeid i fem barnehager på forskjellige steder i Norge. Barna var i alderen 3-5 år. Det empiriske grunnlaget hadde form av nedskrevne observasjoner, lydbåndintervjuer med barn og en sosiometrisk vennevalgsprøve blant barna. Forskeren brukte interaksjonistisk analyse for å frembringe funn. Undersøkelsen tilsluttes ”forstå-studie”-tradisjonen fra naturlige settinger til forskjell fra eksperimentelle tester i ”forklare-studiene” (ibid.:50).

Undersøkelsens *funn* viser at de voksne er rollemodeller for barna ved at barna speiler og imiterer dem i sin omgang med hverandre. Voksnes atferd, utsagn og handlemåter er sentrale hverdagsvilkår for barnas inklusjon og eksklusjon seg imellom. Videre førte de voksnes initiativ til fangsitteing og kos til at gruppen ”annerledes” barn krenkes og invaderes, og voksne fungerer som bremseklosser for barns samspill med andre barn.

Konkluderende vises det til at barnehagen som levested for barn og en spesifikk livsfasebetinget daginstitusjon, kun fungerer som et noenlunde integrerende samfunn.

2.2.1.5 Voksnes anerkjennelse og barns selvutvikling – Bae 2004

Pedagogen Berit Baes avhandling *Dialoger mellom førskolelærere og barn : en beskrivende og fortolkende studie* kom i 2004. *Problemstillingen* var ”å identifisere og fortolke kvalitative kjennetegn ved voksen-barn dialoger som gir rom for barns opplevelser, i den betydning at de får mulighet til å erfare at deres opplevelser er gyldige og berettiget på linje med andres” (Bae 2004:6). *Formålet* var: ”1. legge frem detaljert, deskriptiv dokumentasjon om voksen-barn dialoger i barnehagesammenheng; 2. vinne innsikt i hva som kjennetegner en anerkjennende

dialog mellom voksne og barn i barnehage; avgrenset til å identifisere, beskrive og fortolke kvalitative aspekter ved dialogprosesser hvor barn får mulighet til å erfare at egen opplevelsesverden er gyldig; 3. legge frem kunnskap som kan bidra til bevisstgjøring i praksis” (ibid.:6-7). Forskningen funderes i et *barneperspektiv* hvor barn anses som selvstendige subjekter med mulighet for å påvirke samspillet med voksne. Relasjonen voksen-barn antas å være en avgjørende prosesskvalitet for barns utvikling og kompetanse. Interessen rettes mot den voksnes væremåte forstått som noe man *er*, ikke noe man *har*. Ved det voksne sier, men særlig gjennom nonverbale og ikke-språklige signaler, kan de hjelpe barn med å forholde seg til egne opplevelser og intensjoner. Dermed bidrar barnehageansatte til at barna utvikler et forhold til seg selv, blir selvbevisste og selvavgrensede, samt at de utvikler et forhold til andre.

Teorigrunnlaget er inspirert av den dialektiske selv- og relasjonsmodell til den kliniske psykologen og parforskeren Anne Lise Schibbye på bakgrunn av det gjensidige anerkjennelsesbegrep til Georg W.F. Hegel (1770-1831). Tenkningen knyttes til at fenomener generelt inneholder beskrivende og motsatte sider hvor ingenting er enten/eller og alt er både-og. Schibbyes funn viser at anerkjennende væremåter som forståelse, lytting, aksept, toleranse og bekreftelse er aspekter ved en anerkjennende grunnholdning. Dessuten bygger Bae på psykologisk teori om voksnes nonverbale kvaliteter i samspill med barn i førskolealder.

Metodisk baseres empirigrunnlaget på et periodeinndelt feltarbeid gjennom et barnehageår hvor forskeren som deltakende observatør videofilmet voksen-barnsamspill under samling, måltid og frilek. Utvalget besto av to førskolelærere og 14 barn mellom fire og seks år på to avdelinger i to barnehager.

Analysebegrepet er hentet fra både klinisk psykologi og etnografisk mikroanalyse, og baseres på fire vitenskapsteoretiske synspunkter: fortolkende tilnærming, kritisk interesse, relasjonell og foreløpig forståelse og pragmatiske valg. Til sammen ble det fremarbeidet tre funngrupper.

Funn viser for det *første* at nonverbale signaler har betydning i forhold til dialogens opplevelsesmessige kvaliteter. For det *andre* foretar Bae et skille mellom ”romslige” og ”trange” interaksjonsprosesser. ”*Romslige*” *mønstre* kjennetegnes ved

at voksne viser fokusert oppmerksomhet og lytting, er tolerante og mottakelige samt foretar velvillige fortolkninger. Det er om å gjøre at voksne ser til at det er en bevegelig rollefordeling mellom dem og barna ved at partene skifter posisjon i dialogen. Disse romslige mønstrene peker mot forløp hvor barna vitaliseres, samler seg mentalt med styrket oppmerksomhet og fremviser bevegelige handlinger. ”Trange” mønstre identifiseres ved voksne som er opplevelsesmessig fjerne og usynkroniserte, vurderer og roser samt ved en ensidig rollefordeling.

Den tredje funngruppen deles inn i relasjonsfremmende og relasjonshemmende funn med utgangspunkt i empiri vedrørende forholdet mellom de to voksne og en utvalgt gruppe på åtte barn. Noen av barna var vanlig velfungerende, mens andre var relasjonelt sårbare fordi de enten hadde en pågående samspillstil eller var lavmælte og forsiktige. Gjensidig interesse og humor samt åpne og medlevende voksne anses også som relasjonsfremmende. Dessuten er det sentralt at voksne støtter barns bruk av nye sider ved seg selv. De relasjonshemmende funnene omhandler kun de voksnes forhold til de relasjonelt sårbare barna. Det løftes frem at voksne forverret disse barnas situasjon ved å stille hyppige spørsmål og ved å være forbeholdne, saklige og fjerne overfor dem. Over tid undergravde de voksne barnas muligheter for å uttrykke egne opplevelser og intensjoner.

Konklusjonen er at førskolelærernes tilgang til anerkjennende væremåter – inkludert selvrefleksjon om egen væremåte overfor barn, kan bidra til utvikling av samspillet med barn. Anerkjennelsesbegrepet anses som fruktbart med henblikk på hvorvidt relasjonen voksen-barn hemmer eller fremmer barns selvutvikling.

2.2.2 Nordiske omsorgsprosjekter

2.2.2.1 Omsorg og barns følelsesmessige utvikling – Diderichsen 1991, Jacobi 1991, Thyssen 1991a, 1991b

En dansk psykologgruppe, Agnete Diderichsen, Ann Jacobi og Sven Thyssen, står bak en studie sentrert om ”omsorg, opdragelse og småbørns utvikling”. Prosjektet ble ledet av Agnete Diderichsen og er dokumentert ved fire sluttrapporter: *Omsorg for de 2-6 årige : omsorg i et utviklingsmessigt perspektiv* (Thyssen 1991a), *Omsorg for de 2-6 årige : børns omsorgsbehov set gennem børns egne udtryk* (Diderichsen 1991),

Omsorg for de 2-6 årige : omsorgsarbejde og omsorgsformer i daginstitutionen (Jacobi 1991) og *Omsorg for de 2-6 årige : forældrenes opfattelse af omsorg og opdragelse* (Thyssen 1991b). Rapportene har felles innledning og resymé (Diderichsen mfl. 1991a, 1991b). *Barneperspektivet* går ut på at voksne i barnehagen bestreber seg på å vise empati forstått som ”at indleve sig i barnets perspektiv” (Jacobi 1991:136). Prosjektets *formål* var å belyse noen problemer forbundet med omsorg for småbarn mellom to og seks år i barnehagen (Diderichsen mfl. 1991a). *Problemstillingene* siktet mot å undersøke barns behov for omsorg, hvordan disse behov uttrykkes, samt hvordan de imøtekommes eller forsøkes imøtekommet fra voksnes side. Mens barns sosiale og intellektuelle utvikling knyttes til oppdragelse og mer pedagogiske oppgaver, forbindes omsorg med de følelsesmessige sider ved barns utvikling.

Det teoretiske analysegrunnlaget hentes fra deprivasjonsforskning, tilknytningsteori, kulturhistorisk kommunikasjonsforskning samt en redegjørelse for forskningens omsorgsbegrep. Når det gjelder omsorg, forbindes fenomenet med de voksnes handlinger for å møte barns behov for ”velbefindende” (Diderichsen 1991a:14). Behovstenkingen vedrørende omsorg er altså rettet mot barns velvære og funderes i en beskrivelse av barns eksistensielle vilkår. Barn kjennetegnes ved (a) ”*afhængighed og hjælpeløshed*”, (b) ”*følelsesmæssig udsathed og sårbarhed*” og (c) ”*samtidige uudviklethed og udviklingspotentiale*” (Diderichsen 1991:32). Omsorgsrelasjonen anses som asymmetrisk og barnet er den svake og avhengige part (Diderichsen mfl. 1991a). Generelt forstås barns psykiske utvikling som en prosess hvor barnas aktive og utforskende virksomhet er avgjørende (Diderichsen mfl. 1991a). Kommunikasjonen mellom voksne og barn bør skje på barns premisser og er sentral for barnets psykiske utvikling. Omsorg utøves overfor samfunnsmedlemmer som ikke klarer å ta vare på seg selv eller gå inn i ”likeverdige gi´ og ta´ forhold” (Jacobi 1991:22).

Forskningens *empirigrunnlag* besto av observasjoner og gruppeintervjuer. De ikke-deltakende observasjonene ble nedtegnet ved løpende protokoll i tre perioder fordelt over et barnehageår i tre alminnelige velfungerende barnehager. De

kommunale myndigheter i København var ansvarlige for valg av barnehager. Barnegruppen besto av 10 barn på to år, 10 på fire år og 10 på seks år. Dessuten ble det foretatt intervjuer med foreldre samt gruppeintervjuer med pedagogene og barnehagestyrene.

I hovedsak frembringes funn via observasjonsforankrede beskrivelser og fortolkninger. Den *første* funngruppen viser at personalet i to av de tre barnehagene forholdt seg til barna med høy grad av oppmerksomhet og lydhørhet. I den tredje barnehagen overhørte, ignorerte, misforsto eller avviste voksne relativt mange av barnas henvendelser om oppmerksomhet – innbefattet barn som gråt. Dette gikk særlig utover de mer passive og minst utviklede barna – altså de mest omsorgstrengende (Diderichsen mfl. 1991b). De ansattes opptreden overfor barna antas å være påvirket og vedlikeholdt av en institusjonell kultur (Diderichsen 1991, Jacoby 1991). Det *andre* hovedfunnet er at forskerne skiller mellom *basale omsorgsaspekter* og *utviklingsmessige omsorgsaspekter*. Det basale viser til betydningen av at voksne er tilstedeværende og oppmerksomme i møte med barns uttrykk (Diderichsen mfl. 1991b). Utviklingsmessig omsorg handler om hvorvidt voksne gir oppmerksomhet i forhold til barns avhengighetsuttrykk, selvstendighetsuttrykk, utviklingsbestemte kommunikasjonsbehov samt til lek, aktivitet og samvær med andre barn.

Konkluderende fremheves det at omsorgsrelasjonen mellom voksne og barn generelt sett gjør barnet ”livfuldt” (Thyssen 1991b:78). Barn vitaliseres også når de får interesse og oppmerksomhet fra jevnaldrende barn, akkurat som foreldrekontakt så å si vekker barnet ”psykisk til live” (ibid.:78).

2.2.2.2 Omsorg og oppdragelse – Riksaasen 1999

Sosiologen Rita Riksaasens avhandling *Visible and invisible pedagogies in teacher education : a comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education* (1999) tar især teoretisk utgangspunkt i og utleder problemstillinger fra Basil Bernsteins klasse- og konfliktbaserte teori om undervisning. Hans stikkord er synlig og usynlig pedagogikk. Riksaasen retter søkelyset mot førskole- og allmennlærerstudentenes yrkessosialisering og fremmer to hypoteser. Den ene er at

studentenes arbeid følger ulike perspektiver på undervisning og læring i de to utdanningene. Den andre hypotesen er at en usynlig, indirekte og progressiv pedagogikk kan ha noe å gjøre med den amerikanske omsorgsfilosofen og pedagogen Nel Noddings' feminint baserte begrep etisk omsorg – omtalt som "the mother's voice". Dessuten kan en mer synlig, direkte og tradisjonell pedagogikk ses i sammenheng med "the father's voice" – basert på lover, prinsipper, kriterier, regler og grenser. Riksaasens forskning er beveget av at hun setter et spørsmålstegn ved Bernsteins instrumentalisering av omsorgstenkningen til Noddings. Mens Noddings knytter omsorg til bekymring, empati og kjærlighet, så omformer Bernstein dette til et omsorgsbegrep hvor omsorg brukes instrumentelt som indirekte kontroll under veiledning med barn i pedagogiske institusjoner.

Studiens *empiri* innhentes ved en etnografisk tilnærming. Lærere og 20 kvinnelige og mannlige studenter fra henholdsvis førskolelærerutdanninga og allmennlærerutdanninga ved fem institusjoner ble observert og intervjuet. Intervjuene med enkeltstudenter innbefattet også samtaler om deres barndomserfaringer med hjemlig omsorg og oppdragelse. Intervjuene med lærerne er ikke inkludert i analysen.

Når det gjelder *funn* i forhold til Riksaasens andre hypotese om hvorvidt progressiv pedagogikk i førskolelærerutdanninga kan knyttes til etisk omsorg og "the mother's voice", foreligger det flere funn. Et sentralt funn er at både "the mother's voice" og "the father's voice" gjenfinnes hos både kvinner og menn. Funn fra mannlige teorilærere, praksislærere og studenter i allmennlærerutdanninga, indikerer imidlertid at irettesettende maktbruk i forhold til regler, prinsipper og grenser er svakere mellom mor og barn enn mellom far og barn. Riksaasen viser til at det er en sammenheng mellom usynlig pedagogikk og Noddings' begrep "etiske omsorg" forstått som en forlengelse av "the mother's voice".

Kvinnens oppdragelsesformer og ledelsesstil anses å være inspirert av mer personlige og erfaringsbaserte kontrollformer enn på prinsipper og hierarki. Riksaasen tenker at den personlige kontrollutøvelsen hos både førskole- og allmennlærerstudenter læres via erfaringer fra hverdagsliv og praksis.

Med henblikk på studentenes erfaringer med hjemlig oppdragelse og deres syn på hvordan de ønsket å være som offentlige oppdragere, løfter Riksaasen frem *tre funn*: en posisjonal asymmetrisk oppdragelsesform; en kombinasjon av streng disiplin ut fra fastsatte oppdragelsesregler – oftest fra faren, og en mer tillatende oppdragelse hvor det åpnes for å diskutere grenser og regler – oftest fra moren, samt en tillatende oppdragelsesform.

Konklusjonen er at en mor med et mer tillatende syn på oppdragelse og som utøver svak kontroll, ikke nødvendigvis har mindre omsorg og kjærlighet for sitt barn enn en mor som disiplinerer barnet på en strengere måte ved å utøve sterk kontroll. Deres måte å vise omsorg på er bare forskjellig. Men fundamentalt sett er omsorg mer naturlig hos kvinner som selv er mødre og har båret frem ett eller flere barn.

2.2.2.3 Omsorg og læring – Johansson og Samuelsson 2001

I artikkelen ”Omsorg : en central aspekt av förskolepedagogiken : exemplet måltiden” av pedagogene Eva Johansson og Ingrid Pramling Samuelsson forstås pedagogikk som ”teorier och strategier för att åstadkomma lärande” (2001:100). Betegnelsen pedagog innbefatter både førskolelærere og barnepleiere som arbeider i barnehagen. *Barneperspektivet* tilgodeses når voksne i samvær med barn involverer dem som person ved å bekrefte og møte dem på en sansemessig, følelsesmessig og tankemessig måte. Barneperspektivet har også en etisk dimensjon ved at det er påkrevd at pedagogen akter barnet ved å ha omtanke for det.

Forskernes *omsorgsbegrep* er todelt og består av en ”vård”-dimensjon og en forholdningsmåte. ”Vård” handler om de barnehageansattes ansvar for å tilgodese barnas basale behov. Disse oppgavene forbindes med de tradisjonelle omsorgssituasjonene i barnehagen som for eksempel toalettsituasjonen, garderobesituasjonen og måltidssituasjonen. *Problemstillingen* omhandler hvilken betydning pedagogers forholdningsmåte har i måltidssituasjonen. Antakelsen det arbeides ut fra, er at omsorg og læring er en integrert helhet.

Teorigrunnlaget er tredelt. Sentrale nøkkelbegrep som livsverden, intersubjektivitet, den levde kropp og meningsbegrepet hentes fra *Maurice Merleau-Ponty*. Begrepet livsverden knyttes til pedagogikk og forstås som et møte mellom den

voksnes og barnets livsverden. Intersubjektivitet viser til at livet leves sosialt, og at læring er sosialt betinget. Betegnelsen den levde kropp løfter frem betydningen av den voksnes forholdningsmåte og et meningsbegrep som er førspråklig basert. Fra *Nel Noddings* henter forskerne synspunktet om at omsorg og læring hører sammen. Omsorg får en retning ”bortom här och nu” (ibid.:88) når den innrettes mot å utvide barns kompetanse pedagogisk sett. Gjensidigheten mellom voksne og barn sikres ved at pedagogen er følsom overfor barns behov og retter oppmerksomheten mot hvordan de reagerer på deres omsorgsutøvelse. Den norske psykologen *Karsten Hundeides* dialogteori om hvordan voksne kan hjelpe barn med å lære å få kontroll, overblikk, oppdage strukturer og handle mer strategisk, er også del av teorigrunnet. Teoretisk sett fremmer forskerne en påstand om at å være pedagog vil si å være engasjert i og ta omsorg for den lærendes livsverden. Pedagogikk må ”sammanfasas” med omsorg (ibid.:88). Uten omsorg blir pedagogikken instrumentell, og uten pedagogikk blir omsorgen retningsløs.

Det empiriske materialet som artikkelen ”Omsorg : en central aspekt av förskolepedagogiken : exemplet måltiden” bygger på, består av to observasjoner hentet fra to av til sammen 30 grupper med barn under 3 år som deltok i en statlig initiert studie om ”Små barns erfarenheter och pedagogers förhållningssätt” som ble avsluttet i 2001. Johansson ledet studien. Undersøkelsens observasjonsgrunnlag ble innhentet via video, en spørreskjemaundersøkelse og intervjuer med pedagoger.

I artikkelen sammenlignes et omsorgsmessig problematisk eksempel med et uproblematisk. Videre trekkes det veksler på intervjumaterialet fra avdelingene som eksemplene hentes fra. Dessuten tar forskerne i bruk annen relevant informasjon fra den statlige undersøkelsen.

En gruppe funn fra Johansson og Samuelssons side viser at omsorg er en etisk forholdningsmåte, ikke bare en situasjon (2001:97). Omsorg er mer enn å tilrettelegge og sørge for at barn spiser i måltidssituasjonen. Forskerne skiller mellom en etisk og en uetisk forholdningsmåte når det gjelder omsorg. En etisk forholdningsmåte forbinder omsorg med intersubjektivitet og engasjement – et engasjement knyttet til voksnes emosjonelle nærvær og samspill med barnet. En uetisk forholdningsmåte

kjennetegnes ved fravær av intersubjektivitet og engasjement. Intersubjektiviteten forsvinner og det uetiske florerer når voksne er ordens- og regelopptatte, voksensentrerte, instruerende, fordømmende og i det hele tatt har en begrensende forholdningsmåte overfor barn. Analysen viser også at barn under tre år tar seg rettigheter og utnytter situasjonen når anledningen byr seg – for eksempel når voksne snakker sammen over hodet på dem under måltidet. Det er om å gjøre at pedagogene agerer ut fra et *barneperspektiv* der barnet behandles som person – det vil si at de voksne er sansemessig, følelsesmessig og tankemessig involvert i forhold til barnet.

En *annen* gruppe funn stadfester at læring og omsorg er en integrert helhet. Omsorg er et aspekt av pedagogikkfaget – med læring som pedagogisk hovedkategori. Læringsperspektivet rettet mot barns kompetanse, løfter omsorgen ”bortom här och nu” (ibid.:88). Både omsorg og læring handler om å vise respekt for barns menneskeverd. Voksne verdsetter også barn når de respekterer at barn har en delt verden seg imellom, ved å lytte til barnas svar samt ved å gi dem anledning til å erfare at de er kompetente.

Konkluderende viser forskerne til betydningen av at pedagoger bruker måltidssituasjonen som lærings- og kompetansearena. Videre oppfordres voksne i barnehagen til å foreta en analyse av hva omsorg er og kan være, samt å finne ut av hva som er omsorgens feste i pedagogikken. Det er om å gjøre at omsorg og læring ikke anses som en dikotomi, men som en sammenvevning i det pedagogiske arbeidet med barna.

2.3 Fremarbeidelse av problemstillinger

Hensikten med dette punktet er å opparbeide problemstillinger på bakgrunn av mitt forskningsengasjement, ut fra arbeidet med eget teoretisk ståsted og i diskusjon med interessante funn fra tidligere forskning. Med andre ord utlegges bakgrunnen for problemstillingene som jeg presenterte i kapittel 1 (jf. pkt 1.5.2).

2.3.1 Problemstilling 1

Et interessant trekk ved flere av funnene i tidligere barnehagebaserte studier vedrørende relasjonen voksen-barn, er at de settes inn i strukturen fremmende og hemmende (Bae 2004, Løkken 2000). Relasjonsfremmende funn dokumenterer betydningen av at voksne er oppmerksomme, lydhøre, tilstedeværende og engasjerte, åpne og mottakelige overfor enkeltbarn som tar kontakt med dem (Bae 2004, Diderichsen mfl. 1991b, Johansson og Samuelsson 2001). Bae påpeker i sine funn at relasjonen hemmes når voksne er begrensende, forbeholdne, saklige og fjerne. Innenfor det danske og svenske omsorgsprosjektet fremheves det omsorgshemmende ved at voksne overhører, ignorerer og avviser barn samt opptrer på en ikke-engasjert måte.

Problemstilling 1 viser at min forskning holder seg innenfor forskningsfrontens funntyper ved spørsmålet: *Hvordan fremmes og hemmes den omsorgsfulle væremåte i barnehagen?*

2.3.2 Problemstilling 2

Barnehageforskerne Johansson og Samuelsson (2001) fremhever at dersom ikke voksne er engasjerte og intersubjektive i sitt møte med barn, karakteriseres omsorgen som *uetisk*. Tilværelsen er altså gitt med et ikke-relativt og iboende *bør*. Også de danske omsorgsforskerne fremhever det helt grunnleggende med omsorg. Kvaliteter som tilkjennes egenbetydning – oppmerksomhet og tilstedeværelse, omtales som *basal omsorg*. Diderichsen mfl. (1991b) knytter imidlertid *ikke* funnene til en etisk tenkning. Hvorvidt de voksne i barnehagen møtte kontaktsøkende barn med omsorg, ble ansett som et problem på institusjonsnivå (Diderichsen 1991).

Danskenes formulering basal omsorg, svenskenes oppfatning av især intersubjektivitet som enten etisk eller uetisk og Løkkens (2000) funn om at noe fremstår som typisk i "toddlernes" egeninitierte sosiale bevegelseslek, viser til det helt grunnleggende i våre liv med hverandre – det selvfølgelig som tas for gitt, som overses og dermed står i fare for ikke å bli satt ord på.

I den første del av problemstilling 2 spør jeg om *hva den omsorgsfulle væremåte handler om*. Formuleringen "handler om" viser til det relasjonelt

opphavlige som holder til på det førkulturelle tilværelsesnivå som vi lever i ifølge den menneskeoppfatning – foreløpig presentert ved væremåtebegrepet, som ligger til grunn for min studie (jf. pkt. 1.4.1). Imidlertid lyder hele *problemstilling 2* slik: *Hva handler den omsorgsfulle væremåte om – også i forhold til oppdragelse?*

Flere forskere bringer frem funn som omhandler oppdragelsesproblemer i barnehagen. De svenske forskerne viser til intersubjektivitetsfaren ved at voksne forholder seg til barn med en begrensende forholdningsmåte – for eksempel ved å være regelopptatte og fordømmende. Men barn under 3 år kan også yte motstand mot regler når de ser sitt snitt til det – for eksempel under måltidssituasjonen. Blant prosjektene innenfor de norske relasjonsstudiene fra en barnehagekontekst vedrørende de minste barna i barnehagen, skriver Løkken (2000) om betydningen av at voksne er tilbakeholdne og unngår rask intervensjon overfor barn i lek. Oppdragelsesrelaterte forskningsfunn vedrørende de største barna i barnehagen viser at voksne blant annet bruker sitt maktoverskudd til å lage regler for å kontrollere barnas bevegelser og dempe støynivået deres inne i barnehagen (Nilsen 2000). De ansvarliges verdsetting av ”fred og ro” kolliderer med barns bevegelsestrang og stemmebruk, barna yter motstand, og dimensjonen tilpasning-motstand er et hovedfunn. Korsvold (1997) tilkjennegir at informantenes bruk av isolasjon som disiplineringmiddel var velkjent blant de 30 førskolelærerne som ble intervjuet. Grensesetting som oppdragelsesprinsipp fra barnehagehverdagen i 1970-årene ble holdt i hevd i 1980-årene ved å henvise til betydningen av trygge, gode grenser.

Funn fra de barnehagebaserte prosjektene dokumenterer altså problematiske sider ved de voksnes oppdragelsesoppgave i barnehagen. Fra Riksaasens (1999) høyskolebaserte forskning fundert på empiri fra førskole- og allmennlærerstudenter vedrørende forholdet mellom omsorg og oppdragelse, løftes det frem et hovedfunn fra studentenes hjemlige kontekst. Det er at oppdragelsesformen til en mor som er mer disiplinerende og grensesettende, er like kjærlig og omsorgsfull som en mor som oppdrar sine barn på en mer tillatende, mindre kontrollerende og forhandlingsorientert måte.

Sett i lys av studien til Riksaasen er området omsorg og oppdragelse undersøkt tidligere – men ikke i en barnehagekontekst. Institusjonen vi forsker i og på og det empiriske materialet er ulikt. Teorigrunnlaget om omsorg og oppdragelse er også forskjellig. De divergerende utgangspunktene kan medvirke til at jeg bringer frem andre funn enn Riksaasen gjorde.

2.4 Avrundende betraktninger

I det foregående punktet har jeg vist at jeg følger forskningsfronten på flere områder. Jeg vil her vise hvor jeg beveger meg fra den.

Utlekkingen av tidligere undersøkelser skiller mellom de to omsorgsprosjektene fra en barnehagekontekst og det ene fra en høyskolekontekst. I henhold til de barnehagebaserte prosjektene er ikke forholdet mellom omsorg og oppdragelse utforsket tidligere. Videre forankres min studie om den omsorgsfulle væremåte eksplisitt i et væremåtebegrep som har et førkulturellt opphav. Studien bygger dessuten på en omsorgstenkning som inkluderer en teoretisk utlegning av lydgesten gråt. Den metodiske bruken av oppstemmende og nedstemmende skjellsettende hendelser som feltfokus og i analysesammenheng er ikke benyttet i forskningsfrontens prosjekter. Slik jeg ser det, passer denne inngangen til min omsorgsstudie av de voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen i henhold til problemstillingene.

Helt til slutt i dette kapitlet presiseres det at jeg vil dra vekslers på interessante og relevante barnehagebaserte funn i den teoriinspirerte analysen i kapittel 7. Mitt teoretiske omsorgs- og oppdragelsesmessige ståsted presenteres i kapittel 3.

3. Teoretisk grunnlag

Jeg har valgt verk av den danske filosofen Knud E. Løgstrup (1905-1981) og den norske filosofisk orienterte pedagogen Reidar Myhre (1917-2005) som teoretiske hovedkilder i undersøkelsen av den omsorgsfulle væremåte i henhold til problemstillingene. Som nevnt i kapittel 1 settes de to inn i hver sin tradisjon omtalt som Lipps-Løgstrup-tradisjonen og Buber-Myhre-tradisjonen. Det presiseres at Løgstrup ikke primært er omsorgsfilosof, men jeg bruker hans tanker som utgangspunkt i forskningen om den omsorgsfulle væremåte. Som pedagog tenker Myhre ut fra hovedkategorien oppdragelse.

Jeg leser både Løgstrup og Myhre som vekselvirkningstenkere – med utgangspunkt i deres respektive tradisjoner. Myhres betegnelse for vekselvirkningsforhold er polare forhold, det polare prinsipp og den polare struktur, mens Løgstrup kaller tenkemåten for forenelige motsetninger.

Vekselvirkningstenkning er uttrykk for en type spenningsforhold som består av å sammenstille to momenter som i utgangspunktet ikke synes å ha noe med hverandre å gjøre. Men ved nærmere ettersyn viser de to leddene å inngå i en helhet. Bestanddelene i sammenstillingen står i en uopphørlig og fruktbar utveksling med hverandre og lar seg ikke harmonisere i en syntese. Enkeltleddene i helheten er hverandres klargjøring og korrektiv og uttrykk for en levende og bevegelig tenkemåte. Oppløses spenningsforholdet, utarter hvert av leddene til en stivnet tenkemåte.

Den andre typen spenningsforhold omtaler Løgstrup som uforenelige motsetninger hvor to ledd frastøter hverandre. Det uforenelige viser til at det ene momentet står for det gode ved livet og fremmer liv, og det andre for det onde som hemmer liv.

I fremstillingen som følger, presenterer jeg først Lipps-Løgstrup-tradisjonen og deretter Buber-Myhre-tradisjonen. Det som især skiller Løgstrups menneskeoppfatning fra Myhres med henblikk på vekselvirkningsperspektivet, utlegges i kapitlets avrundende betraktninger. Det presiseres at punktene som

analyseres frem hos Løgstrup og Myhre i kapittel 3, brukes i kapittel 7 hvor jeg frembringer teoriinspirerte funn og overordnede funn (jf. pkt. 7.2 og 7.3).

3.1 Om Lipps-Løgstrup-tradisjonen

Kildematerialet som min lesning av Løgstrup bygger på, er hentet fra bøkene: *Kunst og etik* (1961), *Kunst og erkendelse* (1976a), *Vidde og prægness* (1976b), *Den etiske fordring* (1991), *Norm og spontaneitet* (1993a), *Solidaritet og kærlighed* (1993b), *Ophav og omgivelse* (1995a), *Prædikener fra Sandager-Holevad* (1995b), *Etiske begreber og problemer* (1996), *System og symbol* (1997) og *Prædikenen og dens Tekst* (1999).

Aspektene som jeg fremanalyserer består av fem deler: en presentasjon av Løgstrups inspirasjonskilde Hans Lipps (1889-1941); noen hovedpunkter ved Løgstrups livsfortolkning; en redegjørelse av de suverene og spontane livsyttringene og den etiske fordring; en omtale av noen uforenelige motsetninger; en omtale av noen forenelige motsetninger inkludert en presisering av skjønnets betydning. Gjennomgangen avrundes ved at jeg avklarer avhandlingens etikkbegrep, moralbegrep og omsorgsbegrep.

3.1.1 Løgstrups inspirasjonskilde Hans Lipps

Løgstrup satt som nevnt i avhandlingens kapittel 1 under eksistensfilosofen Hans Lipps' lærestol i ett år under et flerårig studieopphold i Tyskland og skriver at "der er i hvert fald ingen jeg har lært mere af end af Hans Lipps" (1993b:159). For Lipps handler eksistensfilosofi om å utlegge menneskets natur (Pahuus 1983). Menneskets natur henviser til det spontane og selvfølgelige ved vår fremtreden i forhold til andre (Løgstrup 1993a). Og Lipps fremhever at "det først som sist er emotionelt, at vi bliver kendt med vor tilværelses grundvilkår og den verden, vi lever i" (Løgstrup 1993b:129). Tilværelsen er gitt med noen livsmuligheter, som at vårt jeg og selv ikke er fasttømret, og at mennesket har som oppgave å bli seg selv (Andersen 2002). Mennesket oppfattes ikke som en ferdig definisjon, men som et åpent spørsmål som blir seg selv i relasjon til andre (Martinsen 2002)

I teksten som følger, redegjøres det for inntrykkslæren, samtalelæren og holdningslæren til Lipps.

3.1.1.1 Om sanseintrykket

Som grunnerfaring er inntrykk knyttet til "hvad der *bevæger en*" (Pahuus 1983:28). Og inntrykket er svangert med betydning og avføder to innsikter.

Den ene typen er en selvvinnsikt om hvordan det står til følelsesmessig. Løgstrup (1993b) viser at ved å kjenne etter finner vi ut hvordan det står til med livsmotet – er jeg glad, sint, rasende eller redd? Å kjenne etter skaper avstand i nærværet. Følelser forteller noe om situasjonen vi befinner oss i, og hvordan vi har det i forhold til den andre (Løgstrup 1993b). Følelsenes opphav er tilværelsesbetinget, situasjonelt og relasjonelt grunnet og derfor preget av omgivelsene.

Den andre innsikten som inntrykket befordrer, angår vårt verdens- og virkelighetsforhold. Gjennom *fornemmelsen* settes vi umiddelbart i forhold til verden (Pahuus 1983). Mennesket er i sin natur et fornemmende vesen, og denne erfaringen ytrer seg som "noget levende" (Pahuus 1983:27). Via fornemmelsen er både mennesker og dyr innfelt i naturen (Pahuus 1988). En sammenligning mellom mennesker og dyr viser at dyrenes fornemmelse er fiksert på noe bestemt, vår er *tvetydig* fordi det er "mit indtryk" samtidig som det er et "indtryk af noget" (Andersen 1989:485). Vår fornemmelse har både subjektive og objektive innslag, er ubestemt og må erkjennes for å tydeliggjøres (Pahuus 1988). Inntrykkets fornemmelsesaspekt er nærmere bestemt rettet inn mot å tydeliggjøres og presser på for å erkjennes og forstås ved å uttrykkes i samtale (Martinsen 1996). Vekselvirkningsforholdet mellom inntrykk og uttrykk er primært i henhold til det som skjer i mennesket. Det presiseres at forståelsesbegrepet innen Lipps-Løgstrup-tradisjonen er stedlig betinget og inntrykksbasert og gjelder språklig forståelse – vunnet ved tale i samtale (Løgstrup 1976b).

3.1.1.2 Om samtalen

I *samtalelæren* til Lipps løftes det frem to aspekter. Det ene er at gyldigheten i det som sies, avgjøres av gester, tonefall og stemmeleie: "Hvordan den anden siger noget,

leder vor forståelse af, *hvad* han siger, og er bestemmende for den tro, vi skænker hans ord” (i Løgstrup 1991:218). Hvordan vi snakker, påvirker andres forståelse av det vi sier, og hvorvidt vår tale i samtale er troverdig eller ei, er altså primært kroppslig og sanselig-følelsesmessig betinget. Har for eksempel den ene av to som samtaler, noe imot den andre, uttrykkes det uvilkårlig via tonefall og stemme. Det andre aspektet ved Lipps’ samtalelære er at det er gjennom samtale mennesket kommer ”til sig selv” (Løgstrup 1991:79). Selvbegrepet til Lipps er relasjonelt, og mennesker finner seg selv i samtale med andre hvor de gir hverandre ”noget at forstå” (Pahuus 1983:13). Som samtalende har de to alltid noe fore og vil noe med hverandre (Andersen 2002, Martinsen 2002).

3.1.1.3 Om holdninger

I *holdningslæren* til Lipps anses menneskets holdning som en helt grunnleggende kroppslig måte å forholde seg på (Wolf 1993). Når holdning som kroppsuttrykk anses som biologisk naturgitt, tillegges mennesket en mulighet for å gi sine holdninger form eller skikkelse (Martinsen 1996). Mennesket er det eneste levende vesen som viser holdning, mangler holdning og kan innta en holdning – ”holdninger er karakteristiske for mennesket i dets natur” (Løgstrup 1993b:127). Grunnen er at vi har et brutt forhold til vår natur – vi er ikke prisgitt elementet som dyrene er (Løgstrup 1993b). Når det gjelder menneskets forholdningsmåte til andre, snakker vi ikke bare om atferd, men også om opptreden og oppførsel (Løgstrup 1991). Ordet atferd er nøytralt og brukes om både mennesker og dyr, og er dessuten et preget ord knyttet til en forklarende psykologisk retning hvor all menneskelig atferd skyldes betingede reflekser (Pahuus 1988). Til forskjell fra hos dyr er menneskets kroppslige bevegelser frie. Å vektlegge menneskets holdninger som livsmuligheter er å sette fokus på at mennesket skal oppføre seg (Wolf 1990). Det vil si at vi har som oppgave å føre vår tilværelse – vår livsførsel settes i høysetet.

Mennesket pålegges ikke å beherske kroppen på en disiplinierende måte, men bør unngå hemningsløst å gi seg hen til det uformede i sin natur fordi vi da blir ute av oss selv (Martinsen 1996). Den gode form kjennetegnes ved alltid å være i bevegelse. Menneskets behov og affekter er et problem i denne sammenheng, og ses på som

uttrykk for egoisme og manglende selvkontroll (Løgstrup 1995a, Martinsen 1996). Lipps viser til at mennesket bruker sine holdninger for å modellere sine behov og affekter (i Løgstrup 1991:80). En affekt er en sterk sinnsbevegelse som gir seg utslag i geberder. Poenget er: "Uden gebærde ingen affekt" (Wolf 1990:140). En affekt kan altså oppfanges sansemessig av andre og er ikke en usynlig og skjult psykisk prosess omtalt ved abstrakte termer – som for eksempel behov og motiv. Affekter formidles ved ansiktets minespill, bruk av armer, lydgester som latter, gråt, skrik, sukk og stønn, samt via stemmebruk og tonefall. Det store spørsmålet er "om mennesket i sin affektive bevægelses vold bevarer holdet på sig selv eller ej" (Løgstrup 1993b:128). Ved ubundne, hemnings- og holdningsløse affektutbrudd ignoreres den andres tilværelse (Martinsen 1996). Den andre behandles som uvedkommende.

Våre holdninger har sammenheng med hvem vi er, og viser seg i "måten vi tar situasjonen opp på" (Martinsen 2002:12). Men vi er ikke prisgitt våre holdninger. De lar seg bearbeide kulturellt på to måter. Det skjer for det første ved å bruke *viljen* for å "få vor tilværelse under kontrol" (Løgstrup 1991:136). Vilje til form er noe grunnleggende menneskelig – en førkulturell gitt mulighet (Martinsen 1996). Formviljen avhenger imidlertid av kjennskap til at livet grunnleggende sett leves i avhengighet til andre. Vi må altså være innforstått med at livet leves relasjonelt, at mennesket ifølge sin natur er et forholdsvesen og har som oppgave å forme sine følelser og lidenskaper. Når mennesket retter sin formvilje mot seg selv, tar det "greb om sig selv" for å bevare fatningen (Pahuus 1988:82). Holdningsarbeidet rettes mot egne karaktertrekk – ikke det mer ubestemmelige og helhetsmessige ved vår natur (Pahuus 2001). Den må hver og en avfinne seg med. Prøver vi å gjøre om på vår natur, fremstår vi som pinlige. Da forsvinner muligheten til å møte andre med en viss selvfølgelighet. Den andre måten vi kan bearbeide våre holdninger med i en situasjon, skjer via den *praktiske fornuft* hvor en resonnerer seg frem til "riktig handling" (Martinsen 2002:12). Menneskets tankekraft settes i tjeneste for å ta brodden av følelsene, men uten å fortrenge dem. Tenksom besinnelse reduserer og intensiverer det følelsesmessige innholdet som holdninger formidler.

Med utgangspunkt i sanseinntrykks-, samtale- og holdningslæren til Lipps går jeg over til å vise min lesning av Løgstrups filosofiske tenkning.

3.1.2 Grunnvilkår ved Løgstrups livsfortolkning

For å belyse Løgstrups livsfortolkning omtales punktene livet som gave og gåte, et liv levd i ansvarsforhold og interdependens, og ansvar som maktens grunn og forskjellen mellom godt og ondt.

3.1.2.1 Livet som gave og gåte

Løgstrup ser på livet som gave og gåte. Livet som *gave* betyr at det er gitt oss som en ”vedvarende gave” sammen med den verden vi lever i (Løgstrup 1991:141). Dette kan ikke konstateres empirisk, det er noe vi tror på eller benekter (Løgstrup 1991).

Grunnbegrepet i Løgstrups tenkning er betegnelsen ”livet selv”, det vil si det skapte og gaveaktige ved livet (Pahuus 1993). Det er noe i verden som ikke mennesket selv har frembrakt. Livet som gave mottas med grunnleggende takknemlighet og livsaktelse (Martinsen 1996, 2000). Å akte livet anses som det høyeste kulturelle gode, og menneskets oppgave er å verne og beskytte det skapte liv ved å akte det. Det gode er livsfremmende, og det onde er livshemmende. Forskjellen mellom liv og død er ubetinget og en absolutt motsetning i våre liv.

Livet som *gåte* viser til at vi aldri kan sette eget eller andres liv på formel fordi ethvert menneske bærer på en utilgjengelig merbetydning (Gregersen 1993).

Selvforståelse starter med innsikten om at ”man ikke kender sig selv” (Løgstrup 1996:26). Å se seg selv utenfra er ingen enkel oppgave. Og den andre vil alltid være en fremmed, selv om våre grunnleggende levekår er de samme (Martinsen 2000). Hvert menneske er unikt og lar seg ikke erkjenne fullt og helt. Det samme er tilfelle med livet selv.

3.1.2.2 Et liv levd i ansvarsforhold og interdependens

Ansvarsbegrepet er knyttet til at livet leves i interdependens – i innbyrdes avhengighet til andre i relasjoner som finner sted i konkrete situasjoner (Løgstrup 1991, 1996).

Tilværelsen er kun menneskelig når den grunnes i interdependensen (Løgstrup 1976a). Den innbyrdes avhengigheten konstituerer vår tilværelse – som for eksempel i

forholdet mellom foreldre og barn og mellom ansatte i pedagogiske institusjoner og barn (Løgstrup 1976a, 1991, 1996). Det er en kjensgjerning at vi er hverandres skjebne og verden (Løgstrup 1991). Avhengighetsforholdet er gjennomgående i våre liv, og tilværelsens sosialetiske fundament grunnes i interdependensen (Martinsen 1993).

Å ha ansvar for noen betyr at en ansvarsbetrodd ikke kan løpe fra sitt ansvar (Løgstrup 1996). Og det ligger noe uhyggelig og utrygt i betegnelsen *ansvarsløs*. Tilliten til vedkommende forsvinner, og det bedrives maktmisbruk. Når et menneske opptrer ansvarsløst, fordømmes hele personen, mens pliktforsømmelser knyttes til karaktersvakhet. Ansvar er førkulturell grunnet og kulturell iverksatt, plikt er kulturell grunnet og iverksatt av mennesket selv.

3.1.2.3 Ansvar som maktens grunn – forskjellen mellom godt og ondt

Løgstrup viser til barnets levde liv for å tydeliggjøre ansvarets betydning og påpeker at det i vidtrekkende og skjebnesvanger forstand er utlevert voksne ved at de har ”noget af dets liv i sin hånd” (1991:25). Ansvar er forbundet med en risiko ved at noen er betrodd av oss, og at noe beror på oss (Løgstrup 1996). Som betrodd og ansvarlig kan det dreie seg om å utføre et arbeid, løse en oppgave eller klarlegge og tydeliggjøre en situasjon. Risikoen henviser til at den ansvarlige kan bruke sin makt til å handle mot den andres vilje og ønske. Maktens grunn er ansvaret, og det er et krav at den ansvarlige og mektige i en relasjon bør bruke ansvaret til beste for den andre. Makt kan anvendes for å fremme eller hemme den andres livsutfoldelse (Pahuus 1993). Makt er med andre ord et etisk problemområde. Imidlertid er livet gitt med noen livsytringer som er livsfremmende i seg selv.

3.1.3 Suverene og spontane livsytringer – den etiske fordring

3.1.3.1 De suverene og spontane livsytringer

Det hevdes at Løgstrups tanker om livsytringene er inspirert av holdningslæren til Lipps (Andersen 1995, 2002). Men Løgstrup går videre på læren og setter ord på noen uunnværlige livsytringer relasjonelt sett som er suverene, samtidig som de er spontane. Betegnelsen *suverene* livsytringer henviser til barmhjertighet, tillit, håp og

åpenhet – førkulturellig gitte livsmuligheter som vi ikke skylder oss selv (Løgstrup 1996). Listen med livsytringer er ufullstendig og åpen for nye begrunnede tillegg. Livsytringene er et uttrykk for Løgstrups (1993b) oppgjør mot at tilværelsen leves relativt. Det *spontane* betyr at livsytringene ikke kan planlegges og anvendes, de kan kun fullbyrdes (Løgstrup 1996). Livsytringene bærer relasjonelt levd liv.

Alt er som det bør være når livsytringene er til stede i våre relasjoner. En livsytring trenger ikke forklares, begrunnes eller unnskyldes, ”den hviler i sig selv” (Løgstrup 1996:24). Som med alt vi tar for gitt, avdekkes imidlertid livsytringenes uunnværlighet i krisesituasjoner (Martinsen 1996). I teksten som følger, vises det til fire hovedpunkter ved de suverene livsytringene.

Det *første* punktet ved de suverene livsytringene er deres *definitet* – de lar seg ikke knekke av ”administrationsmanien” (Løgstrup 1993b:39). De lar seg heller ikke herse med av rasjonell, kontrollerende foretaksomhet eller ideologier som vi bekjenner oss til (Løgstrup 1993b). Definiteten viser seg spontant når vi minst venter det, ved at livsytringene har overtatt oss før vi har iverksatt dem (Løgstrup 1993a). En livsytring kan ikke graderes i mer eller mindre, den må være alt (Løgstrup 1996). For eksempel forsvinner tilliten og slår over i mistro ved det minste snev av mistillit (Løgstrup 1991). Fremtrer ikke verden som trygg, viser den seg øyeblikkelig som truende. Det er også et enten/eller-forhold mellom livsmot og motløshet. Når det gjelder barn, viser Løgstrup til at deres livsmot er ”det kostbareste af alt” (1991:24).

Det *andre* punktet ved livsytringene gjelder deres *manglende middelgjøring*. Ytringenes iboende struktur tilsier at de slår over til sine motsetninger hvis de middelgjøres (Thomassen 1996). De ødelegges hvis mennesket beregner utbyttet av sitt foretakende (Løgstrup 1991, 1993b). Livsytringene kan ses på som en motsats til de ødeleggelse som vårt ego forårsaker fordi vi er så selvopptatte at vi unnlater å gi plass for den andre (Løgstrup 1993a, 1996). Egosentreringen som meg-holdning setter ”meg i fellesskapet” i sentrum – ikke min ”neste” (Martinsen 1996:18). Andre negative karaktertrekk ved mennesket som skyver bort livsytringene og bryter ned relasjoner, er maktglede, maktvilje, selvgodhet, æresyke og menneskefrykt (Løgstrup 1995b, 1996).

Det *tredje* hovedpunktet ved livsytringene er at de er *identitetsdannende*. Vi kommer til oss selv gjennom møtet med den andre, akkurat som den andre kommer til seg selv gjennom møtet med oss – forutsatt at livsytringene er i spill. Vår gitte sansebetingede åpenhet mot verden medfører at vår identitet kommer utenfra og er knyttet til livsytringene (Martinsen 2000). Når vi legger bort vår foretaksomhet, administrasjonsmani, nyttetenkning og maktvilje, får de identitetsbyggende livsytringene rom til å melde seg.

Det *fjerde* og siste hovedpunktet ved livsytringene er deres *iboende godhet*. Denne godheten viser at tilværelsen i seg selv alltid allerede er etisk kvalifisert (Wolf 1997). Livsytringen tillit er ikke et nøytralt fenomen som vi på fritt grunnlag kan forstå som livsfremmende eller livshemmende (Løgstrup 1993a). Livsytringene er født ”etiske” (Martinsen 2005:139). Hvis de ikke viser seg umiddelbart i et ansikt-til-ansikt-forhold, er de etisk fordret.

3.1.3.2 Den etiske fordring

Den etiske fordring skal beskytte en ordensgivende, grunnleggende normativitet som er førkulturell forankret og forut for all etisk og kulturell iverksatt systembygging. Den grunnleggende normativiteten ved vår tilværelse er knyttet til kjensgjerningen om at vi er utlevert til hverandre (Andersen 1995, Fink 2005). Relasjoner med bestemte andre mennesker har på godt og vondt en avgjørende betydning i våre liv – som for eksempel den betydning foreldre har for sine barn, og ansatte i pedagogiske institusjoner har for barna som de er betrodd fra samfunnets side (Løgstrup 1996, Fink 2005). Den etiske fordring er påtrengende i slike relasjoner fordi ”den voksnes forhold til barnet er det sted, hvor den ene i mest vidtrækkende og skæbnesvanger forstand er udleveret den anden” (Løgstrup 1991:25).

Kjernen i den etiske fordring er at de som er tildelt og/eller betrodd ansvaret for andres liv i en privat sfære eller i en offentlig sammenheng, opptrer på en uselvisk og annenrettet måte til beste for den andre – og ikke ut fra egoisme (Fink 2005). Det siste kan lett bli til det verste for andre. Fordringen definerer ondskap som egoisme, men motvirker og forhindrer den ikke.

Mennesket selv er som individ moralsk ansvarlig for å føre sitt liv i henhold til en normativitet regulert av kulturelle konvensjoner. Betegnelsen *iverksatt moral* knyttes til en slik menneskeskapt, kulturell og konvensjonell normativitet. Det betyr at vi fører våre liv ifølge en sosial, kulturell og historisk betinget normativitet. Moralene er språksatt, rasjonelt utarbeidet, målrettet, foranderlig og vekslende. De sosiale normer er nødvendige i våre samvær, men kan både frigjøre og fengsle (Løgstrup 1991). Som frigjørende forhindrer konvensjonene at samvær blir ulidelige ved å sørge for at ”skikk og bruk” råder. Da opptrer vi hensynsfullt og forekommende i møte med hverandre. Men de konvensjonelle normer kan også fengsle og stenge oss inne dersom de løsriveres fra den konkrete situasjon og vilkårene for den menneskelige tilværelse som finnes der (Løgstrup 1993a). Faren for moralisme øker i takt med generaliseringsgraden av de kulturelle normer når de tres ned over hodet på den andre i her og nå-situasjoner.

Skal konvensjonelle normer gjøres fellesmenneskelige og generaliseres, skjer det fordi de skal beskytte etiske ord som har en ”iboende godhet” (Andersen 1995:88). Den etiske fordringen innebærer at vi må være parate til å stå til regnskap for måten vi behandler andre på (Andersen 2002). Da brukes den etiske fordring som en kritisk instans for konvensjonell normbruk. De menneskeskaptene normer prøves mot den etiske fordring.

3.1.4 Uforenelige motsetninger

En uforenelig motsetning omtales også av Løgstrup som en ”uddrivende modsætning” (1997:184). Der det ene momentet går inn, drives det andre ut. Det er et ”født fjendskab” mellom dem (ibid.:185). Forholdet mellom de to leddene er innbyrdes uforenelige og lever på bekostning av og forsøker å utrydde hverandre (Løgstrup 1996, 1997). I fremstillingen som følger, utlegges tre atskillende motsetninger. Det er omsorg og ødeleggelse – hvor også oppdragelse omtales, kjærlighet og hat, samt tilbakeholdenhet og erobring.

3.1.4.1 Omsorg og ødeleggelse – oppdragelse

Løgstrup (1991) viser til at den absolutte forskjellen mellom omsorg og ødeleggelse ikke er til å bære. Alternativet sprenges ved å ta i bruk sosiale høflighetskonvensjoner som en nøytral mulighet – konvensjoner som vi stilltiende har blitt enige om å bruke for å unndra oss alternativet. Høflig og hyklerisk går vi andre i møte ved å spille spillet (Løgstrup 1997). Inngangen er anvendelig i omgang mellom voksne, men fatal i forhold til barn. Den konvensjonelle tone har ikke gjennomslag hos barn. Som umiddelbare og tillitsfulle rammes barn fordi de ikke har lært å reservere seg (Løgstrup 1991). Løgstrup skriver hva som skjer hvis omsorgsansvarlige tar hånd om barn på en pliktmessig måte: ”Blot kan vi ikke få barnet med. Nære tillid kan det kun uden forbehold. Når det viser tillid, prisgiver det sig selv. Barnet er – udenfor konventionen – i alternativets vold” (1991:30). Atskillelsen konkretiseres ved at ”alt, hvad der ikke er omsorg for den tillidsfuldes liv, er ødelæggelse af det” (ibid.:30).

Å være tillitsfull vil si at vi uforbeholdent forventer at andre mottar oss (Martinsen 1996). Når et barn som har det vondt og vanskelig, ikke mottas momentant av omsorgsbetrodde, men møtes med avvisning, reservasjon og likegyldighet – slår tilliten over i mistro (Løgstrup 1991). Det betyr at voksne gjennom sin holdning er med på å bestemme barns verden. Voksnes holdninger kan avgjøre om verden fremstår som trygg eller truende. Og opptrer voksne truende, tilintetgjøres barns livsmuligheter. Problemet er at barn lever i enten/eller-alternativet mellom omsorg og ødeleggelse (Løgstrup 1991).

Når det gjelder forholdet mellom omsorg og oppdragelse, er fornuftig oppdragelse en del av den omsorgsbetroddes oppgaver. Oppdragelse er en nødvendighet, ellers ville ”ethvert samvær blive ulideligt” (Løgstrup 1991:29). Oppdragelsens hensikt er å selvstendiggjøre barnet. Oppdragelsens paradoks er imidlertid at barnet utvikles ved å finne ut av ting selv – det forhindrer både feilutvikling og at utviklingen stopper opp (Løgstrup 1997). Derfor er det om å gjøre at barnet vinner selvstendighet på en indirekte måte ved at oppdrageren går omveier for ”at lade ham selv komme til facit” (Løgstrup 1997:176). Oppdragelsens paradoks medvirker til at oppdrageroppgaven særlig kjennetegnes av tre fallgruver.

Den *første* fallgruven er at barnet ”svinebindes” til voksne med oppdragelsesansvar dersom de kjærlighetsløst og kaldt selvstendigjør barnet (Løgstrup 1991:75 og 76). Da er ikke oppdragelsen bevegde av ”kærlighed til det” (ibid.:76). Barnas vei mot selvstendighet hemmes.

Oppdragere kan ende i en *annen* fallgrube dersom barnet disiplineres til å følge ”skikk og bruk” før det er klart for det. Da kan voksne gjøre seg skyldige i å frarøve barnets dets natur og sjanse til å hvile i seg selv (Løgstrup 1993a). Forhindres de i det, kan det få følger for deres sosiale liv – vi aksepteres av andre i henhold til vår natur. Poenget er: ”Hverken karakter eller normer, kun natur kan bevare et menneske fra at oppløses i det skin bag skin, som unatur er” (Løgstrup 1993a:129). Vår karakter står for det mer beherskede og reserverte ved vår fremtreden i forhold til andre, natur henviser til det spontane og selvfølgelige overfor medmennesker (Løgstrup 1993a). Barn har ikke lært å reservere seg, og som tillitsfulle og umiddelbare er de utleverte (Løgstrup 1991). I oppdragelse av barn er det om å gjøre at voksne ikke ødelegger spontaniteten og den barnets gitte natur (Pahuus 2001). Barns natur er noe mer ubestemt og helhetsmessig som særlig viser seg i hvordan de kommer verden og den andre i møte (Pahuus 2001). Pahuus henviser til Løgstrup og skriver at tilliten kan være like sterk hos den som umiddelbart omfavner verden og den andre, som hos den tilbakeholdne. Fra naturens side er vi ulikt utstyrt.

Den *tredje* fallgruven som en oppdrager bør unngå, er ettergivenhet (Løgstrup 1991). Dersom voksne føyer barn i ett og alt, er det å betegne som ansvarsløs oppdragelse hvor den voksne har abdisert fra oppgaven. Ettergivenhet er ikke ensbetydende med å være god. Godhet er verken å innrette seg etter den andre eller å unngå motsigelser som vekker irritasjon og heller ikke å unnlate å kritisere eller å ta et oppgjør som kan fornærme. Løgstrup (1993a) påpeker at voksne har problemer med å være kritiske i forhold til hverandre fordi menneskefrykten er så stor at den overgår dødsfrykten.

Oppdragelsens fallgruver viser at å lede og veilede barn er et risikoprojekt. Det stilles moralske krav til oppdrageren om å ta en dobbeltrettet etisk avgjørelse med en retning utad og en retning innad (Løgstrup 1991). Den innadrettede avgjørelsen

handler om hvorvidt oppdrageren er innstilt på å ta vare på barnets liv eller ta hensyn til seg selv på barnets bekostning. Utfordringen gjelder voksnes selvcentrertethet og manglende annenrettethet, altså egoismeproblemet. Avgjørelsens utadrettethet er å sørge for at oppdragelsen er hensiktsmessig, saklig og fornuftig. Intensjonal oppdragelse må kunne begrunnes som ledd i voksnes innsats for å selvstendiggjøre barn.

3.1.4.2 Kjærlighet og hat

Løgstrups syn på både omsorg og oppdragelse kan knyttes til at oppgaver må utføres og situasjoner forstås på en kjærlig måte. Umiddelbar omsorg og kjærlighet ligger tett på hverandre. Og omsorg er ”en fordring om kærlighet” (Løgstrup 1991:31). Som Løgstrup skriver er det ”kærlighet, der forlanges til varetagelse af det andet menneskes liv” (ibid.:164). Umiddelbar omsorg er kjærlig omsorg og trenger ikke forklares, begrunnes eller unnskyldes, den hviler i seg selv (Løgstrup 1991). Den etiske fordring om å vise omsorg trer inn i de tilfeller hvor omsorgen ikke er umiddelbar (Løgstrup 1996). Men fordringens viktigste budskap er at den krever å oppheves. Kjærlighet uttrykt som umiddelbar omsorg er uunnværlig i våre liv og løftes frem ved å vise til dens absolutte motsetning, hat.

På spørsmålet om hvordan vi stifter bekjentskap med kjærlighet og hat, svarer Løgstrup: ”Fra kærligheden ved jeg, at den er god, fra hadet ved jeg at det er ondt, ikke fra en formål-middel relation eller fra kriterier og standarder, regler og forskrifter” (1993a:59). Blandes kjærlighet og hat, gir det seg utslag i ambivalens og splittethet hvor kjærligheten forderves av hatet og hatet forverres av kjærligheten (Løgstrup 1997). Mens kjærlighet gir liv, er hat ødelagt kjærlighet (Løgstrup 1995b). Videre er hatet uten liv, men lever av den kjærlighet som ville ha vært der om den ikke var ødelagt av hatet og endt opp som hat. Hatet snylter på kjærligheten, fortærer den og fører til at relasjoner brytes. Ifølge Lipps blir det Løgstrup kaller for ”ødelagt kærlighet” forsterket, underbygd og fastlagt ved bruk av begrunnelser som ”bider sig fast i sin genstand” (i Løgstrup 1991:46). Ødelagte kjærlighetsforhold kjennetegnes ved at partene nedsetter hverandre via tingliggjøring og ved å tillegge den andre

negative egenskaper. De to tildeler hverandre en objektstatus – de objektiviserer hverandre.

Når det gjelder kjærlighet, formidles ikke ekte kjærlighet som en av-emosjonalisert idé, men som fullbyrdet (Løgstrup 1996). Levd kjærlighet viser seg i våre være- og handlemåter. Mens kjærlighet formidler godhet, er hatet et medium for menneskets ondskap. Løgstrup (1991) skiller mellom naturlig kjærlighet i erotiske forhold, kjærlighet til egne barn og forhold hvor to er sjelefrender, og kjærlighet som ytrer seg som gode gjerninger i forhold til fremmede. Kjærlighet som beveggrunn for å hjelpe mennesker som er i en vond og vanskelig situasjon der og da, skjer ganske enkelt fordi ”han er et menneske og jeg er et menneske” (Løgstrup 1996:28). Det er typisk for mennesket å være medmenneskelig, og det poengteres at det hører med til vårt vesen å være ”et riktig menneske” – ”et med-menneske” (1995b:103). Det er viktigere å være et riktig menneske fremfor å frembringe riktig viten. De etiske spørsmål er mer sentrale enn de erkjennelsesmessige.

Videre skilles kjærlighet fra selvkjærlighet: ”Kærligheden, fordi det er den anden selv, den gælder, er en bevægelse hen imod den anden” (Løgstrup 1991:148). Å være kjærlig er å glemme seg selv, den følelsesmessige bevegelse er ikke rettet innover, men utover – mot den andre. Slike kjærlighetsuttrykk er bevegde av å være tilbakeholden.

3.1.4.3 Tilbakeholdenhet og erobring

Å være tilbakeholden i en konkret situasjon gir rom for de suverene livsytringene slik at de kan melde seg på en umiddelbar måte (Løgstrup 1995a). Som kroppsholdning legger tilbakeholdenhet til rette for å motta det som er fremmed. Ved å ta et skritt tilbake får den andre anledning til å tre frem som unik og enestående.

Tilbakeholdenhet har også til oppgave å hemme krenkende og skamløs oppførsel. Det betyr at tilbakeholdenhet er en forutsetning for at mennesket får hold og kontroll på sin opptreden i forhold til andre. I den sammenheng er særlig bluferdighet holdningsfremmende. Bluferdigheten det henvises til, er åndelig og skal verne den andres integritet (Løgstrup 1961). Videre skal forholdningsmåten forhindre at en tanke, drift eller følelse utfolder seg formløst i forhold til den andre. Ikke minst

knyttes tilbakeholdenhet til et ønske om å gi initiativet til den andre og verden, og dermed åpne for å la situasjonen og medmennesket komme en i møte (Martinsen 2000).

Tilbakeholdenhetens motsats er erobring, og vi er erobrende når vi later som om arbeid, bragder, foretaksmhet, kultur og samfunn er det viktigste i livet (Løgstrup 1995b). Erobring driver tilbakeholdenheten ut, og erobringstrangen knyttes til ønsker og drømmer om selvrealisering (Løgstrup 1996). Glemte er at livet leves i interdependens, og at alle står på skuldrene til noen og har medhjelpere ved sin side. Løgstrup minner om at enhver fullbyrder seg selv gjennom andre. Dersom jegets erobring blir det som teller mest i verden, mister vi sansen for det ikke-menneskeskapt (Løgstrup 1996). ”Den selvberende bevidsthed” blir rådende (Løgstrup 1995a:30). Faren med å være erobrende er at mennesket utviser livsforakt – for både andres og eget liv (Løgstrup 1996). Tilbakeholdenhet bringer liv til relasjonen, erobring ødelegger både relasjoner og erobreren selv. Å være tilbakeholden er altså ”å akte livet” (Martinsen 2000:13). Da blir det ”plads til at tage imod, hvad der er os fremmed” (Løgstrup 1995a:53). Tilbakeholdenhet er altså en forutsetning for å akte det unike og fremmede ved den andre.

3.1.5 Forenelige motsetninger

De forenelige motsetninger består av to ledd som hver for seg er komplekse (Løgstrup 1997). En sammenstilling er ekte, levende og intakt på grunn av momentenes innbyrdes motstand. Dermed forhindres det at livet i og mellom oss utarter til karikerte forenklinger og faste fasitsvar. I fremstillingen som følger, presenteres tre forenelige motsetninger: respekt for den andres urørlighetssone og åpenhet, sansing og forståelse, samt norm og spontanitet. Disse tre spenningsfylte motsetningene er hentet fra Løgstrup. Imidlertid trekkes Martinsens tenkning med i den siste forenelige motsetning mellom norm og spontanitet, og skjønnets betydning tildeles et eget punkt.

3.1.5.1 Respekt for den andres urørlighetssone og åpenhet

I henhold til at livet anses som skapt, er respekt for livet som gave ensbetydende med livsaktelse (Martinsen 1996). Fra antikk gresk arv og den jødisk-kristne tradisjon

løfter Martinsen frem ”respekt for grenser” når det gjelder omsorg for det skapte liv og naturens orden (1996:46). Aktelse for liv ses som bakgrunn for Løgstrups vektlegging av den forenende motsetning mellom respekt for den andres urørlighetssone og talens åpenhet.

Ethvert menneske er ved sitt blotte kroppslige nærvær omgitt av en urørlighetssone – en forholdsvis stor, men usynlig mur (Løgstrup 1993a). Og i denne sonen, bak den usynlige muren, holder vår integritet hus (Løgstrup 1997). Urørlighetssonens oppgave er dobbel, den skal beskytte menneskets motiver og dessuten sikre saklighet og faglighet. Motiver er en psykisk mekanisme som foregår i det skjulte. Disse mekanismene er på godt og vondt drivkrefter for våre samliv og samvær. Deres dobbeltfunksjon tydeliggjøres i følgende beskrivelse:

Samliv og samvær, lige meget af hvilken art det er, familiært, kollegialt, venskabeligt, institutionelt etc., hviler i motiverne. Dem er det man forlader sig på, og dem er det man trækker på, som det også er dem, der truer samlivet og samværet, og i givet fald får det til at bryde sammen. (Løgstrup 1997:178-179)

Motiv bygger opp og river ned relasjoner. Når det gjelder de nedrivende motiver, forlanger mennesket å få ha dem i fred (Løgstrup 1997). Derfor er vi også forsiktige med å nevne dem ved navn i samtaler med andre. Vår mening om motivene til en medvoksen utsies ikke direkte, men pakkes inn. Det beste er at den andre selv ser og setter ord på sine egne beveggrunner. Vi skal være ”godt gale i hovedet” dersom vi underkjenner den andres begrunnelser (Løgstrup 1997:179, 1993a:22). Som voksne lar vi til vanlig våre medvoksnes grunner telle, men det er ikke alltid tilfelle i forhold til barn.

Når voksne invaderer barns urørlighetssone, begår de ”indbrud i den andens tilværelse” (Løgstrup 1993a:22). Innbruddet er å ligne med et overfall og voksne opptrer som ”sultne sjælesjakaler” (Løgstrup 1997:176 og 177). Barnet faller utslått sammen eller tar trassig opp kampen (Løgstrup 1997). Når voksne nevner barns antatte motiver ved navn er oppdragelsen ødeleggende. Eksempler er når voksne sier til barn at de er kranglete, sutrete, masete, slemme og ulydige. Poenget er at barnet umiddelbart tror på det voksne sier til dem – selv om de ikke forstår det som sies

(Løgstrup 1995b). Dersom voksne tillegger barna slette motiver og egenskaper, raserer de barnas innerste. En oppdrager kan lett gå i denne fallgruven fordi ”barnet nu engang er for impulsivt til at camouflere sit motiv” – det kan være en grunn til at voksne tillater seg å sette ord på deres motiver (Løgstrup 1997:177).

Imidlertid er det en fare forbundet med å la respekten for den andres urørlighetssone råde grunnen alene. Det kan medvirke til en ”personligheds-kult” (Løgstrup 1991:33). Regjerer respekten eneveldig, fører det til at forholdet lukker seg til og de to blir uvedkommende for hverandre (Løgstrup 1997). Relatert til voksenbarn-forholdet objektiviseres da barnet, og den voksne opptrer fjernt og kaldt. Dessuten kan overdreven respekt for faglighet og saklighet medvirke til prinsipptrytteri og konsekvenstenkning. Bruk av normative prinsipper og årsak-virkning-tenkning medfører at voksne ser bort fra situasjonens egenart og det enkelte barn som subjekt.

Respekt for barns urørlighetssone har åpenhet som sin forenelige motsetning for å sikre en bevegelig og levende tilværelse og holde forenklingene på avstand. Og i talens åpenhet holder oppriktigheten hus (Løgstrup 1996). Derfor vises det til at åpne samvær krever at en av og til taler rett ut og er spontan (Løgstrup 1997). I forhold til barn er det viktig at voksne er åpne, men aktsomme og unngår å navngi barns motiver. Når noe en gang er sagt, kan ikke ordenes virkning tas tilbake. Et annet aspekt ved barns liv er – for å gjenta, at de åpent og umiddelbart tar inn over seg og tror på det andre sier – også uten å forstå det (Løgstrup 1995b).

Løgstrup viser videre til at det kan være på sin plass å åpne for å gi rom for ”åbenheden der lader motiverne komme til deres ret for at lade dem bære samliv og samvær” (1997:179). Det presiseres at referansen her er relasjonen mellom voksne. Hvis antipatien råder mellom to voksne, må urørlighetssonen vike for å forhindre at forholdet forstenes eller utarter til hat – en må ”tage opgørets pinlighed på sig” for å rense luften og redde samliv og samvær (ibid.:179). En annen situasjon hvor det åpent og direkte kan settes navn på andre menneskers motiver, er når noen lar følelsene herje vilt (Løgstrup 1997). Hvis motiver i slike situasjoner nevnes ved navn, kan det få skremmende følelsesutbrudd til å opphøre. Men før åpenhet iverksettes, skal en ha

tenkt nøye gjennom måten det gjøres på. Den andres integritet må sikres. Forhold kan legges dødt ved taktløs og tankeløs åpenmunnethet. Da har umoral forstått som skamløshet tatt over (Martinsen 2000).

3.1.5.2 Sansing og forståelse

Jeg leser Løgstrup dit hen at forholdet mellom sansing og den språklige forståelse utgjør en forenelig motsetning. Posisjonen kan ses på som en forlengelse av Lipps' ufortrødne oppgjør med erkjennelsesteori som førstefilosofi og Løgstrups kritikk av "den selvberoende bevidsthed" (Løgstrup 1995a:30). En erobrende livsholdning råder, og det ikke-menneskeskapte må vike grunnen (Løgstrup 1996). Sansingen er avstandsløs, mens den språklige forståelse er avstandsmektig.

Løgstrup anser *sansing* som "den akse, som det hele drejer om" (ibid.:10). *Åpenhet* er et av sansingens grunnleggende momenter, og vi er "åbne for, hvad den sansede verden vil med os, før vi vil noget med den" (Wolf 1997:69). Sansingen bringer oss i en *avstandsløshet* til verden ved å innfelle oss i den, slik at vi kan motta hva verden vil med oss (Løgstrup 1995a). Men sansingen er aldri "ren" fordi vi kan ikke være i den rene sansing – det blir for voldsomt. Sansing er derfor atskilt i forbundethet med forståelsen i et forenelig motsetningsforhold. Forståelsen setter det sansede på avstand og skaper rom.

Som Lipps, vektlegger Løgstrup (1976a) sanseintrykket fordi det er svangert med betydning. I forhold til Lipps, viser Løgstrup ytterligere til to sentrale kvaliteter som sanseintrykket avføder.

Den *første* kvaliteten handler om at *vårt verdensforhold alltid er stemt* (Løgstrup 1995a). Via stemningen som følelsesmessig symbol, kan vi innstille oss på å møte verden og den andre (Løgstrup 1991). Som førkulturell vederfaring er stemningen situasjonell, sanselig betinget og følelsesmessig bestemt – og viser seg ved at mennesket identifiserer seg med det som oppstår i stemningen. Når det gjelder vårt forhold til verden, blir vi triste, som regnværsdagen er trist. Med henblikk på vårt forhold til andre mennesker, settes vi i en stemning gjennom deres geberder, kropps- og lydgester – til de sistnevnte hører skrik, stønn og sukk (Løgstrup 1976b). Lyden og lydskikkelsene er kroppslig forankret og klinger ut, dessuten kan de sette tanker i

sving. Språkets ekspressive funksjon vektlegges, og tonen det tales med i samtalen, bærer talens mening. Ordenes kroppslige lydskikkelse, måten vi snakker på, ansiktets minespill og vår kroppsholdning anses som betydningsfulle ledsagere for vår tale. Som Lipps, vektlegger Løgstrup det talte omgangsspråk. De kroppslige uttrykk og lydgester i ansikt-til-ansikt-forhold er mer betydningsbærende enn talte ord.

Den *andre* kvaliteten som sanseintrykket avstedkommer, er at *tilværelsen kommer oss i møte med noe gjenkjennelig som vi umiddelbart er fortrolig med* (Løgstrup 1995a). Klangbunnen som gir støtet til gjenkjennelse, kan være et nedleiret, implisitt erfaringsgrunnlag, men det kan også dreie seg om et vagt uttrykk for tilværelsens analoge orden hvor ”det typiske går igen i individer og eksemplarer” (Løgstrup 1995a:128). Termen type henviser blant annet til skikkelse, form og helhet (Løgstrup 1995a). Ordet typisk er et preget ord i Løgstrups terminologi. For eksempel er de suverene livsytringene typiske, fordi de viser seg spontant som en formmessig, ikke-kognitiv og ikke-jeg-skapt appell (Løgstrup 1993a). Det svangre sanseintrykket anses som en primærerfaring og mulig formidler av en analog orden (Løgstrup 1995a). Den sanselig tilgjengelige og følsomme inngangen til verden er så selvfølgelig at den lett overses. Poenget er at dersom vi er mottakende, er tilværelsen førkulturelig fortolket før vi vet av det, med sansingen som akse.

Den *språklige forståelsen* har en ordensskapende makt og gir tilværelsen en språklig orden. Hverdagsspråket er et uttrykk for en førvitenskapelig og gjennomsiktig forståelse (Løgstrup 1991). Det abstrakte språk knyttes til bruk av spesielle teoretiske synsvinkler på menneskelivet, for eksempel fra vitenskapelig psykologi med dens reduserende begrepsapparat og metode (Andersen 1995). Siktemålet for den gjennomsiktige forståelsen formulert med hverdagsspråk er å komme på sporet av de ureduerte livsmulighetene. Imidlertid er vår forståelse like forskjellig som vårt språk (Løgstrup 1995a). Når det gjelder språkets meningsbærende funksjon, viser Løgstrup til at hverdagsordene har en iboende vidde som blir pregnant med henvisning til ”dets opfyldelse af talens mening” (1976b:29). Vi taler i setninger, og setningen er den minste meningsbærende enhet som både gir pregnans og tydelighet (Løgstrup 1976b).

3.1.5.3 Spontanitet og norm – skjønn

Når et menneske spontant hjelper et annet menneske som er i en vanskelig situasjon, handler det uten baktanker og på en utvungen måte (Løgstrup 1993b). Vi sikter ikke mot å få noe ut av det vi gjør. Handlingene er uplanlagte og tas på sparket som følge av den aktuelle situasjonens appell. Gjøremålene er ene og alene bevegde av den stilling eller tilstand som den andre befinner seg i. Det spontane er etisk i seg selv, og en levende moral viser seg som spontanitet (Løgstrup 1961). Utfordringen kommer fra en verden som vi må ta for det den er. Den levende moral gir et direkte førkulturellt tilsvarende på utfordringen. Menneskene lever i avhengighet til og med hverandre, og den levende moral er helt naturlig – den andre behandles umiddelbart som "et med-menneske" (Løgstrup 1995b:103)

Spontan å hjelpe en ulykkelig er godt i seg selv og omtales som "avstandsløs spontanitet" (Martinsen 2000:21). Etikken grunnes på at sansingen som avstandsløs viser at vi lever i "det sansede verdensforhold" (ibid.:22). Å forholde seg sansende til verden og andre mennesker er et grunnfjell i en førkulturell fundert etikk: "Etikken går forut for kulturen" (ibid.:62). Synspunktet utdypes i et sitat hvor det selvforglemmende og ikke-egoistiske er alfa og omega:

... kernen i det moralske, det gode, det for alvor betydningsfulde for mennesker i deres samliv er dette, at man er selvforglemmende optaget av den andens ve og vel, opslukt av, hvad situationen appellerer til en om at gjøre. Det er en sådan spontanitet og vitalitet, mennesker lever af at møde hos andre. (Pahuus 1993:70)

Her understrekes det at vi som selvforglemmende er opslukt av å hjelpe den ulykkelige andre. Godhet formidles direkte og kroppslig som omsorg for den vanskeligstilte – med sanseintrykket som akse.

Men all spontanitet er ikke av det gode, den kan være svermerisk og formløs. Menneskets være- og handlemåte i en situasjon er underlagt flere formkrav for å unngå å havne i formløshetens tyranni (Løgstrup 1961). De kulturellt iverksatte formkravene er å forstå som konvensjonelle normer – og vi løper en risiko dersom de er fraværende. Da har vi ikke kontroll over oss selv og kan ende i spontanitetens

karikatur hvor vi er i en patetisk eksplosjon eller i en stemningsrus. Da mister vi oss selv i affekt. Martinsen skriver:

Det er svermerisk å ville avskaffe moralske normer og tro at vi lever utenfor kulturen. Det viktigste tåler ikke formløshet, og kulturen og dens normer kan hjelpe oss med formen. Normene fungerer innenfor et liv som ikke er fullkomment. De er fleksible, som livet er det.
(Martinsen 2000:62)

Mennesket er et kulturellt vesen og må forholde seg til kulturens språk, normer og regler. Livet er gitt relasjonelt, og formløs oppførsel og opptreden bryter ned ethvert ansikt-til-ansikt-forhold. Normene kan støtte oss i arbeidet med å få hold på oss selv fordi livet sviktes hvis ikke våre handlinger forankres i "kulturelle normer" (ibid.:62). Det er påkrevd at mennesket bruker normene på en fleksibel måte. Normene tilhører kulturen, enkeltmennesket har ikke skapt dem. For å sikre at normene ikke brukes som "en guillotine til at henrette den andre på" (Løgstrup 1991:54), må *skjønn* tas i bruk. Normbruk uten skjønn fører til at den andre kan bli lidende. For eksempel blir omsorg til ødeleggelse dersom den ansvarlige ivaretar barn ved å gjøre bruk av normer som "præcise anvisninger" (ibid.:54). Da fungerer normene på en hard og huggende måte – ikke med fleksibilitet. Det omtales som tingliggjøring og instrumentalisering av den andre, men er også et uttrykk for moralisme.

3.1.6 Skjønnets nødvendighet – arbeidskultur og faglighetskilder

Iverksettelse av normer og regler må gå en omvei om *skjønn*, forstått som en praktisk fornuft som er til hjelp når en skal tenke seg frem til riktig handling (Martinsen 1996, 2000). Den forenelige motsetningen mellom spontanitet og norm er innebygd i *skjønn*. Hvordan *skjønn* fungerer i praksis, kan beskrives ved å vise det som skjer når en person vurderer et kunstverk (Løgstrup 1993b). Overveielser finner sted uten faste og abstrakte kriterier (Løgstrup 1996). Det vil si at normer og regler som prøvestener bare kan anvendes på situasjoner og handlinger som allerede har funnet sted. Normbruk i en aktuell situasjon er ikke realisering, men innebærer å stille spørsmål om hvilke normer situasjonen eller handlingen lar seg føye inn under. Ved de fleste bedømmelser må *skjønn* tre i kraft (Løgstrup 1993b).

3.1.6.1 Hovedpunkter ved en skjønnende arbeidskultur

Martinsen viser til kjennetegn ved en arbeidsplass hvor det utvises en ”en skjønnende kultur” (2000:62). I en slik kultur er personalet trygge og føler seg hjemme på stedet (Martinsen 2000). Her vektlegger de ansatte ro og stillhet og viser varhet for livet som utspiller seg der. Dessuten gir kulturen inntrykk av å være langsom og tilbakeholden. Å skjønne tar tid, og hastverk hemmer skjønnnet. Personalet er videre innforstått med at oppmerksomhet har en viktig plass i vårt relasjonelt levde liv – nærmere bestemt en deltakende oppmerksomhet basert på hjertelighet. Bruk av fantasi er nødvendig for å sikre at ”den andre ikke blir blottstilt, men tatt imot” (Martinsen 2000:63-64).

Forståelsen som bærer skjønnnet, vil imidlertid alltid ha et ”maktutøvende virke” (ibid.:21). Men ettertenksomhet hvor refleksiviteten har form som faglig ettersyn, forhindrer maktfull utøvelse av skjønnnet (Martinsen 2000). En skjønnende kultur bebos *ikke* av personer som via en bedømmende autoritet anvender normer som sanksjonerer og normaliserer. Da lar den omsorgsansvarlige det sorgtunge eller leende ansikt bli til et kjennetegn eller en egenskap – til ”det finnes” (Martinsen 2000:36). Uten skjønn dømmes, disiplineres og dresseres den andre ved bruk av kappende kulturelle normer og regler.

3.1.6.2 Skjønnets faglighetskilder – språket

Skjønnets språk er hverdagsspråket. Når noe skal skjønnes, avstår den skjønnende fra å bruke et spesielt fagspråk som kan hentes ”ut fra datamaskinen” (ibid.:33). Videre unnlater en skjønnende person ”at lade begrepsmøllen male” (Løgstrup 1991:15). En fortrolighetsviten grunnet på faglig erfaring uttrykkes gjennom et omgangsspråk som tar dagliglivet på pulsen.

Martinsens betegnelse ”faglig skjønn” som vitensform, utdyper ytterligere skjønnets karakter. Denne vitensformen kan sies å ha tre faglighetskilder.

Den *første* er den *faglige erfaring* hvor den omsorgsansvarlige våger å la seg ramme av den andres formidling eller forståelse av egen situasjon – og er innstilt på å lære av disse erfaringene (Martinsen 2000). Betegnelsen faglig erfaring er en øyeåpner og retter søkelyset mot det selvfølgelige. Slik jeg ser det, er den faglige erfaring vunnet i en faglig-offentlig sammenheng, ikke i en privat kontekst.

Betegnelsen faglig erfaring henviser altså til at den omsorgsbetrodde stiller seg åpen for å motta og lære noe av den omsorgstrengende og den situasjonen som den vanskeligstilte befinner seg i. Bruk av skjønnet vil si å gå inn i situasjonen med ”samlet styrke” hvor den omsorgsbetroddes følelser og tenksomhet er med, samtidig som fantasien er i sving (Martinsen 2000:14 og 15). Den andre betraktes videre som hel person – det vil si som et sansende-følede og tenkende menneske (Martinsen 2000). Det er om å gjøre ”at søge at forstå” ved å se situasjonen fra ulike sider (Løgstrup 1961:248). Da blir den konkrete situasjonen liksom en samtalepartner for den skjønnende, som foretar en situasjonsanalyse før den bedømmes. Undersøkelsens drivkraft springer ut av at den omsorgsansvarlige har blitt rammet så det kjennes, og er bevegde av følelser som for eksempel ubehag (Martinsen 2000). Den faglige erfaringen går sammen med andre faglige erfaringer og blir til det Løgstrup (1996) omtaler som innforstått viten. En slik fortrolighetsviten kan ses på som det samme som praktisk yrkeskunnskap.

Den *andre* faglige kilden som skjønnet kan øse av i omsorgssammenheng, er *normer og regler hentet fra kunnskap om faget etikk*. Men ikke en hvilken som helst etikk, fagkunnskapen må være fundert på et menneskesyn som ser den andre som et hele, både som kropp og tanke (Martinsen 2000). Martinsen løfter videre frem det jeg anser som et hovedpoeng med henblikk på en mer akademisk tilegnelse av kunnskap om omsorg gjennom faglitteratur. Det er at kunnskapen etterspørres etter at en har mottatt et sanseintrykk – etter at en har latt seg berøre følelsesmessig. Det betyr at både innforstått viten og boklig tilegnet lærdom har sin forankring i inntrykket (Løgstrup 1996). Vi må kort sagt være følelsesmessig rammet, berørt og bevegde av noe utenfor oss selv. Først da er vi i takt med oppgaver som skal utføres, og situasjoner som skal skjønnes, klares og vendes ved at den omsorgsansvarlige følger kulturelle normer som er til beste for andre. Mer presist, ”kunnskapen skal være til beste for den andre” (Martinsen 2000:29). Dessuten må normene og kunnskapen stå i samband med det uunnværlige og bærende i livet – som for eksempel omsorg, kjærighet og tilbakeholdenhet.

Den tredje faglighetskilden ligger på et universelt plan og kan ses på som prøvesten for de andre faglighetskildene. Det er en *føretisk fundert livsfortolkning og verdensanskuelse* som er forankret i at ”vi vet hva det gode er, uavhengig av kultur” (ibid.:64). Det høyeste kulturelle gode er aktelse for livet hvor den omsorgsansvarlige står i et forpliktende verdensforhold hvor det viktigste er ”å beskytte og ta vare på livet” (ibid.:21). Martinsens tenkning samstemmer med Løgstrups (1996). Han viser også til at skjønnets kraft får sin kraft fra den livsforståelse det grunnes i.

3.1.7 En avklaring – avhandlingens etikk-, moral- og omsorgsbegrep

Jeg avrunder fremanalysering av Løgstrups posisjon med å redegjøre for forholdet mellom etikk- og moralbegrepet i studien. Utleggningen inneholder også en avklaring av omsorgsbegrepet som ligger til grunn for forskningen.

Etikk- og moralforståelsen knyttes til en normativitet som holder til både på det førkulturelle og det kulturelle tilværelsesnivå. Den førkulturelle normativiteten er opphavet til innholdet i etikkbegrepet, det kan mennesket verken gjøre fra eller til med. Løgstrup (1996) utformer den ikke-relative normativitet som en etisk fordring om å vise omsorg. Omsorgsfordringen springer ut av interdependensen som viser at tilværelsen leves relasjonelt og i avhengighet til andre – ellers ville ikke livet være menneskelig.

Den etiske fordring som førkulturell normativitet grunnes i at mennesket befinner seg i en sammenheng og ropes opp av situasjonens appell. Men det er opp til mennesket å utforme måten omsorgen skjer på. Omsorg antas å ha sitt opphav i den ikke-menneskeskapt normativitet, men utøves via en menneskeskapt normativitet. Det vil si at omsorg befinner seg både på det førkulturelle og det kulturelle tilværelsesnivå og er således både et førkulturell og kulturell begrep. Omsorg er en livsnødvendighet, uten omsorg dør barn. Dette kan ses på som begrunnelsen for den uforenelige motsetning mellom omsorg og ødeleggelse. Omsorgsbegrepet i avhandlingen avgrenses til å gjelde ivaretagelse av barn som er i en følelsesmessig vond og vanskelig situasjon der og da.

Med henblikk på moralbegrepet knyttes moralutøvelse til den etiske fordring og kan finne sted på to måter. En *førkulturell moralutøvelse* ses på som en følge av kroppens egen skjelling ut fra et sanseinntrykk som umiddelbart beveger til handling – forutsatt at den voksne er mottakelig for situasjonens appell som inntrykket formidler. En slik førkulturell moralutøvelse er i avhandlingen omtalt som en situert, levende moral, har sansing som akse og sanseinntrykket som handlingsbevegende avsett. Den *kulturelle moralutøvelse* utøves middelbart på en iverksatt måte ved hjelp av mennesket som språklig-forstående.

Både etikk- og moralbegrepet og omsorgsbegrepet forankres i en tilværelsesanskuelse hvor de etiske spørsmål er de viktigste vi kan stille til og i livet – mer sentrale enn erkjennessspørsmål om vårt forhold til verden.

3.2 Om Buber-Myhre-tradisjonen

Kildematerialet som min lesning av Reidar Myhre (1917-2005) bygger på, er *Theodor Litts filosofiske antropologi* (1974), *Innføring i pedagogikk : pedagogisk filosofi* (1980), *Autoritet og frihet : hvor fri bør oppdragelsen være?* (1981), *Hva er pedagogikk? : en elementær innføring* (1990a), *Pedagogikk og etikk* (1990b), *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv* (1994) og *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (1996). Myhres bøker ble tidlig tatt i bruk i norsk lærerutdanning, og hans utgivelser om pedagogisk idéhistorie var enerådende på pensumlister i universitetssammenheng under en 20-25-årsperiode fra 1970-årene (Dale 1999). Det er interessant å merke seg at den første utgaven av boka om pedagogisk filosofi kom i 1959. Myhre var altså tidlig ute med å skissere et alternativ til en menneskeoppfatning som var forskjellig fra den som atferdspsykologi og atferdsanalyse bygger på. Boka om autoritet og frihet fra 1981 tilkjenner Myhres generelle interesse for en oppdragelseslære fundert på en polar tenkemåte og især spenningsforholdet autoritet-frihet. Videre står han bak den første publikasjonen om pedagogisk yrkesetikk i Norge ved inngangen til 1990-årene – populært omtalt som etikkens tiår.

Teksten som følger, er todelt. Jeg analyserer først frem aspekter ved menneskeoppfatningen til Myhres sentrale inspirasjonskilde Martin Buber (1878-1965). Deretter viser jeg til noen sider ved Myhres forfatterskap som brukes i drøftingene i kapittel 7 (jf. pkt. 7.2 og 7.3).

3.2.1 Myhres inspirasjonskilde Martin Buber

Den tysk-israelske filosofen Martin Buber har øvd innflytelse innenfor fag som filosofi, pedagogikk, psykologi, psykiatri, sosiologi og teologi (Björk 2004, Pahuus 2002, Sällström 1997). Bubers tenkning har hatt større virkningskraft utenfor enn innenfor Israel – som han emigrerte til i 1938. Det er vanskelig å plassere Bubers tenkning i en filosofisk bås. Posisjonen kjennetegnes blant annet ved at han var motstander av ytre samfunnsbestaltede maksimer, normer og regler fordi slike leveregler og rettesnorer kun appellerer til forstanden. Videre påpeker han relasjonsproblemene som følger i kjølvannet av vilkårlighet, en overdreven maktvilje og de ødeleggende virkningene av løgn, skråsikkerhet og mål-middel-tenkning. Problemene belyses særlig i forhold til pedagogiske kategorier som oppdrager, oppdragelse og karakterfostring. Den offentlige oppdrageroppgaven som voksne med vitende og vilje har påtatt seg, handler om å påvirke barns holdninger og handlinger – i menneskets mest påvirkbare alder (Buber 1993a).

Kildematerialet som min lesning bygger på, er Bubers hovedverk fra 1923 med tittel *Jeg og Du* (1992), *Om oppfostran* (1993a), *Dialogens väsen* (1993b) og særlig *Distans och relation* (1997). Førsteutgivelsen av de tre sistnevnte bøkene kom i henholdsvis 1953, 1932 og 1951. Boka *Distans och relation* anses som et knutepunkt i Bubers tankevev om menneskets vesen (Sällström 1997). Knutepunktet viser til at Buber i den sistnevnte boka tar en ny vri på vesentlige punkter fra perioden 1923-1951 ved å sette menneskeoppfatningen inn i vekselvirkningsforholdet distanse-relasjon. Spenningsforholdet viser på den ene side til det tvefoldige som skjer i mennesket ved at ufornuft og fornuft utgjør en helhet. På den annen side viser forholdet distanse-relasjon til at de to forholdningsmåtene *mellom* mennesker også utgjør en helhet.

Til grunn for fremstillingen som følger, ligger primærkildene og sekundærkildene som jeg allerede har henvist til. I de følgende punkter omtales først det doble prinsippet mellom *distanse og relasjon* – innbefattet Jeg-Det-forholdet og Jeg-Du-forholdet. Deretter redegjøres det for den såkalte *ombefatning av barnet*, det *pedagogiske møte* og betydningen av voksnes *selvoppdragelse*. Når Buber skriver om enkeltmennesket og det enkelte barn, bruker han ordene ”hun” og ”henne”. Jeg gjør det samme i teksten som følger.

3.2.1.1 Distanse og relasjon – Jeg-Det-forholdet og Jeg-Du-forholdet

Som overskriften viser, anses mennesket å være et tvefoldig vesen som forholder seg til verden ved et distansert Jeg-Det-forhold og et relasjonsbyggende Jeg-Du-forhold (Buber 1992, 1997). Forholdet mellom distanse og relasjon utgjør det Buber (1997) også omtaler som et kontrapunktisk system – i tillegg uttrykt som et utvekslende vekselvirkningsforhold (Pahuus 2002). Det distanserende Jeg-Det-forholdet og det relasjonsbyggende Jeg-Du-forholdet presenteres hovedsakelig hver for seg.

a. Jeg-Det-forholdet som distansering – fallgruver

Jeg-Det-forholdet innbefatter så vel Jeg-ets forhold til reelle ting som til hun og han som ”objekt for alminnelig erfaring” (Buber 1992:13). Den andre som erfaringsobjekt i en konkret situasjon viser til at de to alltid fremstår for hverandre som objektiverte – men ikke som objektiviserte. Det objektiverte betegner at den andre er et selvstendig individ, mens å være objektivisert betyr at den andre tingliggjøres. Objektiveringens nødvendighet begrunnes ved at distansens oppgave er å utskille og avgrense den andre som selvstendig individ (Buber 1997).

Ifølge det doble prinsipp mellom distanse og relasjon er *distansering* som *tilbakeholdenhet* begynnelsen til og forutsetningen for å inngå i relasjon overhodet (Buber 1997). Den tilbaketrunkne forholdningsmåten – altså Jeg-Det-holdningen (Buber 1992), er utgangspunktet for relasjon, og Buber skriver: ”En människa – som människa – opprettar distans til andra människor” (1997:30). Distansen åpner opp og gir et frirom for den andres fremmedhet og unikhet (Buber 1993a, 1997).

Tilbakeholdenhet er en betingelse for at de to ikke trækker over hverandres grenser.

Ved å være tilbakeholden viser mennesket *respekt* for den andres private sfære (Buber

1993a). Respekt for grenser og ansvar for det skapte liv er avgjørende innen en jødisk livsfortolkning (Martinsen 1996). Imidlertid fremhever Buber (1993a) at distansen ikke kan stå alene, men må vekselvirke med relasjonsbyggende krefter for ikke å utarte.

En absolutt distansering hvor Jeg-Det-holdningen er eneveldig og skyver bort Jeg-Du-holdningen, er en fallgrube. Relasjonen brytes, for eksempel ved at den andre objektiviseres og reduseres til en ting. Det samme skjer hvis barnet instrumentaliseres og blir et ledd i en mål-middel-tenkning. Den voksne utviser en instrumentalistisk holdning. Hvis det skjer i forhold til barn, reagerer barnet med resignasjon eller opprør. For eksempel viser Buber til at barns individualitet anonymiseres i pedagogiske institusjoner dersom samfunnsbestaltede kollektivistiske ytre leveregler tres ned over hodet på dem – enkeltbarnets ansikt tildekkes (i Myhre 1996:222). Barnet bekreftes ikke som individ, og tilværelsen i den pedagogiske institusjon farges grå (Myhre 1994).

b. Jeg-Du-forholdet – relasjon

Betegnelsen relasjon viser til en Jeg-Du-holdning (Buber 1992, 1997) – nærmere bestemt til det Buber omtaler som ”den levande relationen” som utspiller seg umiddelbart mennesker imellom (i Sällstöm 1997:58). Jeg-ets direkte forhold til Du-et i en konkret situasjon viser til en relasjon preget av nærvær, delaktighet og kontakt (Buber 1992, 1993a, 1997). Livet leves sosialt og nedfeller seg i ulike relasjonsformer – for eksempel i forholdet voksen-barn i pedagogiske institusjoner (Buber 1992, 1993a). Relasjonen er å forstå som noe mellomliggende – *das Zwischen*, ved at det oppstår et kraftfelt mellom to mennesker (Pahuus 2002). Det mellomliggende er ikke enkeltmenneskets fortjeneste, relasjonen oppstår så å si i luften mellom de to når gjensidigheten er på plass.

Gjensidigheten viser seg ved at Jeg-et *ser* Du-et og vice versa – å være sett er å være akseptert (Buber 1997). Vi tilintetgjøres, blir kraftløse og motløse hvis vi i samvær med andre ikke blir sett. Når vi bekreftes og bejaes, blir vi også betydningsfulle i egne øyne. På en gjensidig utvekslende måte godtar to mennesker hverandre som de er – som virkelighetsmennesker. Da viser kjærlighetens livgivende

kraft seg i form av noe mellomliggende i relasjonen. De to er engasjerte, nærværende og delaktige i den felles situasjonen. Kontakten er på plass som en frukt av selvforglemmende oppmerksomhet fra begge parter. Begge vokser som Jeg, eller rettere sagt: ”Mennesket blir til Jeg ved Du’et” (Buber 1992:29). Den ene formes av den andre – også i forholdet mellom voksne og barn (Buber 1992). Kjærligheten i et relasjonelt samvær er virksomt på en ikke-tenkende og umiddelbar måte (Pahuus 2002). Medmenneskeligheten som viser seg har avsett i følelsesinntrykket som ”gjennomstrømmer legemet” hos den enkelte, og gir en synergieffekt dem imellom – et Jeg-Du-forhold er etablert (Buber 1992:20).

Jeg-Du-holdningens tydeliggjøres ved å vise til hva som skjer når den forsvinner. Relasjonen oppløses dersom den ene part unnlater å være følelsesmessig delaktig. Det medmenneskelige kan også settes ut av spill ved at den ene eller begge utviser såkalt ”godtycka” (Buber 1993a:65) – altså et vilkårlig og forgodtbefinnende føleri. Da kan Jeg-Du-forholdet utarte til å bli ”febrig” (ibid.:51). I en pedagogisk sammenheng vil det si at den voksnes følelsesliv er overopphetet, barnet som likeverdig parter forsvinner fordi den ansvarlige er seg selv nok. Slike overopphetete følelser kan ikke erstatte medmenneskelighet. Begrunnelsen er at følelser ”har” vi, mens kjærlighet skjer *mellom* Jeg og Du (Buber 1992:16). Kjærlighet er et Jegs ansvar for et Du (ibid.:16). Det presiseres at ansvarsbegrepet hentes fra det levende livet (Buber 1993b). I en oppdragelsessammenheng er det om å gjøre å ta sitt ansvar opp og svare på situasjonens appell (Buber 1993a). Det må skje i en tillitsfull atmosfære.

3.2.1.2 Den pedagogiske relasjon – ombefatning av barnet

Fallgruvene omtalt i forrige punkt, viser at det er en overhengende fare for at det doble prinsipp forsvinner – respekten oppløses og relasjonen brytes. Men Buber (1992, 1993a) viser at en oppdrager via en *elementær erfaring* kan innta en *avgjørende terskel* som konstituerer den pedagogiske relasjon. En dyptgripende erfaring kan få egen falsk sikkerhet til å vakle, avsløre løgn og bedrag og gi innsikt i egen trollaktighet.

Den avgjørende terskelen kan *ikke* nås ved at voksne er ”innkjännande” i forhold til barn i en konkret situasjon (Buber 1993a:58). Fremgangsmåten er velkjent, men intetsigende. Som delaktig kan verken oppdrageren tre ut av situasjonen eller bli kjent med barnets form og struktur. En blott og bar estetisk inngang er umulig. Sansing forstått som reseptivitet holder altså ikke. Den svenske betegnelsen ”innkjännande” kan ses på som innføling og medleving på norsk.

Når det gjelder den avgjørende terskelen, trekker Buber frem et kritisk eksempel som viser hvordan den kan inntreffe. Sett at en voksen har mistet besinnelsen, overgitt seg til raseriet, og slår og slår et barn som passivt mottar slagene. Plutselig ser den voksne hva hun holder på med, samtidig som hun tar inn barnets situasjon. Hennes hjerte skjelver fordi hun: ”Under et ögonblick erfar [...] samma situation från motsidan” (Buber 1993a:54). Hendelsen beskrives som en ”omfattningserfarenhet” om hvordan det oppleves å være i den andres situasjon (ibid.:58). Björk kaller det som skjer for en ”omfattning av motsidan” (2004:445). En slik gjennomgripende hendelse åpner oppdragerens øyne for ombefatningens betydning og oppfordrer den voksne til å ta ansvar for den del av barnets liv som hun er tildelt eller betrodd (Buber 1993a). ”Omfattning” omtales altså ved betegnelsen ombefatning på norsk.

Ombefatningen er ensidig og angår kun den voksne fordi hun er ansvarlig for å etablere den pedagogiske relasjon til barnet ved å kjenne på dobbeltsidigheten som ligger i å ombefatte barnet. Det er ikke forventet at barnet setter seg inn i den voksnes sted. Ellers viser Buber til at eksemplet hvor den enerådende voksne i affekt gjentagende slår et barn og erfarer en løftende innsikt, heller er av de sjeldne. Men som ansvarlig for å ombefatte barnet i enhver situasjon, kan den voksne ved fantasiens hjelp prøve å se situasjonen fra barnets ståsted.

3.2.1.3 Det pedagogiske møte

Ifølge Buber (1993a) består karakterfostring av å påvirke barns holdninger og handlinger i henhold til rett og galt; det viktigste området innenfor pedagogikk. Målet er verken at voksne systematisk tilser at barn viser selvbeherskelse eller utvikler et bestemt vanesystem. Slike hensikter er viktige, men ikke vesentlige. Det er fånyttes å

undervise om oppdragelsens normative innhold i henhold til rett og galt. Derimot løftes betydningen av det *pedagogiske møte* frem (Buber 1993a:113).

Ifølge Buber avgrenses det pedagogiske møte til situasjoner hvor et trist og ulykkelig barn selv tar kontakt med en voksen for å få hjelp. Poenget er at barnet er aktivt, og at den voksne svarer på tiltalen og/eller situasjonens appell om hjelp med hele sitt vesen. Derved er barnet umiddelbart ombefattet og bejaet som virkelighetsmenneske, samtidig som oppdrageren har tilgodesett barnet som fremtidsmenneske – et sentralt anliggende i en oppdragelsessammenheng. Buber skriver: ”Pedagogisk fruktbart er inte den pedagogiska ansträngning utan det pedagogiska mötet” (ibid.:113). Da møter den voksne barnet uten en hemmelig agenda – mål-middel-tenkningen og ytre samfunnsbestaltede regler er for eksempel fraværende.

Det pedagogiske møtets kraftkilde er den voksnes *livfullhet* som har en pregende virkning på et barn som trenger hjelp og støtte fordi den voksne gjør et *følelsesmessig inntrykk* på henne (Buber 1992, 1993a). Å møte en oppdragelsesbetrodd som er full av liv, gir barnet *mot* som virkelighetsmenneske, et mot hun bærer med seg inn i fremtiden. Barnets Jeg blir til i møtet med den andres Du. Forutsetningen for at et pedagogisk møte skal finne sted, er altså at barnet aktivt uttrykker at hun er hjelpetrengende, og at den voksne med hele sitt livfulle vesen umiddelbart er der for barnet. En annen betingelse er at barnet har et fortrolighets- og tillitsforhold til oppdrageren (Buber 1993a). Fortroligheten gjøres gjeldende fra barnets side, ikke fra den voksnes.

3.2.1.4 Betydningen av voksnes selvoppdragelse

Hensikten med oppdragerens egen ”självuppfostran” er å ta ansvar for den del av barnets liv som hun er tildelt eller betrodd (Buber 1993a:70). Den hjelp og støtte som barn behøver for å bygge opp sin karakter, skal oppdrageren selv ha tilegnet seg gjennom erfaring i verden (Buber 1993a). Ansvarets grobunn er det levende livet (Buber 1993b). Ansvar er å svare på en appell – ved at ansvaret så å si legges i den voksnes armer – ikke å svare ut fra ideer og prinsipper. Når et barn griper etter den voksnes hånd, tar den voksne ansvar for berøringen og svarer på appellen. Når et barn

ser på henne, tar hun ansvar for blikket ved å se på barnet som et menneske som betyr noe for henne. Oppdragerens fallgruver er imidlertid mange, og hennes selvoppdragelse er avgjørende.

Med henblikk på det doble prinsipp, kan selvoppdragelse knyttes til at den voksne må være seg bevisst på det pedagogisk betydningsfulle som bor i å omfatte barnet i den felles situasjon – for eksempel ved fantasiens hjelp. Hun må være tilbakeholden og svare på barnets appell om hjelp i den konkrete situasjon. Videre er det om å gjøre å respektere barnets integritet og ikke minst å vise kjærlighet. Dessuten bør den voksne ta ansvar for å bygge opp et tillitsforhold til barnet og se til at barnet står i et fortrolighetsforhold til henne.

Voksnes selvoppdragelse er påtrengende hvis spenningsforholdet mellom distanse og relasjon utarter. Barnet objektiviseres når voksne fylles av overopphetede affekter, trollaktighet eller skråsikkerhet. Selvoppdragelsen er ikke minst viktig i pedagogiske situasjoner hvor voksne har som yrke å øve innflytelse på barn som er i den mest påvirkbare alder (Buber 1993a).

Med denne redegjørelsen går jeg over til presentasjonen av Myhres oppdragelseslære. Den ses i sammenheng med Bubers filosofi.

3.2.2 Myhres posisjon

Oppdragelse som formålsrettet aktivitet finner sted i nåtiden og handler om å lede og veilede barn på deres vei mot karaktermessig *selvstendighet* i retning av medmenneskelighet og ansvar. Et sentralt aspekt i medmenneskeligheten og ansvarlighetens navn er respekt for grenser. Teksten som følger, er bygd opp ved at jeg først presenterer polariteten autoritet og frihet. Deretter omtales funksjonal og intensjonal oppdragelse, og til slutt viser jeg min lesning av Myhres yrkesetikk som vekselvirkningsforhold.

3.2.2.1 Polariteten autoritet og frihet

I Myhres forfatterskap er polariteten autoritet og frihet relatert til grensesettingsproblematikken og belyses i bøkene *Autoritet og frihet : hvor fri bør oppdragelsen være?* (1981) og *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv* (1994). Jeg kretser inn polaritetens betydning ved å omtale det pedagogiske paradoks, oppdragerens autoritetskilder og grensesetting som utfordring og selvoppdragelsens nødvendighet i den sammenheng.

a. Det pedagogiske paradoks

Spenningsforholdet mellom *autoritet og frihet* bygger på at forholdet mellom voksne og barn er asymmetrisk. Den eldre generasjon er mer erfaren, har større innsikt og er mer moden enn den yngre generasjon – derfor har voksne et leder- og veilederansvar overfor barn. Betegnelsen moden henviser til følelsesmessig modenhet.

Det pedagogiske paradoks knyttes til at barn kommer til verden som totalt hjelpeløse og blir selvstendige under innflytelse av og påvirkning fra andre. Selvstendighet handler om barns holdninger og handlinger i henhold til rett og galt samt godt og ondt. Oppdragelsen mislykkes både dersom voksne er ensidig barnesentrerte eller oppdrar med hard hånd uten å levne barnet et frihetsrom. Frihetstanken skal forhindre at voksne nedverdiger barn og sikre at de behandles som individer (Myhre 1981). Oppdragelsesoppgaven avsluttes når barn som myndige og selvstendige står på egne ben.

b. Oppdragerens autoritetskilder

Betegnelsen autoritet viser til at den ene part i et forhold opptrer som retningsbestemmende overfor den andre (Myhre 1994). I offentlig sammenheng kan en oppdrager hente sin autoritet fra tre kilder. Den *institusjonelle autoritet* festes til de lovpålagte samfunnsoppgavene som institusjonen skal løse. *Saksautoriteten* kommer fra de ansattes kompetanse, dyktighet og faglige kunnskaper. Den aller viktigste autoritetskilden er imidlertid den *personlige autoritet*.

For å avklare hvor den personlige autoritet henter sin kraft fra, viser Myhre til at *auctoritas* (lat.) betyr anseelse og verdighet. Det vil si at oppdragerens myndighet ikke er gitt en gang for alle, men tildelt fra barnets side og er en utfordring for voksne

i enhver oppdragelsessituasjon. En forutsetning for at barn tilkjenner oppdragere autoritet, er at barna er oppmerksomme på at livsfasen de er i, kjennetegnes av usikkerhet og utilstrekkelighet. Dessuten må det enkelte barn finne trygghet og støtte hos den oppdragelsesbetrodde. Sist, og ikke minst, er det om å gjøre at barnet er glad i og ser opp til voksne som har påtatt seg en offentlig oppdragelsesoppgave. Først da kan barn i tillit knytte seg til de voksne og derved åpne for å la seg oppdra.

Sett i lys av Buber peker også Myhre på at oppdragelse må være tuftet på at kjærligheten er i spill mellom voksne og barn, og at barnet har tillit til den voksne. Imidlertid er det en forskjell mellom Buber og Myhre ved at sistnevnte skriver ut fra den intensjonale oppdragelsens betydning. Slik jeg leser Buber (1993a), anses iverksatt oppdragelse som viktig, men ikke vesentlig.

I en intensjonal oppdragelsessammenheng benytter voksne ulike pedagogiske virkemidler som for eksempel ros, oppmuntring, samtale *med* barn og irettesettelse. Relatert til polariteten autoritet-frihet, er grensesetting et problem innenfor intensjonal oppdragelse (Myhre 1981, 1994). Det er om å gjøre at voksne ikke knebler barnas frihet.

c. Grensesetting som utfordring – selvoppdragelsens nødvendighet

Voksnes grensesetting har mange funksjoner ved at et "nei" kan motvirke barns grenseløshet og forhindre egoistisk og impulsstyrt atferd. Dessuten kan grensesetting begrense overdreven selvutfoldelse og behovstilfredsstillelse fra barns side samtidig som voksne imøtekommer barns behov for trygghet og styrker deres holdningsdannelse, dømmekraft og bedre jeg. Det siste henviser til barnets samvittighet. Grensesetting kan hjelpe barn med å sette livsførselen inn i en ramme slik at barna gradvis tilegner seg hensynfulle holdninger og tar ansvar for egne handlinger. Formålet med grensesettende oppdragelse er altså at barna skal vise medmenneskelighet og lære å være ansvarlige.

Når voksne fraskriver seg oppdragelsesoppgaven, unnlater de å bruke sin erfaring, modenhet, innsikt og viten til å yte barn motforestillinger. Grunnen kan være at oppdrageren har stor tiltro til barns naturlige utvikling, en overdreven oppfatning av barns rettigheter eller et ønske om å være barnas venn. Skillet mellom

voksenverdenen og barneverdenen utviskes, og oppdragelse som pedagogisk kategori opphører. Polariteten autoritet-frihet utarter.

Blant de krav som rettes mot de voksne som grensesettere, er at de begrunner forbudet og viser forståelse for at barn som har fått et ”nei”, blir lei seg. Myhre presiserer at regler som bør respekteres må være likeens for voksne og barn. I en offentlig kontekst er det om å gjøre at de voksne har snakket igjennom og akseptert gjeldende oppdragelsesregler for å forhindre vilkårlighet. Videre må ikke oppdragelsen skje på en ufølsom og hard måte med negativ maktbruk som skremser, tvang og direkte og indirekte krenkelser og ydmykelser. Slike maktsyke voksne bedriver da ”svart pedagogikk” (Myhre 1994:160), og barn blir fryktsomme og reagerer med motløshet og underkastelse eller med opprør og trass.

Å være oppdrager innebærer selvprøvelse og villighet til *selvoppdragelse*. Myhre (1994) påpeker at oppdragerens viktigste oppgave er å oppdra seg selv. En sammenligning med Buber, viser at Myhre følger hans fotspor med henblikk på at karaktermessig selvstendighet er oppdragelsens formål – en formålsrettethet knyttes til medmenneskelighet og ansvarlighet. De to er også felles om å fremheve betydningen av respekt for grenser, ikke minst når det gjelder den voksne selv i forhold til barna. Voksnes selvoppdragelse tillegges stor betydning innenfor Buber-Myhre-tradisjonen. Imidlertid er det en forskjell mellom dem fordi det virker som om Myhre har stor tiltro til den intensjonalt iverksatte oppdragelsens ”nei”, mens Buber derimot skriver ut fra betydningen av det Myhre kaller for funksjonal oppdragelse. Myhre utlegger især den ikke-vesentlige, men viktige intensjonale oppdragelse, Buber vektlegger den vesentlige funksjonale oppdragelse.

3.2.2.2 Funksjonal og intensjonal oppdragelse

I fremstillingen som følger, vil jeg vise at Myhre (1990a, 1994) fremhever at den funksjonale oppdragelse er en forutsetning for den intensjonale oppdragelse. En intensjonal oppdragelse er målrettet i forhold til sosiale og kulturelle konvensjoner. Slik jeg leser Myhre, bør voksnes oppdragelsesinnsats forankres i formålene ansvarlighet og medmenneskelighet – som også er formål for barnas oppdragelse.

Den intensjonale oppdragelse spiller fallitt dersom den kroppslig utøvde funksjonale oppdragelse foregår i nedverdiggende former som frarøver barnet dets frihetsrom.

Myhre går til Ibsens Brand for å sette ord på kjernen i den funksjonale oppdragelse og viser til at ”ikke tusen ord prenter seg inn som en gjernings spor” (Myhre 1994:56). Videre skriver Myhre at voksne i pedagogiske institusjoner ”ikke kan unngå å prege barnet på en eller annen måte” [...] ”gjennom det de sier, gjør og er” (1980:100, 1990b:126). Ved sine talte ord, holdninger til og handlinger overfor barn øver voksne innflytelse på barna – enten de vil eller ikke. Ikke minst har atmosfæren som voksne omgir seg med, en direkte innvirkning på barn. Barns omgang med voksne i pedagogiske institusjoner preger og prenter dem på en inntrengende måte fordi oppdrageren gjør inntrykk (Myhre 1994). Både generelt og i den enkelte oppdragelsessituasjon avgjør barns inntrykk av voksne i stor grad virkningen av deres intensjonale oppdragelsesinnsats.

En sammenligning mellom Buber og Myhres oppdragelsesbegrep, viser at mens Buber skriver om karakterfostring ut fra et vesentlig og førkulturell tilværelsesnivå – altså som funksjonal oppdragelse, arbeider Myhre ut fra både en førkulturell og en kulturell oppdragelsestenkning. Buber anser som nevnt den funksjonale oppdragelse som vesentlig, og den intensjonale som viktig. Det virker som om den norske pedagogen på den ene side betrakter den funksjonale oppdragelse som avgjørende, mens det på den annen side tilkjennegis stor tro på de pedagogiske virkemidler – som for eksempel grensesetting, forutsatt at barna tilgodeses med et frihetsrom. Myhre har tydeligvis tro på at voksne bør gripe inn for å hjelpe barn med å innøve vaner og å utvise selvbeherskelse. Men polariteten autoritet og frihet må holdes intakt. Derfor tillegges voksnes selvoppdragelse stor betydning, noe som gjenspeiles i hans pedagogiske yrkesetikk.

3.2.2.3 Pedagogisk yrkesetikk som vekselvirkningsforhold

Myhres pedagogiske yrkesetikk leses i lys av spenningsforholdet nærhet-avstand, betraktningsmåten ligger implisitt i *Pedagogikk og etikk* (Myhre 1990b) og i *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv* (Myhre 1994). Jeg ser på avstandsleddet som uttrykk for en intensjonal oppdragelse i henhold til de voksnes oppgave som

ledere og veivisere. Nærhetsleddet anses som uttrykk for grunnholdningen kjærlighet, grunnfølelsen tillit og grunnverdien respekt. Oppdragerens tilgang til situasjonen skjer via en innfølelse og medlevende forståelse (Myhre 1990b, 1994). Dypest sett bygger Myhres pedagogiske yrkesetikk på at mennesket ikke kjennes på sin rasjonalitet, men på sitt ansvar (Myhre 1994, 1996). Myhres forfatterskap er gjennomsyret av en ansvarstenkning. Den gjenpeiles i fremstillingen som følger, hvor intensjonal oppdragelse relateres til henholdsvis kjærlighet, tillit og respekt. Deretter omtales den innfølelse og medlevende forståelsens rolle.

a. Intensjonal oppdragelse og kjærlighet

I sin oppdragelsestenkning vektlegger Myhre den uforbeholdne kjærligheten som en kraft mennesker imellom. Han løfter spesielt frem kjærlighetens betydning fra oppdragerens side i forhold til barn som er ulykkelige og utstøtte. Kjærlighet i en pedagogisk kontekst omtales som *pedagogisk kjærlighet* og uttrykkes ved at voksne gleder seg over å være sammen med barn og unge (Myhre 1994). Kjærlighet i seg selv omtales som godhet og er en *grunnholdning*. Det betyr at kjærlighetsholdningen og kjærlighetshandlinger anses som gitte livsmuligheter som oppdrageren utøver på en frivillig måte overfor barn. I tillegg grunner Myhre sitt oppdragelsesprosjekt på at barn er glade i de oppdragelsesbetrodde.

Dersom kjærligheten tar overhånd i relasjonen voksen-barn, kan forholdet stivne i ufruktbar *ettergivenhet*. Derfor må kjærlighet vekselvirke med iverksatt oppdragelse hvor voksne bruker sin formvilje til å veilede og lede barn. Myhre skriver at barns integritet krenkes dersom denne formviljen drives av skjult maktstreben. Men maktbruk i seg selv anses ikke som et problem hvis oppdrageren tydeliggjør overfor barnet at oppdragelsens formål er selvstendighet og uavhengighet. Videre er det viktig at oppdrageren gleder seg når barn blir mer og mer selvstendige karaktermessig sett i henhold til spørsmål om rett og galt samt godt og ondt. Målet er nådd når oppdrageren har overflødiggjort seg selv.

b. Intensjonal oppdragelse og tillit

Myhre utdyper tillitens avgjørende betydning for oppdragelse ved å fundere *grunnfølelsen* i en tillit som gjelder hele mennesket (1990b:129). I tenkningen om

tillit bruker Myhre buberske vendinger og skriver at Jeg-Du-forholdet ligger til grunn for ”sant menneskelig fellesskap” (ibid.:129). Videre anses tillitsforholdet mellom voksne og barn som utslagsgivende for atmosfæren dem imellom (Myhre 1994). Grunnleggende sett er tillit et etisk ord som har egenverdi, er godt i seg selv og er et uttrykk for en gjensidighet som berører mennesket på et dypt plan.

Imidlertid viser Myhre (1990a) til at gjensidigheten mellom voksne og barn ikke er symmetrisk. Relasjonen voksen-barn anses som en polaritet som er asymmetrisk. Grunnen er at den voksne så å si må stå ved begge poler, barnet kun ved den ene. Som leder og veiviser har den voksne ansvar for den felles situasjon, og det er om å gjøre at ansvaret utøves på en tillitvekkende måte i oppdragsøymed.

Barn kjennes på sin tillitsfullhet, derfor er det helt sentralt at voksne er deres tillit verdig. Som mer åpne og mottakelige enn voksne, vil barn umiddelbart legge merke til om voksne har tillit til dem – selv om det ikke uttrykkes med ord (Myhre 1994). Mistillit vekkes hos barn dersom personalet i pedagogiske institusjoner for eksempel tillegger dem dårlige egenskaper. Tillitsbrudd oppstår også dersom oppdragere har som vane å tolke alt barn gjør i verste mening. Voksne viser barn tillit ved å la være å slå hånden av dem når de er på kant med normer for god oppførsel.

Men godtroende og naive voksne som viser barn blind tillit, kan medvirke til at barna utvikler dårlige karaktertrekk. Derfor er det viktig at enhver voksen tar oppgaven som leder og veiviser alvorlig og setter den intensjonale oppdragelse i kraft slik at den nødvendige avstand trer inn i forholdet (Myhre 1990b).

c. Intensjonal oppdragelse og respekt

Myhre (1990b) tillegger voksnes respekt for barns menneskeverd stor betydning. Vektleggingen kan ses i lys av den offentlige oppdragerens særegne dobbeltposisjon som samfunnets og kulturens representant samt som barnets advokat (Myhre 1994). Det er om å gjøre å beskytte barnets selvbestemmelsesrett, og i tvilstilfeller er respekten for barns frihetsrom utslagsgivende. Ansatte i pedagogiske institusjoner må særlig være på vakt i forhold til overdrevne normeringskrav fra enkeltinstitusjoner og kulturinstanser.

Å respektere barn er å gi betydning til det enkelte barns egenart og individualitet (Myhre 1974, 1990b). Respekt anses som en generelt godtatt *grunnverdi*. Det viser Myhre (1990b) ved å fremheve at dersom respekten for enkeltmenneskets integritet og verdighet utelates i en pedagogisk yrkesetikk, forsvinner etikkens fundament og berettigelse (Myhre 1990b:125). I tillegg anses respekt som en selvinnyttende universell norm fordi den handler om at ethvert menneske alltid må ”respektere den annens menneskeverd” (Myhre 1980:18).

Det er et nært forhold mellom respekt for barn og den voksnes aktelse for barnets menneskeverd fordi voksne må vise ærefrykt for det ennå utfoldede menneskebarnets liv (Myhre 1974). Enhver nedgradering av respekt for barnets menneskeverd viser forakt for livet som sådant.

Oppdrageren må tilse at krav som rettes mot barn i oppdragelsesøyemed, respekterer enkeltbarnets individualitet og utviklingsnivå – og finner sted uavhengig av religion, rase, sosial bakgrunn, evner og utseende (Myhre 1990b). Av den grunn kan de oppdragelsesansvarlige fravike det gyldige prinsipp om at barn ”skal *behandles likt*” (Myhre 1990b:129). Forskjellsbehandling begrunnes altså ikke situasjonelt, men ved at barn er gitt forskjellige evner og anlegg. Rigid håndheving av likhetstanken kan være krenkende for det enkelte barns menneskeverd.

3.2.2.4 Betydningen av innfølelse og medlevende forståelse

Myhre (1990b) klarlegger ikke, slik jeg ser det, bruken av sitt forståelsesbegrep i en yrkesetisk kontekst. Imidlertid leser jeg ham dit hen at forståelse i denne sammenheng kan ses på som ”evnen til innføling og medleving” (Myhre 1994:158). Tolkningen begrunnes ved å vise til noe Myhre (1994) skriver om grensesetting. Det er at voksne må vise forståelse for et barn som har fått et ”nei”. Forståelse som en innfølelse og medlevende evne kan tolkes å være en gitt livsmulighet på det følelsesmessige planet.

Utlekkingen av Myhres pedagogiske yrkesetikk kan sammenholdes med grunnverdiene som Buber viser til i sitt forfatterskap. Slik jeg ser det, er de to felles om å se på kjærlighet og tillit som det Buber kaller for noe mellomliggende som uttrykk for at det der og da er et gjensidig forhold mellom to mennesker. Buber og Myhre tillegger begge oppdragerens respekt for barnets grenser en avgjørende

betydning. Når det gjelder forståelse som innføling og medleving, har de to imidlertid forskjellig oppfatning, slik jeg ser det. Buber avskriver muligheten til å kjenne og innføle seg i den andres form og struktur. Betegnelser som innføling og medleving anses som intetsigende. Myhres forståelsesbegrep tas opp i en drøftende sammenheng i kapitlets avrundende kommentar som følger.

3.3 Avrundende betraktninger

Myhres pedagogiske yrkesetikk er altså lest i et vekselvirkningsperspektiv med henblikk på det som skjer *mellom* mennesker. Denne avrundingen handler hovedsakelig om det som skjer *i* det situerte mennesket og vår mulighet til å utvise moralske holdninger og handlinger. Min hensikt er å vise hva som grunnleggende sett skiller Løgstrup og Myhres menneskesyn. Jeg trekker også vekslers på Bubers tenkning i denne sammenheng.

Ved å anse innføling og medføling som menneskelige vesenstrekk, viser Myhre at vi har en innenfra-kommende følelsesbasert tilgang til den andres strukturer og form. En slik medlevende forståelse kan for eksempel muliggjøre at en voksen i en oppdragelsessituasjon med en rimelig grad av sikkerhet kan opptre på en god og riktig måte i forhold til et barn. Men det er en tanke som Buber antakelig ville stille seg tvilende til. Han avviser muligheten til innføling i den andres aktuelle situasjon – inngangen er som nevnt intetsigende. Begrunnelsen er at den voksne er delaktig i den felles situasjon og verken kan forlate den eller seg selv. En innfølede og medlevende tilgang til den andre er forbundet med usikkerhet. Dessuten trekker ikke Myhre inn distansens betydning sett i et innenfraperspektiv i henhold til det som skjer *i* mennesket.

Løgstrup viser til at vi gjennom sansingen har en umiddelbar inngang til den andre. Men vi kan ikke være i den rene sansing, og ethvert *sanseinntrykk* vedrørende en relasjon presser på for å tydes språklig og forstås ved samtale. Mennesket har et driv mot å forme seg språklig – og derved forme seg selv i relasjon til andre. Med henblikk på det som skjer *i* det situerte mennesket der og da, kan en ”samtale” også

finne sted i en slik kontekst. Det som utspiller seg i en konkret situasjon, blir liksom en samtalepartner.

Hos Løgstrup er sansingen den akse det hele dreier om når det gjelder den førkulturelle tilgangen til den andre. Hos Myhre synes den innfølende medleving å være omdreiningspunktet. Betydningen av å forme oss selv på språklig vis, ser ut til å være underforstått hos Myhre.

Som Løgstrup, viser Buber til at en ren og skjær estetisk inngang til den andre er en umulighet. Sett i lys av Buber kan det sies at det utenfra-kommende *følelsesinntrykket* tillegges en avgjørende betydning *i* oss når det gjelder vårt forhold til verden. Men vektleggingen er især på *følelsene i inntrykket*, ikke primært på *sansingen i inntrykket* som hos Løgstrup. Og mens Løgstrup eksplisitt utlegger at vi står *i* et sansende verdensforhold, er tanken mer implisitt hos Buber. At Buber tillegger sansingen betydning, kan hentes ut av hans bruk av eksempler i forfatterskapet. Et talende eksempel fra hans side er at vi tar vårt ansvar opp som en følge av at et barn tar oss i hånden. Vi tar ansvar for den sanselige berøringen. Vektlegging på det situerte følelsesinntrykket tilsier at sansing er betydningsfull i Bubers filosofi – noe også Pahuus (2002) viser til.

Filosofisk sett anses Løgstrups sansefilosofi som et originalt bidrag (Jensen 2007, Martinsen 1996). Sansefilosofien går videre på Lipps' påpeking av at fornemmelsen har subjektive og objektive innslag. Det sentrale i Løgstrups sanselære er at sansing ikke anses som reseptivitet. Betegnelsen reseptivitet viser til et syn på sansing som noe vi kan ta inn, ikke noe vi er *i*. Sansingen er på den ene side *avstandsløs* og innlemmer oss i verden – vi lever i et sansende verdensforhold som setter oss i en stemning. På den annen side er sansing også *åpenhet* ved at vi merker oss hva verden vil med oss, før vi vil noe med den – forutsatt at vi er mottakelige. Som primær erkjennelseskilde presser sanseintrykket på, og vil i seg selv forstås språklig i samtale – og vi formes i samtalen og av å samtale med andre.

Mennesket har altså ingen direkte tilgang til å forstå den andres konkrete situasjon annet enn å gå den lange veien om et språklig forståelsesbegrep utformet i

samtale. Myhres korte innenfra-kommende forståelsesbegrep som innlevende medføling erstattes med et mer langsomt forståelsesbegrep fra Løgstrups side.

Slik jeg ser det, er forskjellen mellom Løgstrup og Myhre primært at vekselvirkningstenkningen går igjen vedrørende det som skjer *i* mennesket hos førstnevnte, men ikke hos sistnevnte. Den forenelige motsetning mellom sansing og forståelse begrunner det for Løgstrups del (jf. pkt. 3.1.5.2) og tilkjenner at de to filosofisk sett arbeider ut fra forskjellige forståelsesbegreper. Løgstrups forståelsesbegrep har det førkulturelle sanseintrykket som avsett og forståelse knyttes til tale i samtale. Myhres forståelsesbegrep tilhører både det førkulturelle og det kulturelle lag ved tilværelsen. I boka *Hva er pedagogikk : en elementær innføring* (Myhre 1990a) viser han til at forståelse også er språklig iverksatt.

Jeg leser Myhre dit hen at mennesket er et forstående vesen både på det førkulturelle og det kulturelle tilværelsesplan med et underforstått sansebegrep som ser på sansing som reseptivitet – ikke som noe vi er *i*. Ifølge min lesning av Løgstrup er tyding nedlagt i mennesket både på det førkulturelle og det kulturelle tilværelsesnivå. Forbindelsen mellom de to tilværelsesplan ivaretas av det bevegende sanseintrykk. Det tilføyes at det er store likhetstrekk mellom sansefilosofien til den sene Maurice Merleau-Ponty og Løgstrup, uten at det er påvist at Løgstrup leste hans tekster (Martinsen 1996). Poenget hos dem begge er at erfaringsbegrepet er tydet og inneholder så vel subjektive som objektive innslag.

Konklusjonen med henblikk på forskjellen mellom Myhre og Løgstrup er at førstnevntes tanker generelt sett preges av en større optimisme på menneskets vegne enn sistnevntes med henblikk på muligheter for å utøve moralske holdninger og handlinger samt å forstå den andre. Det kan antas å komme av at de to har divergerende oppfatninger av sansingens betydning, et ulikt forståelsesbegrep samt at tiltroen til de innenfra-kommende følelsers kraft er forskjellig. I forhold til Myhres menneskesyn, kan min forskning sies å være mer ”optimistisk” med henblikk på menneskets sansing i erkjennelsesøyemed og mer ”pessimistisk” vedrørende vår forståelsesevne av det som vederfares oss.

Både metodisk (jf. kap.4) og analytisk (jf. kap.5) gjenspeiler mitt vitenskapelige arbeid betydningen av vekselvirkningsforholdet mellom sanseinntrykk og den språklige forståelse.

4. Feltarbeid med deltakende observasjon og intervju

Kapittel 4 og kapittel 5 tar for seg henholdsvis observasjon og intervju og det konstruerte analyseredskapet som jeg anvender for å presentere og drøfte empiri i funnøyemed. Analyseredskapet åpner for tre analyser: en empirinær analyse, en teoriinspirert analyse og en overordnet analyse. Det er en sammenheng mellom den foreliggende avhandlingens teorigrunnlag og metoder for innhenting av empiri og de tre analysene. Arbeidet er også inspirert av Hammersley og Atkinsons (1987, 1994, 1996) feltmetodikk. I forhold til min måte å arbeide på med det empiriske materialet, var det naturlig å skille presentasjonen av de metodiske redskapene for innhenting av empiri og måtene empirien analyseres på. Jeg foretar en sammenligning av grunnleggende begreper innenfor Lipps-Løgstrup-tradisjonen og Hammersley og Atkinsons feltforskningsmetodikk på slutten av kapittel 5. Derved tydeliggjøres likheter og forskjeller mellom den feltmetodiske ansats og grunnlagstenkningen som min forskning bygger på. Avklaringen kan også medvirke til å begrunne måten som analysen foregår på i denne studien.

Når det gjelder den feltmetodiske inngangen hvor jeg sammen med felt og informanter skaper empiri, har jeg valgt deltakende observasjon og intervju for å innhente empiri. Jeg benytter noen nøkler hentet fra feltmetodikken til Hammersley og Atkinson (1987, 1994, 1996). Innenfor både samfunnsvitenskapelig og humanvitenskapelig forskning er det vanlig å bruke deres metodiske ansats (Kalleberg 1996). Imidlertid henter jeg begrepet *skjellsettende hendelser* som feltfokus fra filosofisk hold. Jeg redegjør for valget senere i dette kapitlet, men nevner her at det er i samsvar med Lipps-Løgstrup-tradisjonens grunnlagstenkning (jf. pkt. 3.1.1.1, pkt. 3.1.5.2). Videre samstemmer betegnelsene oppstemmende og nedstemmende skjellsettende hendelser med tradisjonen som jeg hovedsakelig står i – Lipps-Løgstrup-tradisjonen.

Kapittel 4 er bygd opp ved at jeg først omtaler samvirket mellom nærhet og avstand. Deretter redegjør jeg for feltarbeidets praktiske rammer. Så beskrives

hvordan jeg ved hjelp av skjellsettende hendelser som feltfokus skaper empiri sammen med feltet. Derpå reflekterer jeg over egen forskerstil og rollerepertoar. Til slutt følger en redegjørelse for hvordan jeg sammen med informantene skapte intervjumaterialet.

4.1 Samvirket mellom nærhet og distanse

Som forsker kommer jeg definitivt ”utenfra” barnehagefeltet fordi jeg verken er utdannet førskolelærer eller har arbeidet i barnehage. Jeg er allmennlærer med praksis fra 1. klasse i barneskolen og 7. og 8. klasse i ungdomsskolen. Som mor til barn som har gått i barnehage i Norge, Tanzania og Zambia har jeg høstet erfaringer om institusjonen fra den kanten. Videre hadde jeg et tre ukers opphold i en barnehage i 1978 som nyansatt høgskolelektor i pedagogikk i førskolelærerutdanninga. Jeg har også vært praksisveileder for førskolelærerstudenter. Og i en årrekke har jeg lyttet til og lest om studentenes gode og dårlige erfaringer fra praksisperioder i ulike barnehager. Gjennom læringjernen har jeg tilegnet meg en del relevant, teoretisk viten om barnehagen. I flere år arbeidet jeg i en deltidsstilling på fylkesplan som prosjektleder for lokalt utviklingsarbeid i barnehagene i Vestfold (Foss 1993a, 1993b). Da fulgte jeg opp og samarbeidet med personalet i nærmere 30 barnehager som var tildelt statlige midler for å drive forbedringsarbeid. Men først gjennom feltarbeid i 1995 og 1999 fikk jeg anledning til en mer langvarig og inngående førstehåndserfaring fra en barnehage – Skogkanten barnehage.

Når det gjelder problematikken rundt ”utenfra” og ”innenfra” vises det til at feltforskning i egen kultur kan medføre hjemmeblindhet (Album 1996, Frykman og Löfgren 1994, Gullestad 1991, Nielsen 1996). Verdier og normer kan lett overses fordi ledestjerner og rettesnorer tas for gitt. Hensikten med feltarbeid i egen kultur er nettopp å sette ord på det oversette og avdekke det underforståtte (Album 1996, Hammersley og Atkinson 1996).

For å nedtegne observasjoner på en mest mulig ”realistisk” måte er det nødvendig med distanse. Ordet ”realistisk” settes i anførselstegn fordi

inntrykkserfaringen som feltforskeren bygger sin observasjon på er fortolket (Hammersley og Atkinson 1996). Forskeren er som i livet ellers alltid deltakende og påvirker det som skjer – også som tilskuer. Dette omtales som refleksivitetsprinsippet.

Hammersley og Atkinson (1996) viser videre til at selv om feltforskning finner sted i egen kultur og ikke i fremmede land, er fremmedhet i seg selv en del av feltforskningen. Feltarbeidet foregår på et sted hvor forskeren ikke har tilhørighetsforhold i samme grad som for eksempel i eget hjem eller på en velkjent arbeidsplass. En deltakende observatør er uansett i en marginal posisjon. I forhold til menneskene som studeres, er det ikke et mål å bli som dem, og forskeren er heller ikke en del av gruppen som studeres. Vennskapsforbindelser frarådes fordi avstanden lett kan forsvinne, negative tilfeller kan overses og den kritiske holdningen kan få dårlige kår (Nielsen 1996). Å være ”innenfor” som deltaker og ”utenfor” som forsker kan gi en forskningsmessig gevinst med henblikk på feltnotatenes fruktbarhet i analyseøyemed.

Den marginale posisjonen mellom ”innenfra” og ”utenfra” konkretiserer betydningen av samvirket mellom nærhet og avstand innen feltforskning – akkurat som i kvalitativ forskning generelt (Repstad 1993, Thagaard 2003). Kvaliteten på det empiriske materialet vil lide dersom forskeren føler seg helt hjemme på stedet og er for avslappet, akkurat som en enerådende distanse forringer empiriens fruktbarhet og er i utakt med det deltakende fundamentet innen feltarbeid (Hammersley og Atkinson 1996).

Hemmeligheten bak å innhente solid feltempiri ligger i at det er opprettet kontakt mellom forsker og de studerte. De sistnevnte er langt mer opptatt av forskeren som person enn forskningsprosjektet som sådan. Men nærheten må kobles med en tilstrekkelig intellektuell og sosial distanse. Det problematiske forholdet mellom nærhet og distanse hvor forskeren både er ”innenfor” og ”utenfor” utspiller seg alltid i og formes av barnehagens praktiske rammer. Det er tema i neste punkt.

4.2 Praktiske rammer for feltarbeidet

4.2.1 Adgang

Forskningsprosjektet i Skogkanten barnehage lot seg realisere ved en intern og en ekstern adgang. Den *interne adgangen* viser til at barnehagepersonalet og barnas foreldre godkjente min tilstedeværelse som forsker i barnehagen. Jeg henvendte meg først personlig til barnehagens styrer og skisserte undersøkelsens tema og opplegg. Vi ble enige om at hun skulle formidle min forespørsel om å gjennomføre et nytt feltarbeid i barnehagen til de ansatte på neste personalmøte. Et samlet kollegium støttet prosjektet og ønsket meg velkommen. Etter at adgangen var sikret, informerte jeg om prosjektet på det påfølgende personalmøtet. Videre innhentet jeg informert samtykke fra både personalgruppen (jf. vedl. 1) og foreldregruppen (jf. vedl. 2) før feltarbeidet startet. Den *eksterne adgangen* besto av formelle godkjenninger fra barnehageeier (jf. vedl. 3) og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (jf. vedl. 4). Et tilleggsskriv fra NSD er også vedlagt (jf. vedl. 5).

4.2.2 Utvalg

Skogkanten barnehage er en heldagsbarnehage med fire avdelinger: avdeling Tyttebæret for 0-3-åringer, samt Bjørka, Grana og Furua for 3-6-åringer. I den tiden jeg oppholdt meg i barnehagen, var den åpen mellom kl. 07.15 og 16.30. Uteområdet var kupert, variert og utfordrende for barna. Det var mange trær å klatre i, muligheter for å finne gjemmesteder, en bakke å ake i på vinterdager, stor sandkasse, flere rutsjebaner og husker, et klatre-, krype- og lekestativ og asfalt rundt barnehagehuset slik at barna kunne sykle rundt bygget. På regnværsdager bød det asfalterte området på sølepytter å hoppe i og vann å leke med. De voksne var i aktivitet sammen med barna under utetiden. Som en av dem uttrykte det i intervjuet: ”*Vi vil både være til stede i lek med barna og i tillegg ha oversikten.*”

Barnehagehusets fysiske utforming besto av et fellesrom med kjøkken, fire avdelinger, personalrom og kontor. Barna på 3-6-årsavdelingene kunne komme og gå som de ville på fellesrommet og bevege seg fritt mellom avdelingene. Dessuten hadde enkeltbarn i denne aldersgruppen for det meste anledning til selv å bestemme etter

eget forgodtbefinnende om de ville være ute på andre tider enn den faste utetiden – forutsatt at en voksen var med, og at personalressursen på huset tillot det. Barna kunne også, med visse begrensninger, være inne uten tilsyn av voksne under utetiden. Det gjaldt ikke 0-3-åringene på Tyttebæret. De måtte også ha følge med en voksen for å besøke andre deler av huset under innetiden.

Av anonymitetshensyn er jeg sparsom med å gi informasjon om deltakerne i undersøkelsen. Jeg begrunner for eksempel ikke hvorfor kun to av de tre avdelingene for barn mellom 3 og 6 år var med i studien. Undersøkelsen omfattet 35 barn som alle omtales med fingerte navn. Jeg kjente kun to av barna fra før. Aldersfordelingen var: fem 2-åringer, syv 3-åringer, seks 4-åringer, fem 5-åringer og tolv 6-åringer. Samtlige barn var tatt opp på vanlige vilkår. De som hadde fått tildelt plass på særlige vilkår, er på grunn av identifikasjonsfaren ikke med i undersøkelsen.

Til sammen deltok syv av de 17 barnehageansatte i studien. Alle informantene var kvinner og hadde i snitt 12 års erfaring fra arbeid i barnehagen. Jeg kjente de fleste fra feltarbeidet i 1995. Tre voksne deltok fra en av avdelingene og kun to fra hver av de andre. Foruten å gi de syv fingerte navn, omtaler jeg dem blant annet som voksne, ansatte og informanter. Ordet informant forstås som en person som forskeren samarbeider med over en lengre periode, for å lære å kjenne dem, deres kultur og arbeidsmåter – især måter å omgås barn på. Av anonymitetshensyn skiller jeg ikke mellom førskolelærere og assistenter, men fordelingen mellom de to yrkesgruppene er jevnest mulig. Videre er ikke analysene i undersøkelsen primært personfokuserte, men relasjons- og situasjonssenterte.

Jeg var i feltet mellom to og fire dager per uke i perioden fra januar til juni i 1999. Totalt oppholdt jeg meg 13-15 dager på hver avdeling mellom ca. kl. 08.00 og ca. 14.00. Da var personal- og barnetettheten på sitt høyeste. Det var viktig at jeg var i barnehagen samtidig med informantene. Observasjoner viser at det som fant sted tidlig på dagen mellom voksne og barn samt barn imellom, kunne ses i sammenheng med det som skjedde senere. Mellom kl. 08.00 og 10.00 var ikke barnegruppene fulltallige, feltet var oversiktlig og muliggjorde detaljerte observasjoner. Denne forholdsvis rolige delen av dagen ga også noe rom for samtaler med informantene.

Når det gjaldt de voksnes arbeidstid, hadde to personer per avdeling tidligvakt fra kl. 07.15, seinvakten begynte kl. 09.45. Barna ankom barnehagen til forskjellige tider, de fleste var på plass innen kl. 10.00. Men noen av dem kom ofte til barnehagen etter kl. 10.00. For å klare å nedtegne mest mulig beskrivende observasjoner, var feltdagen min kort. Ble jeg for sliten, kunne det gå ut over den beskrivende kvaliteten på observasjonene.

4.2.3 Barnehagens dagsrytme

Dagsrytmen i Skogkanten barnehage fulgte et fast mønster og satte rammen for mitt arbeid som deltakende observatør. Barna ankom barnehagen om morgenen i følge med en foresatt som hjalp dem med å ta av ytterklær og på med tøflene. Så fulgte de foresatte barna inn på avdelingen og tok ansvar for å se til at de fant seg til rette. Bød det på problemer eller foreldrene hadde dårlig tid, trådte de ansatte hjelpende til.

Mellom kl. 07.15 og ca. kl. 08.30 var det frokost på fellesrommet for de barna på huset som ikke hadde spist frokost hjemme. Bordet var uansett årstid opplyst med stemningsskapende levende lys i to kandelabrer. Foreldre kunne også sitte ned og få seg en kopp kaffe. Jeg deltok noen ganger ved frokosten. Tidlig i feltperioden ble jeg sittende ved siden av en ukjent liten gutt og hans mor. Jeg samtalte litt med moren og forsøkte å få sønnen i tale, men det gikk ikke. Ifølge moren var han ikke særlig meddelsom om morgenen. Episoden fortalte meg at jeg måtte være varsom når jeg nærmet meg barn jeg ikke kjente – særlig om morgenen.

Om formiddagen lekte barna, holdt på med egeninitierte aktiviteter eller deltok i faste opplegg. Når det gjaldt mitt samvær med barna, likte jeg særlig godt å lese for dem. Leste jeg for en, kom det ofte flere til. Oppholdt jeg meg på gulvet og begynte å sysle med et eller annet, ble jeg ofte raskt omgitt av barn. Rådet om å innta gulvet fikk jeg av en ansatt da jeg var ny på hennes avdeling. Jeg sto litt tafatt i garderoben den første dagen, og hun sa til meg: *”Du kan jo gå inn og sette deg på gulvet.”* Det var et nyttig og kontaktskapende råd i forhold til barna. Jeg var med på å bygge med lego, legge puslespill, spille spill, perle, bygge og kjøre med togbane, samt at jeg tegnet med dem.

Jeg var også med på flere faste opplegg om formiddagen, som for eksempel de ukentlige musikkstundene for barn på samme alder fra samtlige 3-6-årsavdelinger. Det vil si at 3- og 4-åringene på huset hadde en musikkstund for seg, og at 5- og 6-åringene hadde sin. Dessuten var jeg alltid med på samlingsstundene som av og til ble arrangert på avdelingene for de større barna. Voksne og barn satt ofte på gulvet i en ring med den voksne som ledet samlingen, i midten. Dersom stunden inneholdt dramainnslag eller bruk av flanellograf, satt barna tett sammen foran ”scenen”. En gang i måneden var det samling på fellesrommet for alle barna fra 3-6-årsavdelingene, gjerne kombinert med ekstra god mat som barn og voksne lagde i fellesskap. Jeg var med på å lage både ostesmørbrød og pizza. Å gjøre noe sammen åpnet for at praten gled lett for min del både med voksne og barn.

Å dra på tur utenfor institusjonens område sto høyt på barnehagens prioriteringsliste. For meg var slike turer kjærkomne av hensyn til det empiriske materialets kvalitet, særlig fordi jeg fikk god kontakt med de voksne og barna. Vi fikk alle et løft ved å bevege oss utenfor barnehagegjerdet. Jeg var med på mange utflukter i skogen, som for eksempel aketurer, besøk på et ”leirsted” for 5-6-åringene på en avdeling, blåveisturer og vanlig turgåing. Videre var jeg flere ganger med i en gymnastikksal på en skole i nærheten, og på skøytebanen med de største barna på en avdeling. Vi hadde ofte med oss mat og drikke på turene. Var vi på biblioteksbesøk, gikk vi på kafé i byen. Sammen med barn og voksne fra en avdeling var jeg også hjemme hos et av barna og spiste formiddagsmat. Det skjedde ofte mye uventet når vi var på tur, og jeg fikk anledning til å observere hvordan de voksne taklet disse situasjonene. Det kunne dreie seg om barn som ble syke, nektet å gå, ville gå andre steder enn der vi skulle, plumpet i vann, tisset på seg, somlet og ville gjøre ting i sitt eget tempo.

Formiddagsmåltidet i barnehagen startet kl. 11.30 og besto av melk og ”smøremat” hvor barna smurte sine egne brødskiver. Jeg var med på alle måltidene, og fikk enten anvist plass ved bordet eller valgte selv hvor jeg ville sitte. Det var om å gjøre at de voksne fordelte seg for både å hjelpe barna og sørge for matro. Og aller viktigst, de ansatte hadde som gjengs og uttalt norm at de hadde ansvar for at måltidet

ble hyggelig. Etter måltidet hjalp jeg til med å kle på barn som skulle ut. Da kom jeg også i kontakt med dem og fikk anledning til å ta garderobesituasjonen på pulsen når det gjaldt samspillet som utspant seg der mellom informanter og barn. For eksempel bivånet jeg hvordan en voksen møtte en gutt på 4 ½ år som gråt fordi han måtte ha på seg lue en kald vinterdag hvor gradstokken viste 10 minusgrader. Den ansatte sto tydelig på sitt, samtidig som hun tok hensyn til barnet og svarte igjen og igjen med rolig stemme på spørsmålet om hvorfor han måtte ha på seg lue. Et par ganger var jeg også sammen med barn som hadde valgt å være inne under barnehagens utetid. De drøyde enten med å gå ut, forble inne til neste måltid eller til de ble hentet av foreldrene. Barna lekte da mest stillferdig med venner eller satt og tegnet for seg selv i fred og ro.

På barnehagens uteområde hjalp jeg barn med å huske, og jeg husket selv. Flere av de minste var i ferd med å lære å sykle på trehjuls sykkel den våren jeg var i barnehagen. Jeg hadde nytte av å følge med på hvordan voksne støttet dem med det. Ellers vandret jeg ofte rundt huset for å se hva de voksne og barna holdt på med.

Ettermiddagsmåltidet fant sted ca. kl. 14.30. Da fikk barna noe å drikke, og de spiste medbrakt niste, frukt eller yoghurt. På vinterstid var det vanlig at barna spiste inne og oppholdt seg der til de ble hentet. Men ettersom det ble varmere i været, ble måltidet ofte inntatt utendørs, og barna lekte der resten av dagen. Foreldrene begynte å hente dem fra ca. kl. 14.00. Siden jeg oftest gikk fra barnehagen på det tidspunktet, overvar jeg relativt få hentesituasjoner og deltok ikke på noen av ettermiddagsmåltidene. I etterkant ser jeg at jeg burde tatt noen dager på hver avdeling hvor jeg var i barnehagen frem til den stengte kl. 16.30. Dermed ville jeg fått med meg dagen slik den fortonte seg for voksne som hadde seinvakt, og ikke minst for barn som kom tidlig og gikk sent.

4.2.4 Innkomst på avdelingene

Når det gjaldt min innkomst på de enkelte avdelingene, møtte samtlige informanter meg med det jeg vil beskrive som tillit – også de jeg ikke kjente fra før. Noen var til og med så tillitsfulle at de gjorde meg oppmerksom på når de hadde gjort noe dumt i forhold til en planlagt aktivitet eller overfor barn.

På to av avdelingene følte jeg meg vel til pass både som menneske og som forsker og skrev ned feltnotater inne på avdelingene. På et møte i forkant av feltarbeidet hadde jeg fått grønt lys for å gjøre det. På den tredje avdelingen ble jeg ønsket velkommen som menneske, men møtt med en viss skepsis når jeg skrev åpent i feltboken. Jeg merket at voksne fulgte med på om jeg noterte eller ei. Derfor sluttet jeg å skrive i deres påsyn og tok isteden hyppige turer til andre steder på huset hvor jeg kunne skrive uforstyrret. Problemet er velkjent innen feltforskning, og det advares særlig mot å ta notater under uformelle samtaler med informantene. Aktiviteten kan ”virke svært forstyrrende på all ”naturlig” atferd” (Hammersley og Atkinson 1996:204). Jeg tok aldri notater mens jeg snakket med informantene i en daglig kontekst. Men det hendte at jeg tok feltboka opp av lommen mens jeg sa: ”Å, det var så godt sagt at jeg må få notert det ordrett.” Informantene samtykket i det.

I feltforskningslitteratur løftes betydningen av nøkkelinformanter frem (Wadel 1991). Jeg vil ikke fremheve noen av informantene, alle møtte meg som nevnt på en vennlig måte. Hvis noe ekstra skulle skje, ble jeg spurt om å være med, og personalet var åpne for at jeg bevegde meg fritt mellom ulike rom på den enkelte avdeling og av og til tok meg turer inn på fellesrommet. Men noen av informantene var mer meddelsomme enn andre ved at de informerte om hvorfor de gjorde ting som de gjorde. Slike uoppfordrede samtaler fikk ”løpe fritt på en naturlig måte” (Hammersley og Atkinson 1996:177) og fant av og til sted om morgenen før alle barna var på plass. Ellers var de voksne for det meste travelt opptatt med ulike gjøremål. Jeg prøvde en morgen å nærme meg en informant som sto ved avdelingens kjøkkenbenk og skrev i en bok. Det skulle jeg tydeligvis ikke ha gjort, selv om hun møtte meg med et skjelmsk blikk og en bemerkning i spørsmålsform: ”*Hva skal en si til sånt da?*” Så la hun til at hun holdt på å forberede det daglige morgenmøtet på huset. Episoden fortalte meg at jeg måtte vurdere når det passet å ta initiativ til uformelle samtaler med informantene.

4.3 Skjellsettende hendelser

I min forskning fikk jeg feltet i tale via sanselig mottatte inntrykksfulle skjellsettende hendelser. Slike erfaringer åpnet feltet for meg, og hver hendelse lot seg merke i form av en kroppslig bevegelse. Jeg skrev ned det som skjedde på en mest mulig ”realistisk” måte i forhold til det som fant sted i den konkrete situasjonen. Mitt erfaringsbegrep som deltakende observatør funderes på de skjellsettende hendelsenes sanseinntrykk.

I teksten som følger, redegjør jeg først for noen tanker om skjellsettende hendelser hentet fra filosofen Hjørdis Nerheim (1995) og antropologen Finn Sivert Nielsen (1996). Deretter begrunner jeg hvorfor og på hvilken måte disse hendelsene var betydningsfulle i min forskning. Til slutt omtales hvordan jeg etter hvert skjerpet mitt feltfokus.

4.3.1 Bakgrunn

Nerheim (1995) skriver at skjellsettende hendelser kan medvirke til at yrkesutøvere med omsorgsoppgaver blir oppmerksomme på omsorgens helt grunnleggende betydning. Skjellsettende hendelser gir en stilltiende, men merkbar kroppslig innsikt som er sanselig betinget og følelsesmessig bevegde. Omsorgspersonen har *sett* noe som sprenger grenser på det moralske området, og som kan skape ny klarhet. Det hele skjer uten medvirkning eller påvirkning fra andre som forteller, gir råd, instruerer eller fungerer som forbilder. Den konkrete situasjon formidler umiddelbart, klart og ordløst sitt budskap – på en ”naturlig” måte ville Hammersley og Atkinson kanskje ha sagt. Inngangen er situasjonell og relasjonell og finner sted som et mellomliggende i rommet mellom den omsorgsbetrodde og den situasjon som den omsorgstrengende befinner seg i. Det presiseres at Nerheim skriver ut fra en sykehuskontekst og eksemplet hun bruker for å løfte frem det skjellsettende, gjelder et møte mellom en sykepleier og et for tidlig født barn som ligger i en kuvøse. Det rutinemessige stell av kuvøsebarnet endrer seg kvalitetsmessig når sykepleieren ”ser” og tar inn over seg den livstruende situasjonen barnet er i.

Nerheim viser til at omsorgens helt grunnleggende betydning oppdages fordi skjellsettende hendelser rører ved marginen i våre liv. Plutselig åpnes det for rammende innsikter om omsorgens livsnødvendighet – fundert i det absolutte forholdet mellom liv og død.

Nielsen (1996) skriver at et feltarbeid i seg selv er en skjellsettende hendelse. Å være i feltet gjør noe med forskeren, ikke bare i forhold til å frembringe ny viten, men også som menneske – på et dypt plan. Erfaringer setter varige spor for eksempel med henblikk på hvordan man forholder seg til andre mennesker, gir nye faglige innsikter og kan forandre det faglige ståstedet.

4.3.2 Skjellsettende hendelser som feltfokus

Til forskjell fra Nerheim bruker jeg betegnelsen skjellsettende hendelse i en ikke-livstruende sammenheng – nærmere bestemt hvordan omsorgsbetrodde i barnehagen ivaretar omsorgstrengende barn som der og da er i en vond og vanskelig følelsesmessig situasjon. De skjellsettende hendelsene viste seg for meg som en fornemmelse av å ha sett noe betydningsfullt i form en saklig antakelse av at ”her er det noe”. Dette ”noe” kunne være verdt å undersøke fordi hendelsene kom fra stedet. Ordet sted henviser til ”*virkelige steder*” som er grunnleggende fordi vi lever våre liv der (Nielsen 1996:68). Videre knyttes stedsbetegnelsen til det sosiale felt som studeres med stedet som fundament (Hammersley og Atkinson 1996).

Selv om de skjellsettende hendelsene ikke var initiert fra min side, var de preget av mine forutsetninger og forutantakelser. Det subjektive og det objektive samvirker i de skjellsettende hendelsene – formuleringen er i samsvar med erfaringsbegrepet som sanseintrykket funderes i (Løgstrup 1976a).

Jeg deler de skjellsettende hendelsene som bevegde mine moralske grenser i to hovedgrupper – oppstemmende og nedstemmende. Refleksivt betraktet tok det lang tid før jeg fant frem til treffende betegnelser for det skjellsettende som også var i takt med Lipps-Løgstrup-tradisjonen. Jeg prøvde meg frem ved for eksempel bruk av motsetninger som problematiske og uproblematiske og vanskelige og akseptable. Betegnelsene oppstemmende og nedstemmende henviser til at vår tilværelse alltid er stemt fordi vi som sansende-følede påvirkes av og er forbundet med den konkrete

situasjon vi alltid befinner oss i. Mens de oppstemmende hendelsene satte meg i en god stemning, satte de nedstemmende meg i en dårlig stemning.

I feltet merket jeg meg de skjellsettende hendelsene fordi de først hadde merket meg. Hendelsene ropte meg opp og var ikke planlagte. De medvirket til at hjemmeblindheten løsnet på sitt grep og åpnet for fornemmelsen av at ”her er det noe” av erkjennelsesmessig betydning, muligens også på et førkulturell tilværelsesnivå.

De mange oppstemmende hendelsene fra feltet fortalte sitt, noe også de få nedstemmende skjellsettende hendelsene gjorde – nærmere bestemt bivånet jeg tre slike situasjoner. Mens de oppstemmende sanseinntrykkene gjorde meg lett i kroppen og glad på barnas vegne, ble jeg mismodig på vegne av barna da de nedstemmende hendelsene fant sted. Jeg ble minnet om at barn befinner seg *i* en prisgitt og utsatt situasjon i forhold til sine omsorgspersoner i både privat og offentlig sammenheng.

Det kan være mange grunner til at jeg reagerte negativt. Kanskje medvirket den generelle spenningstilstanden jeg befant meg i under feltarbeidet til det. Hammersley og Atkinson (1996) viser til at å være i samvirke mellom nærhet og distanse er å sammenligne med en schizofren tilstand. Det skjellsettende ved sanseinntrykkene har også å gjøre med dagsform og mine forutsetninger og teoretiske forutantakelser. For å gjenta, ”feltforskeren *er selve* forskningsinstrumentet” (Hammersley og Atkinson 1996:49).

Jeg antar også at noen hver ville reagere med mismot hvis de erfarer at barn ikke ivaretas av omsorgsbetrodde. Videre overrasket de forstemmende episodene meg, feltnotatene fra 1995 inneholdt ingen slike observasjoner når det gjaldt de fast ansatte. Jeg hadde muligens et idealisert bilde av dem fra det første feltarbeidet med meg inn i det andre i 1999.

Et siste aspekt ved de skjellsettende hendelsene samlet sett, er at de satte seg i kroppen på meg som et driv mot å finne ut av problemstillingene og oppfylle forskningens hensikter.

4.3.3 Skjerping av feltfokus

Overskriften viser til hvordan jeg aktivt oppsøkte steder og situasjoner hvor erfaring tilsa at det kunne skje noe skjellsettende.

Tidspunkter og aktiviteter som fulgte dagsplanen i barnehage, var for eksempel et velegnet feltfokus for å nedtegne observasjoner. Siden studietemaet er den omsorgsfulle væremåte, rettet jeg særlig oppmerksomheten mot de deler av dagsplanen som bød på uforutsette utfordringer for de ansatte. De kunne særlig oppstå under måltidet og i samlingsstunden, men også når og hvor som helst i løpet av barnehagedagen.

Etter hvert satte jeg fokus på det jeg kaller *overgangssituasjoner* som kunne dreie seg om barns ankomst i barnehagen om morgenen, når mor eller far forlot dem for dagen, garderobesituasjonen med barn som venter på tur til å bli kledd på, overgangen mellom inne- og utetid i det hele tatt, samt stelle-, legge- og oppvåkningssituasjonen for de minste barna mellom 0 og 3 år. Slike situasjoner betegner jeg også som *omsorgsutfordringer* for de voksne fordi barna da var følelsesmessig sårbare. Jeg anså særlig gråtende barn som potensielle utfordringer i omsorgsøyemed. Det samme gjaldt barn som ble syke i løpet av barnehagedagen eller som av andre grunner virket utilpass. Jeg erfarte også at barn som kom tilbake til barnehagen etter en sykdomsperiode, var spesielt sårbare og trengte hjelp for igjen å finne seg til rette i barnehagen.

En gruppe barn som kunne utfordre de voksnes ivaretagelse, ble omtalt av en informant som "*barn som hadde det vanskelig i barnehagen*". Det kunne gjelde barn som ikke hadde venner, barn som lett ble utestengt fra lek, barn som gråt mye, barn som virket som om de var lei seg, barn som var utsatt for erting av andre, forsiktige og såkalt "snille barn" som kunne være litt tilbaketrukne og passive – og ikke minst de barna som knuffet og ertet andre og ofte kom i konflikter av den grunn. En overraskende gruppe barn som også viste seg å være omsorgsutfordrende, var barn som hadde deltids plass i barnehagen. De så ut til å ha problemer med å komme inn i lek og danne varige vennsksapsrelasjoner. Som en ansatt uttrykte det om Sofie som var et deltidsbarn: "*De andre barna regner ofte ikke med Sofie. De klarer ikke å holde*

orden på når hun er her og ikke.” En annen gruppe barn som også viste seg å trenge ekstra ivaretagelse, var de som kom sent i barnehagen, det vil si like før og etter kl. 10.00. Da var ofte lekegruppene etablert, og senkommerne kunne ha problemer med å finne noen å være sammen med. De voksne måtte ofte trå til og hjelpe dem med det.

4.4 Forskerstil og rollerepertoar som deltakende observatør

Det er ingen enkel oppgave å sette ord på hvordan jeg opptrådte som feltforsker – altså se meg selv med fremmede øyne. I punktene som følger redegjør jeg for egen ”forskerstil” (Album 1996:226) med utgangspunkt i vurderinger fra noen ansatte i barnehage. Deretter omtaler jeg påtatt og tildelt rollerepertoar.

4.4.1 Forskerstil i feltet – engasjert tilbakeholdenhet

To ansatte i barnehagen hjalp meg med å se meg selv utenfra som feltforsker. Nærmere bestemt skjedde det under feltarbeidene i 1995 og 1999. Etter at jeg hadde vært noen dager i barnehagen i 1995, sa en ansatt som jeg kjente fra før til meg: *”Jeg har aldri sett deg så stille før!”* At jeg virket stille, var en ny tanke for meg fordi jeg var ikke vant til den karakteristikken. Styrerens inntrykk av meg traff meg og fortonte seg som en ”aha-opplevelse” og åpnet for refleksjon. Min stillferdige fremtreden kunne komme av at jeg var ny i barnehagen og fullt opptatt av å bli kjent med både voksne og barn på avdelingene hvor jeg oppholdt meg. Stillfarenheten kan også ses på som et uttrykk for tilbakeholdenhet. Tilbakeholdenhet er ifølge Løgstrup (1995a) en uunnværlig livsytring i møte med verden og mennesker. Da er en rede for å ta imot det verden byr på, samtidig som den andre tildeles et frihetsrom.

Under oppholdet på den første avdelingen i feltarbeidet i 1999, sa en av informantene til meg: *”Du virker så rolig.”* Også denne karakteristikken overrasket meg. Selv om jeg kjente de fleste voksne på denne avdelingen fra feltarbeidet i 1995, skulle kontakt igjen etableres. Barna var hovedsakelig ukjente. At jeg fremsto som rolig, kan ses på som en betingelse for å klare å skape observasjoner sammen med feltet. Jeg viste tilbakeholdenhet ved å ta et følelsesmessig skritt tilbake og innta en

noe avventende kroppsholdning. Det åpnet opp for å motta hva feltet ville med meg, før jeg ville noe med det.

Imidlertid blir jeg ofte beskrevet av andre som engasjert. Mens engasjement i vår kultur ofte oppfattes som et honnørord, så kan tilbakeholdenhet lett nedsettes. Engasjement forstås som en sanselig-følelsesmessig kvalitet som sier noe om en helt grunnleggende måte å være i verden på og i forhold til den andre (Skjervheim 1996). Engasjement er altså noe vi er *i* førkulturelig sett, men som vi også kulturelig kan ta og gjøre gjeldende – vi prøver oss frem i forhold til relasjoner og situasjoner vi står i. Engasjement kan både bygge og bryte relasjoner. Over-involvering virker invaderende og sliter ut både en selv og andre. At jeg fremsto som tilbakeholden – men samtidig følte et sterkt engasjement inni meg, kan ses på som en viktig forenende motsetning som feltforsker. Samvirket konkretiserer forholdet mellom nærhet og distanse.

Hammersley og Atkinson viser til at en feltforsker aldri kan engasjere seg fullt og helt, forstått som ”å overgi seg” til feltet eller ”bli” en av gruppa – noe må alltid holdes tilbake (1996:142). Det styrker innhenting av fruktbar empiri fra feltet.

4.4.2 Påtatt og tildelt rollerepertoar

Betegnelsen ”rollerepertoar” er hentet fra Wadel (1991:59) og innebærer at forskeren forsøker å være selvrefleksiv med utgangspunkt i erfaringer fra feltet. Av hensyn til kvaliteten på det empiriske materialet er det nødvendig å pendle mellom ulike måter å være deltakende på. Som sagt er relasjonsbygging en forutsetning for feltarbeid overhodet. Oppgaven ses her i lys de ulike rollene jeg inntok som en følge av den aktuelle situasjonens krav eller som jeg ble tildelt av de ansatte. I fremstillingen som følger beskriver jeg lærlingerolle, omsorgs- og oppdragelsesoppgaver og vikarrollen.

Både under feltarbeidet i 1995 og i 1999 påtok jeg meg en *lærlingerolle* og fikk aksept for det hos informantene. En lærende tilnærming anses som velegnet for en feltarbeider (Hammersley og Atkinson 1996, Wadel 1991). Det letter forskerens strev med å finne en plass i fellesskapet som deltakende observatør (Fuglestad 1997). Forskerrollen er ikke vanlig i barnehagen, posisjonen er som nevnt marginal. Imidlertid hadde flesteparten av de voksne i 1999 kjennskap til hva det innebar å bli

observert fra mitt feltarbeid i 1995. Når barna spurte hvorfor jeg var i barnehagen, svarte jeg at jeg var student og skulle se hvordan de hadde det i barnehagen. De slo seg til ro med det, kanskje også fordi barnehagen var praksissted for førkolelærerstudenter.

På grunn av at jeg var ukjent med flesteparten av barna, måtte jeg regne med å prøve meg frem for å få kontakt med dem. De var tålmodige, og jeg erfarte også at de ansatte ga meg mye å gå på. Flere ganger måtte jeg hente ”eksperthjelp” fra de voksne fordi jeg sto i situasjoner med barna som jeg ikke taklet. Det gjaldt for eksempel en episode hvor jeg gikk bakerst på vei hjem fra en skogstur med de største barna på en av avdelingene for 3-6-åringene. En større gutt stakk av idet vi skulle gå inn porten til barnehagen. Jeg prøvde det jeg kunne med å få ham til å bli med inn i barnehagen, men måtte til slutt hente hjelp. Jeg holdt meg i bakgrunnen da den ansatte – for øvrig en informant, gikk inn i situasjonen og hørte ikke hva hun sa. Men de to snakket sammen med alvorlige ansiktsuttrykk, og etter en liten stund gikk de inn på barnehagens område. Da jeg snakket med den voksne om hendelsen i intervjuet, sa hun at det handlet om å kjenne barna og ”finne inngangen til hver og en av dem”. Dette førte til at jeg under resten av feltarbeidet var ekstra oppmerksom på hvordan voksne forholdt seg til barn som opponerte mot barnehagens regler.

Jeg antok at voksne med *omsorgsoppgaver* sette pris på at andre voksne viser ”deres” barn oppmerksomhet. Det virket på meg som om de ansatte likte at jeg var deltakende i forhold til barna. Jeg fikk altså en dobbeltgevinst ved at samværet bygde opp kontakten med både dem og de voksne. Hvis de ansatte var opptatt med andre ting og ikke merket at et barn var omsorgstrengende, trådte jeg umiddelbart til ved for eksempel å forsøke å trøste et barn som gråt. Men oftest ville barna ha trøst fra en kjent voksen. Da fungerte jeg som kontaktformidler.

Andre ganger tok jeg på meg *oppdragelsesoppgaver*. Jeg var forsiktig med å intervensere i forhold til barn som oppførte seg ”på kanten”, som en informant uttrykte det i intervjuet. Når jeg spontant gikk inn som oppdrager, var jeg trygg på at normene jeg håndhevet, var helt grunnleggende – for eksempel hvis et barn slo et annet barn.

Jeg lærte mye av ei jente på 3 ½ år med henblikk på unødig intervensjon. Vi lå på gulvet og syklet med beina og innbilte oss at det var fint sommervær og at vi syklet oppoverbakke og nedoverbakke. Men så påpekte jeg spontant med en saklig stemme at hvis hun strakk ut beina ville det bli lettere å sykle oppover. Det skulle jeg ikke ha gjort. Ansiktet hennes lukket seg til, hun reiste seg brått og forlot meg uten et ord. Jeg lå igjen på gulvet med beina i været... Dette var en lærepenge, og i etterkant har jeg omtalt dette som ”pedagurkisk” – utidig inngripen i forhold til barn, noe som ødelegger stemningen, objektiviserer og tingliggjør dem. Under resten av feltarbeidet fulgte jeg nøye med på om voksne var og eventuelt hvordan de unngikk å være ”pedagurkiske” i forhold til barn.

Når det gjaldt vikarrollen, ble jeg forespurt to ganger på to forskjellige avdelinger om å være ubetalt vikar. Det sa jeg ja til, selv om jeg hadde lest at en feltarbeider burde unngå å være vikar. Wadel (1991) peker på den ene side på at å være vikar er den mest autentiske oppgaven en feltforsker kan ha. På den annen side er ikke vikararbeidet forenelig med feltarbeidet. Adgangen til detaljerte observasjoner minker i takt med økningen av ansvar. Jeg påtok meg vikarrollen for å være til hjelp som en gjenytelse for at jeg fikk forske i barnehagen, og fordi de voksne var så greie med meg på alle måter. Men jeg følte også at det var vanskelig å si nei. Jeg var siste utvei, det lot seg ikke gjøre å skaffe vikar. Men vikarrollen medførte at jeg lærte mye om hvilket kunststykke det for eksempel er å sørge for at et måltid forløper på en hyggelig måte på en 3-6-årsavdeling.

Konklusjonen på denne omtalen av rollerepertoar som deltakende observatør er at jeg hele tiden pendlet mellom disse rollene – med unntak av vikarrollen. Pendlingen var i takt med den konkrete situasjonens krav og mine gjøremål som forsker.

4.5 Om intervjuene

4.5.1 Praktiske rammer

Samtlige intervjuer fant sted på personalrommet i barnehagen. Intervjumaterialet styrkes når samtalen foregår på informantenes ”territorium” (Hammersley og Atkinson 1996:174). Etter diskusjon med noen av informantene ble det avgjort at intervjuene skulle finne sted om formiddagen. Jeg bestemte meg for kun å gjennomføre ett intervju per dag for å være mest mulig opplagt. For både å sikre kontakt, komfort samt lydopptakets kvalitet, satt vi i gode stoler på hver vår side av et lite rundt bord hvor det sto to vannglass og en båndspiller. I vinduskarmen bak informanten hadde jeg plassert en klokke for å passe tiden på en mest mulig diskret måte. For ikke å bli forstyrret, ble det hengt et opptattskilt på utsiden av døra til personalrommet. Vi ble kun avbrutt én gang under de syv intervjuene – et barn kom inn for å hente en bok. Og hun kunne jo ikke lese hva som sto på skiltet...

Hvert intervju ble tatt opp på et bånd hvor kassetten måtte snus i løpet av det avsatte tidsrommet på 1 – 1 ½ time. På forhånd hadde vi avtalt å forholde oss tause under snuoperasjonen. Når opptaket startet igjen, var jeg nøye med å ta opp tråden til det vi snakket om før avbruddet.

4.5.2 Organisering og gjennomføring

Intervjuene foregikk avdelingsvis i etterkant av at feltarbeidet var avsluttet på den enkelte av de tre avdelingene. Erfaringer viser at det styrker kvaliteten på det empiriske materialet (Nilsen 2000). Et par dager før intervjuene med personalet fra den første avdelingen, skrev jeg et notat som ble delt ut til samtlige informanter. Der ble det informert om rammer, organisering og gjennomføring. Jeg satte altså ord på kontrollen jeg tok over intervjusituasjonen samtidig som jeg sa noe om fleksibiliteten. Jeg ønsket at samtalene skulle være nær hverdagen i barnehagen, nær de intervjuede som personer og nær barna. Utgangspunktet var ”*noe du har sagt eller gjort*” med fokus på ”*deg, din forståelse og din måte å si og gjøre ting på*”. Hensikten med intervjuene var å utdype, oppklare og nyansere med utgangspunkt i noen vide og åpne støttepunkter jeg hadde satt opp.

Disse støttepunktene var et resultat av flere gjennomlesninger av feltnotatene hvor fokus var rettet mot observasjoner som den enkelte informant deltok i. Observasjonene som jeg bragte på banen, var av oppstemmende karakter. Med henblikk på de nedstemmende observasjonene, planla jeg å ta dem opp når anledningen bød seg. Hvordan det skjedde, redegjør jeg for i kapittel 5 under omtalen av forskningsetiske dilemmaer (jf. pkt. 5.3).

Jeg eksemplifiserer nå hvordan støttepunktene ble utformet i forkant av det første intervjuet. Jeg forberedte meg til intervjuet ved å lese flere ganger gjennom feltnotatene fra vedkommendes avdeling. Under lesningen lot jeg meg rope opp av observasjoner og utsagn og skrev dem ned på et ark. Fra disse nedtegnelsene utkrystalliserte det seg noen støttepunkter. Eksempler på punkter som jeg brukte i det første intervjuet er: ”Når du forteller barna om ditt liv”, ”når du sier: Jenter er sterke!” og ”når du fanger opp og følger opp barn – hjelper dem med det de strever med og samtidig gir dem utfordringer”. Intervjuets støttepunkter er vedlagt (jf. vedl. 6).

Innholdet under de forskjellige støttepunktene varierte. Ett punkt kunne for eksempel være konkretisert ved én observasjon, andre ved tre observasjoner. I intervjuet gikk vi kanskje i dybden på én av disse tre beskrivelsene. De andre kunne bli lagt bort eller berørt sporadisk. Noen ganger fikk hver observasjon innen et støttepunkt en tilnærmet lik omtale. Poenget er at måten som hvert støttepunkt ble belyst på, var tilpasset feltnotatene om akkurat denne informanten og ikke minst samtalens gang der og da. Det var ikke noe fast system. Det som var fast, var at jeg passet på at vi snakket om samtlige støttepunkter for hver enkelt informant. Hvordan tiden ble brukt under det enkelte støttepunkt, ble også tilpasset konteksten. Vi tok også opp situasjoner fra feltet som ikke var planlagt fra min side, men som ga seg av samtalen. Det betyr at forholdet mellom kontroll og fleksibilitet var i samvirke under gjennomføringen av intervjuene (Nielsen 1996). Kontrollmomentet gjaldt ikke bare til mitt oppsett over støttepunkter, men også at jeg brukte dem som såkalte ”eksplisitte temaskift” (Nielsen 1996:114). Flexibilitetsaspektet viser til at vi tok det som det kom under hvert støttepunkt. Det formelle vekslet med det uformelle.

Måten jeg arbeidet på da jeg lagde den første intervjuguiden, dannet en mal for planleggingen av de følgende intervjuene. Støttepunktene som ga retning til intervjuene, kan deles inn i det jeg kaller for personrelaterte og avdelingsrelaterte temaer. Det persontilpassede intervjuet som jeg hadde bebudet i informasjonsnotatet, ble altså ikke helt fulgt opp under gjennomføringen. Angående de *personrelaterte støttepunktene* varierte de fra tre til fem per intervju. Med henvisning til det første intervjuet har jeg allerede nevnt de punktene som hadde et personlig tilsnitt: ”Når du forteller barna om ditt liv”, ”når du sier: Jenter er sterke!” og ”når du fanger opp og følger opp barn – hjelper dem med det de strever med og samtidig gir dem utfordringer”. Persontilpassede punkter i forhold til de andre informantene var blant annet: ”Når du er tålmodig med barna”, ”når du lirker med barna” og ”når du sier at du prøver å forstå barna”.

Eksempler på *avdelingsrelaterte støttepunkter* i intervjuene var: ”Når du hjelper barn med å løse konflikter”, ”når barn gråter” og ”hvordan du snakker med barna”. På en avdeling var måten de voksne løste konflikter på, spesielt interessant. På en annen avdeling var det noen gråte-episoder som hadde gjort et særlig inntrykk på meg. På den tredje avdelingen var det en iørefallende samstemmighet mellom måten de voksne snakket med barna på. Andre støttepunkter på avdelingsnivå som ble tatt opp i intervjuene var: ”Store barn som tisser på seg under utetiden”, ”når barn bestemmer”, ”når voksne bestemmer” og ”når du hjelper barn som blir avvist av andre barn”. Fordelen ved å bruke avdelingsbaserte temaer var at de ble belyst på en mangesidig måte fordi situasjonene vi snakket om, angikk både enkeltpersoner og voksegruppen på avdelingen.

Mine erfaringer viser at intervjuenes situasjonsnærhet, det faktum at informantene selv sto i fokus, og at vi snakket om ”deres” barn, sikret engasjementet. Dette kan ha medvirket til at det relativt raskt ble en avslappet stemning mellom oss i de fleste intervjuene. Atmosfæren anses som avgjørende for intervjumaterialets kvalitet (Hammersley og Atkinson 1996). Informantene ga uttrykk for at de gruet seg til intervjuene. Men den første informanten jeg samtalte med i intervjusammenheng, spredte en viss ro blant de andre da hun like etter at vi hadde avrundet intervjuet, sa til

en av dem: *”Det er ingenting å grue seg for, det er bare å være seg selv.”* Uttalelsen kan ses på som et godt utgangspunkt for å skape en ”reell kommunikasjon” og medvirke til et lærerikt og interessant intervjumateriale (Nielsen 1996:112).

4.5.3 Utfordringer under intervjuet

Jeg avvirket alle intervjuene innen tidsrammen og dekket som nevnt samtlige temaer i forhold til hver intervjuperson. I det første intervjuet presset jeg en gang vel mye på for å komme videre. Jeg tok altså kontroll ved å foreta et eksplisitt temaskifte (Nielsen 1996:114). Informanten stoppet meg, og sa at hun gjerne ville utdype det vi snakket om. Episoden medførte at jeg i resten av intervjuet med henne og i de påfølgende forhørte meg om det var greit å gå videre til neste støttepunkt. Da sa jeg for eksempel: *”Er det mer å si om dette før vi går over på neste punkt på listen min?”* Fremgangsmåten kan ha vært med på å sikre at det empiriske materialet gikk i dybden og/eller ble mangesidig. Et råd fra Hammersley og Atkinson (1996) er nettopp å la informantene få tid nok til å utdype sine synspunkter.

Noen ganger husket ikke informantene situasjonene jeg refererte til. En av de ansatte fra den første avdelingen ble tydelig urolig da hun ikke klarte å gjenkalle observasjonen som jeg gjerne ville utdype. Vi snakket om den likevel, og etter hvert husket hun situasjonen. Da jeg gikk over til det neste punktet og viste til en annen situasjon, sukket hun lettet og utbrøt: *”Å ja, den husker jeg!”* Når noen ikke mintes situasjoner jeg ønsket å snakke om i senere intervjuer, var jeg rask med å si: *”Det gjør ingenting om du ikke husker den. Kanskje den dukker opp etter hvert. Er det greit at vi begynner å snakke om den likevel?”* Etter en stund klarte samtlige å se situasjonen for seg. Det styrker også empirimaterialets kvalitet fordi engasjementet blir et annet når en snakker fra erindrede erfaringer.

Jeg prøvde å være lyttende og bekreftende under intervjuene. De snakket mye, jeg lite – og inntok altså en mer tilbakeholden posisjon. Men lydbåndskriftene viser at jeg gjennomgående benyttet meg mye av bekreftelser som ”m-m” og svake ”ja”, både mens informantene snakket, og når de var ferdige med å snakke. Andre ganger gjentok jeg det siste de hadde sagt, eller supplerte med et nytt eksempel – det er også en måte å lede samtalen på. Jeg brukte videre oppklarende, presiserende,

oppsummerende, bekreftende og støttende kommentarer underveis i intervjuene. Intervjuutskriftene viser at også informantene bidro med mange ”m-m” og ”ja-er”. I metodelitteratur påpekes det at slike ytringer er en form for kontroll (Nielsen 1996). Imidlertid kan også slike meddelelser anses om et uttrykk for engasjement.

Muligens var jeg for rask med å komme med motforestillinger hvis informantene var selvkritiske. I et intervju snakket vi om hvordan de voksne i barnehagen tok vare på barn som hadde det vanskelig i livet generelt og/eller spesielt i barnehagen. Da sa informanten at hun syntes ikke at hun gjorde nok for slike barn. Jeg utbrøt raskt: *”Jeg har jo sett at du holder øye med dem som har det tøffest.”* Dermed stoppet jeg kanskje en interessant samtale som kunne ha gått i dybden. Intervjuutskriftene viser at jeg kom med lignende kommentarer et par ganger. Uttalelsene mine kan ses som uttrykk for at jeg var fylt med begeistring over de voksnes arbeid med barna. Men min ”ros” kan også tas som tegn på at jeg ikke lyttet til dem når de åpnet opp for selvrefleksjon over egen tilkortkomning. Det var ikke særlig klokt å gjøre i en forskning hvor deres situasjons-, selv- og relasjonsforståelse sto i sentrum.

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, foretar jeg en avsluttende avrunding av innholdet i kapittel 4 og analysedelen i kapittel 5 om analyseredskap, vitenskapelige krav og forskningsetiske dilemmaer.

5. Analyseredskap, vitenskapelige krav og forskningsetiske dilemmaer

Som overskriften tilsier, inneholder dette kapitlet tre temaer. Først redegjøres det for analyseredskapet som består av en tredelt analyse: en empirinær analyse, en teoriinspirert analyse og en overordnet analyse. Analyseredskapet brukes i presentasjon og diskusjon av empiri for å frembringe empirinære funn i kapittel 6 og teoriinspirerte og overordnede funn i kapittel 7. Deretter omtales vitenskapelige krav, og så diskuterer jeg forskningsetiske dilemmaer. Kapitlet avrundes med noen grunnleggende betraktninger som er felles for kapittel 4 og kapittel 5 om å innhente og å analysere empiri.

5.1 Analyseredskap – en konstruert, treleddet analyse

Analysen finner sted innenfor en *kvalitativ forståelseshorisont* – hvor ”*Verstehen*” av sosiale hendelser er sentralt (Hammersley og Atkinson 1996:38). Arbeidet med å fremanalysere funn fra det empiriske materialet grunnes nærmere bestemt på et forståelsesbegrep som er forankret i avhandlingens teorigrunnlag (jf. pkt. 3.1.1.1, pkt. 3.1.5.2). Forskeren som forskningsbetingelse forankres videre til en menneskeoppfatning hvor mennesket kjennes på at det ikke kjenner seg selv, og at enhver selvforståelse går veien om andre (Løgstrup 1996).

Analyseredskapet åpner for en tredelt analyse for å forstå det empiriske materialet i henhold til hensikter og problemstillinger. Empirimaterialet består av et observasjonssett og et intervjusett, og alle funn som frembringes, er basert på en analyse av observasjoner. I en *empirinær analyse* fremarbeides det empirinære funn ved å gå veien om informantenes forståelse. I en *teoriinspirert analyse* utledes det teoriinspirerte funn ved å gå veien om forståelsen til mine teoretiske inspirasjonskilder. I en *overordnet analyse* løfter jeg frem *overordnede funn* ved hjelp av egen forståelse og språkets ordensgivende makt.

I teksten som følger i pkt. 5.1, viser jeg først hvordan det empiriske materialet fikk form. Deretter omtales den empirinære analysen, den teoriinspirerte analysen og den overordnede analysen.

5.1.1 Et empirisk materiale får form

Mens jeg var i feltet, tok jeg notater i små A-5 formats skrivebøker med stiv perm. De var hendige å skrive i, diskre, nøytrale og lot seg oppbevare i lommen. Når jeg kom hjem fra barnehagen, rev jeg ut sidene i den lille boka og limte dem inn i en skrivebok i A-4 størrelse. Da ble hver A-4 side omgitt av ”luft” som ga plass til utfyllende beskrivelser og kommentarer. Hver avdeling hadde sin A-4 bok. De dagene jeg ikke var i barnehagen i perioden fra januar til juni i 1999, brukte jeg til prosjektrelaterte sysler og til den obligatoriske forskerutdanningen.

Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og jeg transkriberte dem selv. Lydkvaliteten var god, og de talte ordene så tydelige at de lot seg skrive ned uten problemer. Tiden det tok, var vel anvendt og ga anledning til å bli kjent med materialet. Under skrivingen markerte jeg ordrett hvem som sa hva – inkludert vanlig snakk. Dersom noen ytret seg i halve setninger, merket jeg det med (...) og pauser ble angitt med (,,). Videre skrev jeg ned informantenes og mine småord og lyder, som ”m-m”, ”ja-er”, ”altså” og ”så”. Når vi lo, skrev jeg (latter) i teksten, blide stemmer ble markert med å skrive (blid stemme). Var vi alvorlige, noterte jeg (alvorlig stemme). Hvis vi snakket med oppover- eller nedoverstemme, ble det markert ved å skrive (oppoverstemme) og (nedoverstemme). Jeg var nøye med å notere når intervjupersonene snakket, og når jeg hadde ordet. Til sammen utgjorde de syv intervjuene et materiale på ca. 150 sider skrevet med enkel linjeavstand.

5.1.2 Den empirinære analysen

Hensikten med analysen er å fremanalysere informantenes praktiske yrkeskunnskap om omsorg. *Forskerspørsmålet* om hvordan den omsorgsfulle væremåte fremmes, gir analysen retning. Utgangspunktet for den empirinære analysen er informantenes forståelse, og jeg setter parentes om min egen forståelse. Som deltaker i verden, er parentessettingen et uttrykk for at jeg foretar en deltakende objektivering som

samtidig er en objektivisering av meg selv. Det vil si at jeg fremanalyserer funn på en upersonlig måte. Observasjonsmaterialet som ligger til grunn for den empirinære analysen, er avgrenset til de oppstemmende observasjonene. Verken avhandlingens teorigrunnlag eller funn fra tidligere barnehagebasert forskning inngår i analysen.

Følgende tekst i pkt. 5.1.2 er bygd opp ved at jeg først viser veien som førte til en foreløpig strukturering av intervjumaterialet i hovedtemaer. Deretter beskrives hvordan jeg bruker observasjonsmaterialet for å begrunne de foreløpige hovedtemaene.

5.1.2.1 Intervjumaterialet ordnes i foreløpige hovedtemaer

Arbeidet med å frembringe foreløpige hovedtemaer med utgangspunkt i intervjumaterialet, startet med at jeg leste jeg hver enkelt intervjutekst flere ganger for å bli kjent med innholdet.

Det ligger en del prøving og feiling bak struktureringen av det mangfoldige intervjumaterialet. Blant annet tok jeg utgangspunkt i enkeltintervjuene og skrev ned interessante utsagn på ett og ett A-5 kort. Så ordnet jeg kortene etter tema ved å legge dem i et papiromslag med en overskrift og plasserte dem i en kartotekboks i A-5 størrelse – en boks for hver informant. Denne på-langs-ordningen av intervjumaterialet ga innsikt i informantenes synspunkter, men var lite oversiktlig.

Jeg leste også gjennom intervjuene, oppsummerte utsagnene til hver informant ifølge mine intervju spørsmål og førte konsentratet inn i kolonner på et skjema med en kolonne for hver informant. På-tvers-ordningen av intervjumaterialet åpnet for å finne felles temaer. Jeg leste altså intervjumaterialet på kryss og tvers på leting etter en fruktbar måte å ordne det på. Det førte til at jeg ble godt kjent med materialet, men kriteriet som lå til grunn for tematiseringen var uklart.

Det hele klarnet da jeg innså at jeg kunne strukturere materialet ved hjelp av det jeg kaller et *inntrykkskriterium*. Det ble iverksatt ved at jeg leste ett og ett intervju og skrev ned det jeg kaller *talende utsagn*. Jeg ble så å si ropt opp av inntrykksfulle setninger og utsagnsbrokker fra informantenes side. Struktureringen skjedde verken ved bevisste valg eller ved at ulike utsagn lignet hverandre innholdsmessig, men ut fra inntrykksstyrken som viste seg i meg under lesning av enkelte utsagn. Styrken ga seg

umiddelbart til kjenne som en mer eller mindre kroppslig bevegethet som uttrykk for en fornemmelse av at ”her er det noe”. Til sammen lot jeg meg overraske av ca. 50 slike talende utsagn.

Deretter leste jeg sakte gjennom disse temaene for å se om noen gjorde sterkere inntrykk enn andre. Det var tilfelle, og en liste med foreløpige hovedtemaer vokste frem.

Til slutt leste jeg ett og ett intervju en siste gang for å se om jeg hadde oversett potensielle hovedtemaer. Det hadde jeg. Til slutt satt jeg igjen med seks *foreløpige hovedtemaer* – som presenteres i figuren som følger. Den kursiverte skriften i anførselstegn indikerer at utsagnene er hentet fra informantenes ordelag.

1. ”Å løse oppgaver som en blekksprut”
2. ”Kjærlighet” og ”engasjement”
3. ”Å ta den lekende holdningen”
4. ”Å ta barn på alvor”
5. ”Å ha en barnehageånd i hodet”
6. ”Å jobbe med seg selv” – ”hvordan vi skal oppføre oss”

Fig. 5.1: Foreløpige hovedtemaer

Disse foreløpige hovedtemaene anses som en ”kladd” som begrunnes og blir til empirinære funn ved å relateres til observasjonsmaterialet i den neste del av den empirinære analyseprosessen.

5.1.2.2 Fra foreløpige hovedtemaer til empirinære funn

Mens jeg i den foreløpige struktureringen kun arbeidet ut fra et intervjubasert empirisett, bringes nå de omsorgsmessig oppstemmende observasjonene inn. Feltnotatene inneholdt mange slike observasjoner hvor de omsorgsbetrodde ivaretok barna på en måte som satte meg i en god stemning. Jeg leste gjennom de tre avdelingsvise feltbøkene flere ganger og lagde en liste over aktuelle observasjoner. Noen ga seg selv fordi enkelte av de foreløpige hovedtemaene var knyttet til spesielle observasjoner som informantene og jeg hadde snakket om i intervjuene.

De seks hovedtemaene fra fig. 5.1 begrunnes ved å settes inn i en variert meningssammenheng. Det vil si at hvert empiriske funn underbygges av en vifte av undertemaer. Analysen kan illustreres ved at når jeg hadde skrevet om et undertema, dukket plutselig noe opp som den og den hadde sagt i intervjuet. Det som viste seg, kunne ofte brukes der og da. Hvis ikke, noterte jeg ned ideene til eventuelt senere bruk. Men jeg sjekket hele tiden med intervjumaterialet og gjenga utsagn fra de ansatte på en tilnærmedesvis ordrett måte. Fremgangsmåten førte til variasjoner i teksten. Antallet observasjoner under hvert overordnet funn varierte. En observasjon kunne for eksempel suppleres av en til, andre ble stående alene. Og i begrunnelsen for ett empirisk funn brukte jeg ingen observasjoner.

Analysen tydeliggjorde imidlertid at det ikke alltid var samsvar mellom det informantene gjorde i observasjonene, og det de så seg selv gjøre da de ble intervjuet. Det medførte at jeg fremanalyserte et overordnet funn som viser at det ikke er vanntette skott mellom de ulike analysene og tydeliggjør fordelene ved å ha to empirisett.

Til slutt i gjennomgangen av den empirinære analysen viser jeg til at innledningsvis i pkt. 5.1 nevnte jeg at den empirinære analysen har en avstandsfremmende funksjon i forhold til den overordnede analysen. Synspunktet begrunnes under omtalen av den teoriinspirerte analysen. På slutten av den empirinære analysen tok jeg som nevnt en bestemmelse om å bruke de tre nedstemmende gråtobservasjonene som empirisk grunnlag for å frembringe overordnede funn. Hva det førte til, omtales under redegjørelsen for den neste analysen.

5.1.3 Den teoriinspirerte analysen

I teksten som følger, beskriver jeg først hvordan hensikten som gir retning til den teoriinspirerte analysen vokste frem. Deretter redegjøres det for analysens funksjon i forhold til tankefigurene, analysens avstandsfremmende funksjon og gjennomføring av den.

5.1.3.1 En teoriinspirert hensikt vokser frem

Felles for de tre nedstemmende gråtobservasjonene som ligger til grunn for analysen, er at jeg stiller spørsmål ved måten som de voksne behandlet gråtende barn på.

Valget om å bruke disse observasjonene førte til en viss omarbeiding av teorigrunnlaget og en teoretisk utlegging av lydgesten gråt (jf. pkt. 7.1). Utleggingen viste at gråt teoretisk sett antas å ha et førkulturellt opphav, og at trøst har det samme. Dessuten tillegges trøst en helt avgjørende betydning i omsorgsøyemed. Antakelsene er interessante, og nedfeller seg i en av forskningens hensikter. Jeg ønsker å sannsynliggjøre empirisk på en fortolkende måte at gråt og trøst har et førkulturellt opphav. Videre har den teoriinspirerte analysen en funksjon i forhold til tankefigurene uforenelige og forenelige motsetninger.

5.1.3.2 Analysens funksjon i forhold til tankefigurene

Den teoriinspirerte analysen sikter mot å vise hvorvidt tankefigurene uforenelige og forenelige motsetninger egner seg substansielt og formmessig til å frembringe overordnede funn. På hver sin måte viser spenningsforholdene til førkulturelle og kulturelle trekk ved menneskenes tilværelse seg imellom. I de uforenelige forhold er det for eksempel et absolutt skille mellom det livsfremmende og det livshemmende. Dersom det ene eller annet ledd i de forenelige motsetningsforhold utarter, opphører relasjonen, stivner og blir ensporet. Den teoriinspirerte analysens funksjon i analyseøyemed er inspirert av feltmetodikken til Hammersley og Atkinson (1987, 1994, 1996).

Med henblikk på det ikke-relative ved tilværelsen, viser de to metodikerne til at mange feltforskere baserer sine studier på ubetingede, relasjonsgrunnede tankefigurer hvor det ene ledd betinger det andre og vice versa. Hammersley og Atkinson (1996) eksemplifiserer ikke synspunktet. Slik jeg ser det, er det nærliggende å vise til de forenelige spenningsforholdene individ-samfunn og inntrykkserfaring-forståelse. De to engelskmennene bruker ordene som inngår i det siste motsetningsforholdet. Imidlertid er det jeg som setter ordene inn i et forenelig spenningsforhold.

Innenfor feltforskning åpnes det for å grunne studier på det vi deler med andre mennesker, uavhengig av kulturelle forskjeller (Hammersley og Atkinson 1994). Slike sammenhenger beskrives også som forhold som under alle forhold holder (Hammersley og Atkinson 1987). Synspunktene kan tolkes dit hen at innenfor en feltmetodisk ansats tar forskere utgangspunkt i for eksempel ikke-relative tankefigurer. Videre vises det til at noen feltforskere redegjør systematisk for disse helt grunnleggende tankefigurene, mens andre ikke gjør det (Hammersley og Atkinson 1996). Grunnen til det siste er at tankefigurene er vanskelige å gyldiggjøre. De to feltmetodikerne oppfordrer feltforskere til å foreta en systematisk utlegging av tankefigurene i forskningsrapporten. I tillegg må ”rekkevidden og styrken” til relasjonene undersøkes i en sammenlignende analyse (Hammersley og Atkinson 1996:261).

I min forskning ligger de antatt ubetingede og relasjonelt funderte tankefigurene uforenelige og forenelige motsetninger til grunn for å frembringe overordnede funn. Jeg har redegjort systematisk for tankefigurenes innhold og form i avhandlingens teorikapittel. Enkeltleddene i spenningsforholdene er hverandres betingelser på forskjellig måte i våre relasjonelt levde liv. I den teoriinspirerte analysen undersøker jeg på en sammenlignende måte om tankefigurene har rekkevidde og styrke i forhold til analysens *hensikt*: å sannsynliggjøre empirisk på en fortolkende måte at gråt og trøst har et førkulturellt opphav.

Sammenligningen består av jeg drøfter ulike tankefigurer fra teorigrunnet med de nedstemte gråtobservasjonene en etter en. Dermed får en leser anledning til å bli kjent med hovedpersonene i observasjonene. Det anses som en forutsetning for å følge drøftingene i den overordnede analysen hvor de tre observasjonene sammenlignes. Av anonymitetshensyn har informanter og barn forskjellige navn i den empiriske analysen og i de to siste analysene. Den teoriinspirerte analysen kan sies å ha en bli-kjent-funksjon i forhold til menneskene som observasjonene handler om. Imidlertid har den teoriinspirerte analysen også en avstandsfremmende funksjon.

5.1.3.3 Analysens avstandsfremmende funksjon

I henhold til Lipps-Løgstrup-tradisjonen må det avstand til for å forstå og sette ord på det jeg i kapittel 4 omtalte som ”noe” som viste seg under feltarbeidet i form av en fornemmelse av at ”her er det noe”. Synspunktet antas å være i takt med den feltmetodiske ansatsen jeg har latt meg inspirere av. Hensikten med feltarbeid er å sette ord på det oversette og underforståtte (Hammersley og Atkinson 1996). I henhold til forståelsesbegrepet som ligger til grunn for min forskning, anses både den empirinære og den teoriinspirerte analysen som nødvendig for å oppnå tilstrekkelig avstand for å frembringe overordnede funn i den siste analysen. Som i den empirinære analysen setter jeg parentes om å uttrykke min egen forståelse språklig sett for unngå forhastede konklusjoner om hva den omsorgsfulle væremåte handler om – også i forhold til oppdragelse. Jeg objektiverer meg selv av avstandsfremmende hensyn for å styrke funnfrembringelsen i den overordnede analysen.

Slik jeg ser det, har den teoriinspirerte analysen både en innholdsmessig og forskningsmessig funksjon. Innholdsmessig sannsynliggjør jeg på en empirisk måte at gråt kan ses på som en førkulturell lydgest, og at trøst har et førkulturell opphav. Forskningsmessig fremmes avstanden ved både den empirinære analysen og den teoriinspirerte analysen. I kapittel 4 har jeg vist at vekselvirkningsforholdet nærhet og avstand er helt sentralt i feltarbeidet under innhenting av empiri som deltakende observatør (jf. pkt. 4.1). Innenfor teorigrunnlaget som jeg bygger på, og i henhold til forståelsesbegrepet som ligger til grunn for forskningen, anses nærhet og avstand som et avgjørende vekselvirkningsforhold analytisk sett. Feltarbeid kjennetegnes ved at ”nærmere kommer du ikke” (Nielsen 1996), og distansens nødvendighet synes påtrengende.

5.1.3.4 Gjennomføring av analysen

Praktisk sett foretok jeg den teoriinspirerte analysen ved å sette en og en av de nedstemmende gråtsobservasjonene i spill med teorigrunnlagets uforenelige og forenelige motsetninger. Det var som å legge et puslespill av høy vanskelighetsgrad. Hver observasjon analyseres på en mest mulig uttømmende måte. Jeg prøvde å unngå gjentagende bruk av spenningsforhold i forhold til de enkelte observasjoner. Det førte

til at jeg arbeidet frem og tilbake og prøvde meg frem med utkast etter utkast. Den skriftlige fremstillingen ble på den ene side spontant utformet ved at ulike observasjoner så å si kalte opp forskjellige motsetninger – eller andre helt grunnleggende synspunkter fra teorigrunnlaget. På den annen side tilsier betegnelsen teoriinspirert analyse at jeg også hentet inspirasjon fra teorigrunnlaget mens jeg skrev.

Som nevnt trekkes funn fra tidligere barnehageforskning inn i drøftingene. Jeg hadde forberedt meg ved å lage en oversikt som viste viktige funn fra hvert barnehageprosjekt. Noen av funnene brukes fordi de støtter opp om synspunkter som jeg fremhever i teksten, andre fordi de tilkjenner interessante barnehagehverdagslige perspektiver som ikke tas opp i mitt teorigrunnlag. Imidlertid avrundes den teoriinspirerte analysen ved at jeg opphever parenteser om å uttrykke min egen forståelse språklig sett, og jeg frembringer et overordnet funn og noen synspunkter for egen regning. Det medførte at den overordnede analysen ikke startet med blanke ark – noe jeg anser som en fordel.

5.1.4 Den overordnede analysen

Omtalen av den overordnede analysen består av to deler. Jeg begrunner bruken av analysen og beskriver gjennomføringen av den.

5.1.4.1 Begrunnelse for analysen

Hensikten med den overordnede analysen er å sannsynliggjøre empirisk på en fortolkende måte at omsorg har et førkulturellt opphav. Videre besvarer jeg *forskerspørsmålene* om hvordan den omsorgsfulle væremåte fremmes og hemmes, og hva den handler om – også i forhold til oppdragelse. De overordnede funnene frembringes på en observasjonsbasert måte, og de tre nedstemmende observasjonene sammenlignes. Det siste anses å være en avstandsfremmende måte å arbeide på. Videre dokumenterer jeg underveis i analysen at funnene er i takt med teorigrunnlaget. I drøftingene inngår også empirinære funn fra den første analysen. I denne siste analysen står især spørsmålet om tankefigurenes rekkevidde og styrke sin formmessige prøve om hvorvidt de egner seg til å frembringe overordnede funn.

Jeg setter ord på de overordnede funn ved hjelp av det som innenfor Lipps-Løgstrup-tradisjonen omtales som *språklige innfall*. De viser seg best ved å sammenligne beskrivende observasjoner som ligner hverandre, samtidig som de er forskjellige (Løgstrup 1999). Da er en opptatt av å se etter forskjelligheter og distingvere for å løfte frem det førkulturelig typiske som kan ligge skjult i slike situasjonsbeskrivelser. Jeg gjør blant annet det for å sannsynliggjøre at omsorg har et førkulturelig opphav.

Overordnede funn avdekkes ved hjelp av *språklige innfall* som vi ikke har kontroll med fordi de kommer når de kommer. Språket er innfallsrikt i seg selv og kjennetegnes ved at alt kan sies på alle språk, som det uttrykkes innenfor Lipps-Løgstrup-tradisjonen. Innfallene innfinner seg ofte i mellomøyeblikk og når en minst venter det, er flyktige og må sporenstreks skrives ned, ellers går de i glemmeboken. Opplysende tanker i form av innfall er som fuglens flukt – en fugl kan fanges, men ikke dens flukt (Wolf 2003).

Selv om innfall kommer når de kommer, kan det legges til rette for at de kan melde seg. For å få tilgang til treffende formuleringer, kreves det et langvarig og hardt arbeid med et problem (Løgstrup 1999). Dessuten må det avstand til. Det er om å gjøre ikke å ile til konklusjonene (Pahuus 1983). Løgstrup (1976a) viser til at *språklige innfall har sanseintrykk som inspirasjonskilde*.

Den tredelte analysen jeg anvender, kan ses på som en klargjøring av inntrykk (Wolf 1990). Mens sanseintrykket kommer utenfra-og-inn, kommer de språklige innfall innenfra-og-ut og er førkulturelig basert i den forstand at vi lever i språkgaven som en gitt livsmulighet. Innfallsbaserte funn om hva den omsorgsfulle væremåte handler om – også i forhold til oppdragelse, muliggjøres ved bruk av avstandsfremmende analyser og innsikt i at det typiske stikker i empirien. Det sistnevnte henviser til at det typiske kan vise seg i fornemmelsen av at ”her er det noe” og i beskrivende observasjon av det som skjedde. Når jeg besvarer det nevnte forskerspørsmålet, *settes det ord på hva mine oppstemmende og nedsstemmende skjellsettende hendelser handler om*. Dessuten oppfylles hensikten om å sannsynliggjøre at omsorg har et førkulturelig opphav. Det gjør jeg ikke på en endelig

måte, men på det stadium hvor det settes et punktum for forskningsrapporten. Nye innsikter fører til nye uavklarte spørsmål – all forståelse er foreløpig.

5.1.4.2 Gjennomføring av analysen

Det kan føles alvorlig og tungt å begynne på en ny analyse. Men som nevnt startet ikke arbeidet med den overordnede analysen med blanke ark fordi jeg allerede hadde frembrakt ett overordnet funn i den empirinære analysen og ett i den teoriinspirerte analysen. Dessuten hadde jeg med meg den lovbetingede stadfestelsen fra kapittel 1 (jf. pkt. 1.2.2) om at omsorg anses som en lovfestet ”skal”-oppgave.

Det var morsomt å skrive den observasjons-sammenlignende analysen – særlig å gjøre bruk av de empirinære funnene. Kanskje det følte slik fordi parentessettingen var opphevet, tiden moden og avstanden tilstrekkelig. Gjennom den teoriinspirerte analysen var jeg blitt både fortrolig med innholdet i observasjonene og bedre kjent med teorigrunnlaget. I tillegg presset de skjellsettende sanseinntrykkene på for å uttrykkes med egne ord.

Sammenligningen av observasjonene gjorde nok sitt til at jeg så innholdet i et nytt lys. Men som i de andre analysene, tok det sin tid å avdekke funn. På den ene side kommer som sagt innfall når de kommer – de lar seg ikke presse frem. På den annen side kan et avstandsfremmende analyseredskap anses som forutsetning for at innfallene inntreffer. Et eksempel kan illustrere tiden det tar for å få frem mest mulig sakssvarende og treffende funn i den overordnede analysen. Det overordnede funnet omsorgsbasert pedagogisk skjønn ble tidligere i forskningsprosessen omtalt som pedagogisk skjønn. Men i grunnen var jeg ikke helt fornøyd med formuleringen fordi omsorgen ikke var med. Jeg drev ”brain-storming” for meg selv og sammen med gode venner og smakte og smakte på formuleringer. En dag dukket uttrykket omsorgsbasert pedagogisk skjønn opp. Det skjedde en tidlig morgen i april 2008 i overgangen mellom natt og dag. I halvsøvne skrev jeg formuleringen ned, og sov så fornøyd videre. Misnøye med en formulering, systematiske forsøk på å løse ”problemet” – og så, endelig faller det på plass takket være det innfallsrike språket.

5.2 Vitenskapelige krav

Kapittel 4 inneholder en omtale av arbeidet med å innhente det empiriske materialet, og hvordan jeg innvirket på utformingen av det. I det foregående pkt. 5.1 har jeg begrunnet og beskrevet analyseprosessen som førte frem til forskningens overordnede funn. Her redegjør jeg i hovedsak for disse overordnede funnenes *overførbarhet* til andre kontekster, deres *gyldighet* og min *troverdighet* som forsker. De tre temaene er nært knyttet til hverandre, men presenteres altså her hver for seg. Redegjørelsen for funnenes gyldighet inneholder også et punkt om betydningen av å analysere frem observasjonsforankrede funn – også i henhold til de empirinære funnene. Videre gjelder troverdighetsproblemet især ved innhenting av empiri fra feltet og analyseprosessen som iverksettes.

5.2.1 De overordnede funnenes overførbarhet

De overordnede funnenes overførbarhet handler om hvorvidt de lar seg overbringe fra en enkeltkontekst til andre kontekster – inkludert fra forsker til leser (Thagaard 2003). Følgende fremstilling er delt opp i tre punkter og handler om analysen er ”klar nok”, skarp og disiplinert, og om funnene er gjenkjennelige og utdypende.

5.2.1.1 ”Klar nok” analyse

Dersom de overordnede funnene fremanalyseres og presenteres på en ”klar nok” måte, kan en leser ta stilling til dem (Hammersley og Atkinson 1996:286). Det styrker funnenes overførbarhet. Jeg frembringer de overordnede funnene ved å sammenligne de tre gråtobservasjonene. Sammenligningen ville antakelig være vanskelig å følge dersom jeg ikke hadde gjennomført den teoriinspirerte analysen hvor hver observasjon analyseres for seg. Den forutgående analysen fungerer som en bli-kjent-analyse for leseren. Barn og voksne har nye navn i de to siste analysene i forhold til dem de hadde i den empirinære analysen.

En klar analyseprosess er en forutsetning hvis det forskes på ”trivialiteter” og ”ting som tas for gitt” (ibid.:282). Forskningstemaet den omsorgsfulle væremåte kan ses som å forske i det vi tar for gitt. Det selvfølgelig som lett overses, kan på den ene side oppfattes som trivielt. Men på den annen side kan en sentring om det vi tar for

gitt, gi en forskning med lokalt tilsnitt en universell referanseramme (Hammersley og Atkinson 1996). Det styrker funnenes overføringsverdi. Forutsetningen er at forskeren tydeliggjør de analytiske ideene. Jeg valgte for eksempel å bruke de nedstemmende gråtobservasjonene som utgangspunkt for å frembringe overordnede funn. I avhandlingens kapittel 4 om feltarbeidet redegjøres det for hvorfor disse observasjonene kalles for nedstemmende. Den teoretiske utleggingen av lydgesten gråt gir en ramme som skaper klarhet for å undersøke et så hverdagslig tema som den omsorgsfulle væremåte ved å relatere det til barn som gråter. Videre har jeg presentert den siste analysens drøftingsgrunnlag i teorikapitlet og anvendt den i den teoriinspirerte analysen. Det kan hjelpe en leser med å ta stilling til hvorvidt de overordnede funnene er i takt med teorigrunnlaget eller ei. Som nevnt er bruken av teori mer omfattende i den andre analysen enn i den tredje.

5.2.1.2 Skarpe og disiplinerte analyser

Når det forskes på det vi tar for gitt og det som anses å være universelt, er det om å gjøre at forskerens analyser er skarpe og disiplinerte (Hammersley og Atkinson 1996). Jeg forsker ut fra en kjensgjerning *at* mennesket har en væremåte. Videre anses omsorg, gråt og trøst å ha et førkulturell opphav og være det Hammersley og Atkinson omtaler som universelle temaer.

Det konstruerte analyseredskapet hvor jeg skiller mellom den empirinære, den teoriinspirerte og den overordnede analysen, kan medvirke til den påkrevde skarpheten. Dessuten kan min analytiske bruk av uforenelige og forenelige motsetninger bidra til at analysen åpner for å frembringe funn om det Hammersley og Atkinson omtaler for det universelle. Slike funn kaller jeg for førkulturell baserte og ikke-menneskeskapte. Videre kan den drøftende arbeidsmåten også oppfattes som skarphetsfremmende. De overordnede funnenes forankring i observasjoner kan ha samme virkning.

Analyseredskapets tredeling kan betraktes som ledd i en disiplinert analyse. I både den empirinære og den teoriinspirerte analysen setter jeg parentes om egen forståelse i form av en deltakende objektivisering. Den fungerer som en objektivisering

av meg selv. Analysenes innretning mot å oppfylle og svare på hensikter og/eller forskerspørsmål antas også å være disiplinierende.

5.2.1.3 Gjenkjennelige og utdypende funn

De overordnede funnenes overførbarhet handler som nevnt om hvorvidt de lar seg overbringe fra forsker til leser og til andre kontekster (Thagaard 2003).

Overbringelsen skjer via gjenkjennelse og forutsetter at funnene er formulert ved bruk av hverdagsspråk (Hammersley og Atkinson 1996). Graden av gjenkjennelse styrkes ved at funn ”vekker gjenklang” (Thagaard 2003:186). Det er igjen avhengig av leserens erfaring og kjennskap til studieemnet (Thagaard 2003). Denne overførbarheten det her er tale om, kalles også for lesergeneralisering (Kvale 1997). Tanken har imidlertid møtt motstand fordi den forbindes med markedliberalisme og prinsippet om at ”kunden” bestemmer alt. Derfor må det informeres om hvordan funnene er frembrakt. Det er et generelt krav innen kvalitativ forskning og del av refleksivitetsprinsippet (Hammersley og Atkinson 1996). Det grunnes på at forskeren er del av den sosiale verden som utforskes og del av ethvert funn som utledes med utgangspunkt i empirien.

Vitenskapelig sett forventes det imidlertid ikke at funn kun skal vekke gjenklang, de bør også utdype leserens forståelse – hvis ikke blir utbyttet av forskningen abstrakt og/eller feilaktig (Repstad 1993, Thagaard 2003). Jeg unngår det abstraktes fallgrube fordi funnene presenteres ved bruk av hverdagsspråk. Som for gjenkjennelsens del, er også den utdypende forståelsen avhengig av leserens erfaringer og kunnskaper (Thagaard 2003). Dette kan synes selvmotsigende. Kravet om utdypende forståelse kan også ses på som ”kunden” bestemmer alt. Derfor er det viktig at enhver funnfrembringelse er dokumentert empirisk og teoretisk ifølge forskningens teorigrunnlag. Videre må forskeren ”brette ut” hvordan arbeidet har foregått. Prosessen må gjøres gjennomsiktig. Det krever nøyaktighet, noe som også handler om funnenes gyldighet.

5.2.2 De overordnede funnenes gyldighet – observasjonenes betydning

I denne sammenheng viser jeg til to krav som kan medvirke til å gyldiggjøre de overordnede funnene. Det kreves at problemstillinger må knyttes både til tidligere forskning og til et teorigrunnlag, og det oppfordres til bruk av negative eksempler. Dessuten viser jeg til observasjoners betydning for frembringelse av funn.

5.2.2.1 Forholdet mellom tidligere forskning, problemstillinger og teorigrunnlag

I ethvert forskningsopplegg er problemstillingene avgjørende, og det forutsettes at spørsmålene fremarbeides på bakgrunn av tidligere forskning og forankres i et teorigrunnlag (Hammersley og Atkinson 1996). Jeg har sluttet meg til en forskningsfront og fremarbeider problemstillinger med utgangspunkt i funn derfra. Forskerspørsmålene er også inspirert av teoritradisjonen jeg har lest meg inn i. Forskningstemaet den omsorgsfulle væremåte er ikke unnfanget ved skrivebordet, men er en frukt av det første feltarbeidet i Skogkanten barnehage. Det kan være med på å styrke de overordnede funnenes gyldighet.

Problemstillingene i min studie endret seg i løpet av forskningsprosessen som en følge av den innhentede empirien. Det anses som gyldighetsfremmende (Hammersley og Atkinson 1996). For eksempel utkrystalliserte studietemaet om den omsorgsfulle væremåte seg under arbeidet med det empiriske kildematerialet. Videre viste empirien at oppdragelse var et omsorgsproblem – derfor ble temaet innlemmet i problemstillingene. Oppdragelsestemaet medførte også at teorigrunnlaget fikk et tillegg. Beslutningen om å bruke de nedstemmende gråtobservasjonene som empirisk grunnlag for å frembringe overordnede funn, førte til at teorigrunnlaget i kapittel 3 ble ytterligere forandret og også utvidet med en teoretisk utlegning av lydgesten gråt i kapittel 7.

5.2.2.2 Negative eksempler

Thagaard (2003) viser til at bruk av negative eksempler styrker bekræftbarheten til tolkningsfunnene. Det anses å være en forskerplikt å analysere eksempler på maktmisbruk i samfunnet. Gjennom å fremme den svakeste part relasjonelt sett, kan

forskeren fremme denne gruppens interesser via analyser og problematiserende observasjoner. Dette kan også gjøres ved en uttalt forskerinteresse for denne gruppen. Spørsmålet om forskerens bruk av negative observasjoner er sentralt med henblikk på hvem som tilgodeses funnmessig. Når det gjelder over- og underordnede posisjoner – som for eksempel i forholdet voksen-barn, er det om å gjøre at studien sikter mot å bedre de avmektiges situasjon. Jeg ønsker at mine forskningsfunn skal være til barns beste. Med henblikk på funnenes overførbarhet til en barnehagekontekst, kan barnehageansatte kanskje bruke funnene til å tenke videre med henblikk på både omsorg og oppdragelse. Det er i tråd med gjeldende barnehagelov hvor voksnes omsorg for barn i barnehagen er nedfelt som en rett.

5.2.2.3 Observasjonsforankrede funn

I den foreliggende forskning frembringer jeg både empiriske funn, teoriinspirerte funn og overordnede funn med utgangspunkt i beskrivende observasjoner. Det vil si at jeg verken går inn i hodene til voksne eller barn, og kommer heller ikke med egne fortolkninger i utformingen av observasjonene. Enhver observasjonsbeskrivelse er imidlertid fortolket fra forskerens side. Jeg utformer imidlertid mine observasjoner på en mer beskrivende måte, ikke på en mer fortolkende måte.

Funn som grunnes på observasjoner, antas å styrke deres gyldighet (Hammersley og Atkinson 1996). Med henblikk på at mine observasjoner er mer beskrivende, er det i samsvar med feltmetodikken som ligger til grunn for forskningen. Den viser til at observasjoner må være utformet som ”realistiske” beretninger om sosiale temaer i den stedbundne sosiale verden (Hammersley og Atkinson 1996:279). Begrunnelsen er at observasjoner fra ikke-kunstige og ”naturlige” settinger bærer på en såkalt ”økologisk validitet” (ibid.: 261). Observasjonsbaserte funn har egenverdi – uavhengig av gyldighetsspørsmålet. Funnene er en del av den sosialt levde verden og vurderes på bakgrunn av hva de forteller om det sosiale temaet som studeres – i mitt tilfelle den omsorgsfulle væremåte.

Empiri i seg selv kan ikke være ugyldig eller gyldig. Slutningene som trekkes med utgangspunkt i det empiriske materialet, må dokumenteres. Det gjør jeg i kapittel

4 om feltarbeidet og i kapittel 5 på forskjellige måter. Videre diskuteres funn frem i de tre analysene. Prosessen er dokumentert i kapittel 7 (jf. pkt. 7.2, pkt. 7.3).

5.2.3 Forskerens pålitelighet under forskningsprosessen

Funn som frembringes i en kvalitativ kontekst, skal være pålitelige nok (Fog 1994, Hammersley og Atkinson 1996, Østerud 1998). I kvalitativ forskning arbeides det ikke med erfaringer som tallfestes, men som ordfestes (Kalleberg 1996). I de to punktene om pålitelighet som følger, omtales min pålitelighet som forsker i forhold til innhenting av empiri og i forhold til analysearbeidet.

5.2.3.1 Pålitelighet under innhenting av empiri

I kapittel 4 har jeg beskrevet hvordan jeg så å si ble ropt opp av feltet. Jeg har samlet sett karakterisert mine reaksjoner på de skjellsettende hendelsene jeg bivånet, som oppstemmende og nedstemmende. At vi reagerer med opp- og nedstemthet i forhold til det som skjer rundt oss, er ikke uvanlig i våre hverdagsliv. Henvisningen til det allment hverdagslige og dermed ”naturlige”, er et tegn på pålitelighet (Hammersley og Atkinson 1996).

Jeg har også i kapittel 4 satt ord på egen *forskerstil* i feltet og løftet frem betydningen av å være i den forenelige motsetning mellom *tilbakeholdenhet* og *engasjement*. Jeg ble oppfattet som rolig og stillfaren i noen av de studertes øyne, og tar det som tegn på at jeg fremsto som pålitelig nok. Videre har jeg omtalt mine pålagte og selvpålagte roller under feltarbeidet.

I tillegg har jeg i kapittel 4 beskrevet hvordan jeg sammen med informantene skapte intervjumaterialet. Materialet som danner utgangspunktet for samtalene, kan anses som tilstrekkelig pålitelig fordi temaene vi snakket om, hadde funnet sted i feltet. Selv om ikke alle informantene husket situasjonene jeg brakte frem med en gang, så husket de dem etter hvert. Det antas også å styrke forskningsprosessens pålitelighet.

5.2.3.2 Pålitelighet under analysearbeidet

Tolkningsfunnenes pålitelighet vokser ved at de er en del av en forutgående logikk i det skriftlige produktet (Repstad 1993). Dette handler også om forskningens røde

tråd. Min lesning av teorigrunnlaget i lys av uforenelige og forenelige motsetninger, formmessig bruk av disse tankefigurene under utledningen av overordnede funn, antas å fremme min pålitelighet. De empirinære og teoriinspirerte analysenes distanserende funksjon kan også ses på som pålitelighetsfremmende i henhold til funnene som frembringes i den siste analysen. Påliteligheten kan også antas å styrkes ved at disse funnene ikke bare dokumenteres observasjonsmessig, men også teoretisk.

Bruken av feltmetodikken til Hammersley og Atkinson (1996) er med på å bygge en bro mellom metoder for innhenting av empiri og analyseredskapet. Videre er det en sammenheng mellom teorigrunnlaget, bruken av de inntrykksfulle skjellsettende hendelsene som feltfokus, struktureringen av intervjumaterialet ved hjelp av inntrykkskriteriet, den empirinære og den teoriinspirerte analysens distanserende funksjon og at de overordnede funnene som avdekkes ved hjelp av språklige innfall. Men fordi sanseintrykkets skjellsettende hendelser kom utenfra-og-inn, og de språklige innfall innenfra-og-ut, har jeg ikke arbeidet i sirkel. Fremgangsmåten er spiralformet og de overordnede funnene kan alltid finpusses og utvikles (Hammersley og Atkinson 1996). Synspunktet er i takt med teorigrunnlaget som ligger til grunn for forskningen. Det vil alltid være en fremmed rest tilbake fordi tilværelsen ikke lar seg fullt og helt beskrive med ord.

5.3 Forskningsetiske dilemmaer

Forskningsetikk anses som så viktig at funn kan bli lite verdt dersom forskningen ikke holder en viss forskningsetisk standard (Widerberg 2001). Innenfor forskningsetikk er det rådende prinsippet at deltakerne ikke skal ta skade av å være med i undersøkelser (Thagaard 2003). Forskningsetikk handler om at forskeren må være varsom på vegne av de utforskede fordi de løper en risiko.

Fremstillingen som følger inneholder et punkt om informert samtykke. Deretter omtales utfordringer jeg møtte under observasjonsinnhenting, under intervjuene og dilemmaer ved studiens offentliggjøring.

5.3.1 Informert samtykke

Før feltarbeidet starter, skal en forsker innhente informert samtykke fra menneskene som studeres (jf. vedl. 1 og 2). Idealet er at de utforskede er fullt informert og gir et fritt samtykke om deltakelsen (Hammersley og Atkinson 1996). I min forskning skrev samtlige ansatte i barnehagen under på en erklæring om informert samtykke. Når det gjelder barna, signerte foreldrene som tredje part samtykkeerklæringer på deres vegne. Det er særlig en forskningsetisk utfordring å se til at barnas integritet ivaretas under forskningen og i forskningsrapporten.

Med henblikk på at informantene er fullt informert, er det imidlertid et problem at samtykket utformes og underskrives i forkant av studien – før forskeren vet hvor analysen bærer hen, før drøftingstemaer er avklart, og før det teoretiske grunnlaget har fått sin vinkling (Hammersley og Atkinson 1996). Det er imidlertid viktig at informantene i forkant av feltarbeidet får vite at de fritt kan trekke seg fra studien når det skulle være – også under intervjuet.

Informasjonen som forskeren gir før feltarbeidet finner sted, er altså aldri fullstendig. Ettersom tiden går, utvikles relasjonen mellom forsker og de studerte. Feltforskningslitteratur viser at informantene er mer opptatt av kontakten med forskeren enn av prosjektets innhold (Hammersley og Atkinson 1996). Sett med forskerens briller oppstår det vanskelige etiske dilemmaer under feltarbeidet blant annet hvis informantene opptrer på en ikke-etisk måte i forhold til barn. Problemet er omtalt i forrige kapittel, men belyses mer utførlig her.

5.3.2 Utfordringer under observasjonsinnhenting

5.3.2.1 Hvordan og når skulle observasjonene nedtegnes?

Et problem jeg erfarte som deltakende observatør i feltet, dreide seg om når og hvordan jeg skulle nedtegne observasjoner. Skulle jeg skrive dem ned direkte mens situasjonen fant sted eller i etterkant? Skulle jeg skrive i påsyn av voksne og barn eller i det skjulte? Spørsmålene var påtrengende fordi de voksnes omsorgsfulle væremåte som studietema er nært og barn som er i en omsorgstrengende situasjon, er ytterst sårbare.

På to av de tre avdelingene observerte jeg noen ganger informantenes samvær med barn i omsorgsøyemed og noterte ned situasjonene i etterkant. Hvis det passet sånn, skrev jeg andre ganger direkte i feltboka det jeg så og hørte. Begge fremgangsmåtene var diskutert og akseptert på et informasjonsmøte med de ansatte før feltarbeidet startet. Imidlertid kan gruppepress på dette møtet ha ført til at godkjenningen var halvhjertet fra noen av informantene.

Det jeg fornemmet som vegring mot at jeg åpenlyst skrev i feltboka inne på den ene avdelingen, fikk meg til å sette meg i de observertes sted. Jeg gikk ut av en nytteorientert forskerposisjon og innså ubehaget ved å være et forskningsobjekt. Nielsen (1996) påpeker at en feltarbeider er en spion. Hammersley og Atkinson (1996) viser til at utbyttingsfaktoren er høy. Hvis de ansatte og barna etter hvert glemte at de var under oppsyn i min studie, ble de i hvert fall brutalt minnet på det når de så meg skrive.

Etter hvert sluttet jeg å nedtegne observasjoner mens jeg oppholdt meg på barnehagens uteområde. Grunnen er at en gang da jeg satt i ytterkanten av en stor sandkasse med god oversikt og skrev ned observasjoner, merket jeg at de ansatte litt for ofte hadde meg i sideblikket. De syntes å følge godt med på hvor jeg oppholdt meg, hvor blikket mitt var rettet, og hva jeg gjorde. Jeg var altså under observasjon. Da barnehagen en dag under utetiden også hadde besøk av en observerende rådgiver fra kommunens pedagogisk-psykologiske tjeneste, sa en av informantene til meg – riktignok med en munter stemme: ”*Nå observeres vi fra alle bauger og kanter!*” Bemerkningen fikk meg til å legge bort feltboken når jeg oppholdt meg på barnehagens uteområde – også for resten av feltarbeidet.

Når jeg synliggjorde min forskerposisjon ved åpent å nedtegne observasjoner, tingliggjorde jeg barn og voksne og behandlet dem åpenlyst som midler i en forskningsprosess. Jeg var så å si på en annen jobb mens jeg var hos dem. Dersom jeg skulle bruke feltforskning som metode i et annet prosjekt, ville jeg gjøre som Album (1996) gjorde. Han skilte mellom å være deltakende observatør og å skrive ned observasjoner. Det vil si, han skrev ikke i informantenes påsyn og hadde en

tilgjengelig PC på feltstedet hvor han i etterkant noterte ned det som hadde skjedd – observasjonsøktene hadde oftest mindre mer enn to timers varighet.

5.3.2.2 Hvordan forholde seg til etisk uakseptable situasjoner?

Betegnelsen etisk uakseptabelt i overskriften er hentet fra Hammersley og Atkinson (1996:295). I tre tilfeller reagerte jeg blant annet negativt på hvordan voksne behandlet et barn som gråt. Episodene er tidligere redegjort for som nedstemmende. To av situasjonene var så utfordrende at jeg intervenerte på barnas vegne. Men jeg forholdt meg passiv i den tredje. Grunnen til den siste forholdningsmåten var vel en kombinasjon av å være lærling, fremmed i barnehagen og en redsel for å blande meg bort i ting jeg ikke hadde noe med. Jeg var også redd for å trække de voksne på tærne. Dilemmaet med å være gjest, spion og omsorgsforsker ble satt på prøve.

Det påfallende er at den hendelsen hvor jeg lot være å intervensere, kan anses som den mest fullverdige dersom en søker et autentisk empirimateriale hvor observasjoner skrives ned ved løpende protokoll. Hammersley og Atkinson anbefaler feltforskeren til vanlig å motstå ”fristelsen til å oppgi forskerrollen” (1996:316). Med tungt hjerte gjorde jeg altså det i en situasjon.

Generelt sett var jeg utsatt for krysspress mellom observasjonenes vitenskapelige og etiske kvalitet. På den ene side er vitenskapelig arbeid reduserende i seg selv. Empirimaterialet skal brukes i henhold til hensikter og problemstillinger som ligger utenfor den aktuelle observasjonssituasjon (Thagaard 2003). På den annen side er metoden deltakende observasjon med vektlegging på kontakt med de studerte, en mer menneskelig måte å innhente empirimateriale på enn kortvarige observasjonsrunder der forskeren ikke kjenner de utforskede og er tilskuer til det som skjer. Poenget er imidlertid at en feltarbeider er og blir en spion og en utbytter – samme hvor god kontakten synes å være med de observerte og de intervjuede.

5.3.3 Utfordringer under intervjuene

De etiske dilemmaene i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene angikk særlig samtalene jeg hadde med informantene om de tre nedstemmende

barnegråtsituasjonene. Før jeg redegjør for utfordringene, problematiseres kontakt som mål i seg selv og som middel i en intervjusammenheng.

5.3.3.1 Hvordan innhente et åpenhjertig intervjumateriale?

Med henblikk på utbyttet av intervjuene var kontakten jeg hadde opprettet med informantene under feltarbeidet av uvurderlig betydning. Det går frem av et utsagn fra en av dem etter at jeg stilte et spørsmål om erfaringen med å bli intervjuet. Hun sa: *”Det har ikke vært vanskelig å bli intervjuet. Jeg har slappa av og ikke vært anspent fordi jeg er såpass godt kjent med deg.”* Synspunktet støttes av en annen informant som sa følgende på tampen av intervjuet: *”Jeg synes dette har vært veldig spennende. Jeg grudde meg ikke. Og så har jeg følt: Å jøje meg så mye jeg kan! Du hører deg selv og at det er du som sier dette!”* I samtalens vesen er det en kraft som kan overskride kjente tankebaner og sette ord på uttalt praktisk yrkeskunnskap – forutsatt at kontakten er der (Fog 1994). En tredje intervjuperson uttrykker en slik erfaring med disse ordene: *”Ordene kommer ut av munnen min før jeg får tenkt meg om.”* Hun sa også: *”Det er så godt når noen er interessert i deg. Jeg kunne ha sittet i mange, mange timer til. Det beste har vært at min opplevelse sto i fokus. På personalmøter og avdelingsmøter må alle dele tiden vi har.”*

Å være i en fortrolig samtale hvor jeg som forsker var interessert i informantene og deres meninger, kan være besnærende for dem. Det kan være så besnærende at samtalen kan forføre, informantenes munn løpe løpsk og få dem til å blottlegge sitt innerste – det de ikke ønsker offentliggjort. Det gjelder især de nedstemmende observasjonene og samtalen om dem.

5.3.3.2 Hvordan utspant samtalen seg om de nedstemmende situasjonene?

I to av de tre intervjuene var det en utfordring å pense samtalen inn på det som skjedde i de nedstemmende situasjonene jeg hadde observert – uten å sette kontakten på spill. Det krevde kløkt og forsiktighet fra min side for å nærme meg disse hendelsene på en åpen og ikke-fordømmende måte. Under planleggingen av intervjuet med den første av de tre informantene som var involvert i gråtobservasjonene, bestemte jeg meg for å snakke om den når anledningen bød seg.

Jeg kom på talefot med to av informantene om de urovekkende situasjonene. Det viste seg at begge anså dem som uproblematisk og hadde sine grunner for å gjøre som de gjorde. Slik jeg oppfattet det i intervjuet, åpnet en av dem for å se på sin opptreden i forhold til det gråtende barnet på en mer variert måte enn hun i utgangspunktet gjorde. Jeg lukket også opp for å se på situasjonen med hennes øyne. Vi hadde en utdypende samtale om den. Når det gjelder den andre informanten, virket det som om hun kun var interessert i å formidle grunnen for egen væremåte – og helst ville sette punktum der. Det tok jeg ad notam. Med hensyn til den tredje informanten klarte jeg ikke å komme i posisjon hvor vi kunne snakke om problemet. Men vi samtalte mye om det barnet som jeg oppfattet ble forulempet. En grunn til at jeg ikke kom i posisjon, kan være at jeg gikk for mye rundt grøten for ikke å ødelegge den gode stemningen som rådet. Metodelitteratur viser at en indirekte fremgangsmåte om vanskelige temaer er best, direkte konfrontasjoner anbefales kun i forhold til uvesentlige temaer (Fog 1994, Thagaard 2003).

5.3.4 Dilemmaer ved studiens offentliggjøring

I dette punktet problematiseres det faktum at jeg i den teoriinspirerte analysen via teorigrunnet setter informantenes forståelse av egen væremåte ut av spill. Deretter omtaler jeg anonymitetsproblemet.

5.3.4.1 Hvem har rett til tolkningen av de nedstemmende situasjonene?

I utgangspunktet satte altså ikke de to informantene jeg fikk i tale om de nedstemmende observasjonene, spørsmålsteget ved sin fremferd overfor barna. Å vurdere det andre gjør, er som i livet ellers – det kan oppstå interessekonflikter og motstridende fortolkninger (Hammersley og Atkinson 1996). Men publiseringen av avhandlingens funn i den teoriinspirerte og overordnede analysen kan virke fremmedgjørende og være provoserende for de barnehageansatte som var involvert i hendelsene. Imidlertid sitter forskeren på retten til analysen og kan ikke tilpasse empiri og funn til en eventuell misnøye fra informantenes side (Fossåskaret 1997). Barnehagen må som andre samfunnsinstitusjoner tåle offentlighetens lys (Thagaard 2003). Det er ikke deltakerne som ”eier” empirien om seg selv, forskeren må ta

tolkningsansvaret (Hammersley og Atkinson 1996, Thagaard 2003). Men uansett må det anonymiseres så godt som mulig. Det er ofte et etisk problem i kvalitativ forskning.

5.3.4.2 Anonymitet som etisk problem

Byen der Skogkanten barnehage ligger, er heller liten, og barnehagemiljøet gjennomskiktig. Voksenutvalget i undersøkelsen er kun på syv informanter, og barneutvalget er heller ikke stort. Av anonymitetshensyn er jeg særlig forsiktig med å gi private og yrkesmessige opplysninger om de voksne. I forrige kapittel viste jeg til at den nøyaktige fordelingen mellom førskolelærere og assistenter og hvem som er hva, ikke omtales. Jeg oppgir heller ikke hvem av informantene jeg kjente fra feltarbeidet i 1995. Videre begrunner jeg ikke hvorfor en av barnehagens fire avdelinger ble utelatt fra undersøkelsen.

Det er imidlertid et etisk problem at det kommer klart frem i avhandlingen hvilke observasjoner som er innhentet fra avdeling Tyttebæret for 0-3-åringer. Siden kun to av de tre avdelingene for 3-6-åringer var med i undersøkelsen, er faren for gjenkjennelse mindre der for både barn og voksne.

Tiden som er gått mellom 1999 da jeg gjorde feltarbeidet, og tidspunktet for publisering av avhandlingen, styrker anonymiseringen av de menneskene jeg studerte. Som i barnehager flest skjer det rokeringer. Noen tar permisjon i forbindelse med utdanning eller svangerskap, andre skifter arbeidssted. Slike bevegelser kan bidra til at informantene ikke lar seg identifisere av andre. Kanskje tidens tann medvirker til at de ikke husker situasjonene som refereres i avhandlingen, og hva de sa i intervjuene. Imidlertid var jeg en gang i barnehagen og la frem listen over de 50 talende utsagnene i forbindelse med utarbeidelsen av foreløpige hovedtemaer i den empirinære analysen. Da gikk det nærmest sport i at de ansatte skulle spore opp hvem som hadde sagt hva. Men flere av de empirinære funnene som jeg endte opp med, sto ikke på den nevnte listen.

5.4 Avrundende betraktninger – kapittel 4 og 5

I teksten som følger, omtales erfaringsbegrepet, vektleggingen på beskrivende observasjoner, forståelsesbegrepet og betydningen av refleksivitetsprinsippet i henhold til Lipps-Løgstrup-tradisjonen og feltmetodikken til Hammersley og Atkinson (1987, 1994, 1996).

Når det gjelder *erfaringsbegrepet* vedrørende vårt forhold til verden i feltmetodikken jeg bygger på, kan det ses på som ”naturlig” basert, kommer fra stedet og er alltid fortolket (Hammersley og Atkinson 1996). De to feltmetodikerne har et ”realistisk” basert, men fortolket erfaringsbegrep omtalt som en inntrykkserfaring. Synspunktet gjenfinnes innenfor Lipps-Løgstrup-tradisjonen: erfaringsbegrepet er situert, relasjonelt og har et sanse- og inntrykksbasert avsett. Slik jeg ser det, kan Løgstrups sansefilosofi og inntrykkslære forstås som det ugjorte eller underforståtte i metodikken til Hammersley og Atkinson.

Vektlegging på *beskrivende observasjoner* i foreliggende avhandling er videre i tråd med Hammersley og Atkinsons fokus på det ”reale” som foregår i ikke-kunstige settinger. Løgstrups forfatterskap inneholder mange realistiske beskrivelser – gjerne hentet fra skjønnlitteratur, men også fra foreldre-barn-relasjonen. Synspunktet om at det typiske stikker i det enkelte og i individet, kan anses som et nøkkelpunkt hos Løgstrup. Vektleggingen på observasjoner i min forskning knyttes til at det typiske stikker i empirien. Oppfatningen gjenfinnes hos Hammersley og Atkinson (1987) når de viser til at det er noe universelt og betinget i tilværelsen som viser seg som noen forhold som under alle forhold holder.

Mitt *forståelsesbegrep* knyttes til feltforskning som grunnes på ”*Verstehen*” (Hammersley og Atkinson 1996:38). Synspunktet nedfeller seg i en tenkemåte som er situert, relasjonell og knyttet til en hverdagslig språkbruk (Løgstrup 1996). Innstillingen anses å være i tråd med Lipps-Løgstrup-tradisjonen, hvor tilværelsen forstås som relasjonelt gitt og omgangsspråket vektlegges. Forståelsesbegrepet i min forskning er langsomt og bygger på at mennesket kjennes på ikke å kjenne seg selv. Slik jeg ser det, tydeliggjør ikke Hammersley og Atkinson forståelsesbegrepet de

bygger på. Uansett kan det treleddede analyseredskapet jeg benytter, og parentesene som settes, anses å være i pakt med Lipps-Løgstrup-tradisjonen.

Jeg har i kapittel 4 og 5 vist at Hammersley og Atkinsons vektlegging på *refleksivitetsprinsippet* gjenspeiles i forskningen ved at jeg har ”brettet ut” hvordan jeg har gått frem. Det har jeg gjort ved å redegjøre for innhenting av empirien i kapittel 4. I kapittel 5 er omtalen av analyseredskapet, vitenskapelige krav og forskningsetiske betraktninger eksempler i så måte.

Helt til slutt i dette kapitlet gjentar jeg at presentasjonen og drøftingen av empirien er fordelt på to kapitler: en empirinær analyse i kapittel 6, og den teoriinspirerte analysen og den overordnede analyse i kapittel 7. De empirinære funnene fremdrøftes i kapitlet som følger.

6. Empirinære funn

Intervjumaterialet og noen oppstemmende observasjoner utgjør det empiriske kildematerialet for å frembringe de empirinære funnene. Hensikten med den empirinære analysen er å fremanalysere informantenes praktiske yrkeskunnskap om omsorg. Problemstillingen som gir retning til analysen er hvordan den omsorgsfulle væremåte fremmes. De empirinære funnene er fordelt på seks hovedtemaer: ”Å løse oppgaver som en blekksprut”; ”kjærlighet” og ”engasjement”; ”å ta den lekende holdningen”; ”å ta barn på alvor”; ”å ha en barnehageånd i hodet” og ”å jobbe med seg selv” – ”hvordan vi skal oppføre oss”. Hvert hovedtema settes inn i en mangfoldig meningssammenheng ved hjelp av undertemaer. Videre fremanalyserer jeg et overordnet funn ”nærhet og avstand i samvirke”. Avrundende sammenfatter jeg funnene i tre grupper i henhold til analysens hensikt og problemstilling.

Som tidligere nevnt, er uttalelser fra informantene i intervjusammenheng kursivert og satt i anførselstegn.

6.1 ”Å løse oppgaver som en blekksprut”

Hovedtemaet ”Å løse oppgaver som en blekksprut” knyttes først til en observasjon og derpå til tre fremanalyserte undertemaer: ”å være tilgjengelig”, betydningen av voksnes ”kanskje”-spørsmål, og ”å få frem barnas livsglede”.

6.1.1 En observasjon

Situasjonsbeskrivelsen som følger, viser hvordan Kirstens handlinger er til glede og nytte for flere barn en morgen i barnehagen. Det handler om å passe på litt her, gi litt oppmerksomhet der og ikke minst om å hjelpe ei jente inn i samvær med andre barn. Som en annen informant uttrykker det: ”Det er om å gjøre å få til den gode starten på barnehagedagen for hver og en av barna”. Observasjonen forløper som følger:

Det er morgen på en av avdelingene for 3-6-åringene. Noen av de minste barna leker med en togbane sammen med en voksen, Synnøve. To av de større jentene sitter ved et bord og tegner. Som vanlig leker de fleste av

de største guttene uten direkte tilsyn bak lukkede dører på et eget rom. Kirsten sjekker at guttene har det ok ved å banke forsiktig på døra, venter med å åpne den til hun hører et "ja-a-a", setter så døra på gløtt, og spør med blid stemme inn i dørsprekken: "Er alt i orden der inne?" Et nytt "ja-a-a" bekrefter at så er tilfelle. Hun lukker stille døra. Derpå går hun bort til de to tegnende jentene. Der legger hun seg fremover på bordet og hviler på underarmene mens hun kikker interessert på arkene deres og spør den ene: "Hva er det du har tegnet der?" Jenta forteller at det er en rev som er ute i skogen og leter etter mat. Kirsten nikker og sier ettertenksomt: "Så det er reven..." Mens hun snakker, kommer Sara på 3 1/2 år inn på avdelingen fra garderoben. Kirsten sitter med ryggen til henne, og den nyankomne jenta stiller seg bak henne og drar den voksne i genseren med et optimistisk uttrykk i ansiktet. Hun har tydeligvis forventninger om å bli mottatt. Kirsten snur seg og sier til henne: "Hei på deg, Sara, så nå har du også kommet! Bare et øyeblikk, så skal jeg være tilgjengelig." Den voksne avslutter samtalen ved tegnebordet, snur seg mot jenta og sier langsomt og tankefullt: "La meg se, hva kan jeg tilby deg å gjøre i dag? Der borte leker de med togbane. Kanskje du har lyst til å gjøre det?" Sara nikker, og Kirsten tar henne mykt i hånden med et vennlig ansiktsuttrykk. De to går bort til gruppen som leker med togbanen. Synnøve har tydeligvis lånt øre til samtalen mellom Kirsten og Sara, for idet de begynner å gå, flytter hun litt på seg for å gi plass til jenta. Sara setter seg ned og får noen togvogner av Synnøve. Det åpner opp for å delta i leken. Kirsten går igjen bort til tegnerne, legger seg atter på underarmene og kommenterer den andre jentas tegning ved å spørre: "Er det sola?" Barnet svarer bekræftende, og Kirsten sier: "Jeg liker den flotte, gule fargen du har på sola. Den skinner virkelig. Å, det ser så artig ut å tegne at jeg tror jammen jeg finner meg et ark jeg også!" Det gjør hun, setter seg ned med dem, og de tre tegner mens de småprater.

I intervjuet ba jeg Kirsten særlig om å kommentere hendelsen med Sara og bruken av ordet tilgjengelig. Det er i denne sammenheng hun uttaler at hun liker å være som en blekksprut:

Jeg har det kjempebra når jeg får svinge sånn, være tilgjengelig for Sara og løse oppgaver som en blekksprut. Det gir jobben min mening. Hvis den skulle vært i fastlåste rammer, tror jeg det ville blitt utrolig slitsomt. Jeg merker at jeg prøver meg frem. Når jeg kan svinge, slippe ut det kreative, så handler det om: "Hva tror du den og den trenger? Hva kan jeg gjøre der og der?" Det gir glede – jeg er et menneske som trenger mye glede. Jeg vil så gjerne være ei glad jente. Jeg skulle ønske at andre skjønner det jeg skjønner: at barn er så spennende. Dessuten har jeg et idealmål som går ut på at jeg så gjerne vil være med på å gi

barn livsglede. Barn har livsglede. Men noen av dem bærer på tunge bører. Jeg synes at vi i barnehagen skal gjøre alt vi kan for å få frem barnas livsglede. Dessuten vil jeg så gjerne vise barna at jeg synes det er spennende å leve.

6.1.2 ”Å være tilgjengelig”

En voksen blekkspruts samvær med og ivaretagelse av en flokk barn kjennetegnes ved å være tilgjengelig med henblikk på hva ”den og den trenger”. Å være tilgjengelig innebærer å se rundt seg og spørre seg selv: ”Hva kan jeg gjøre der og der?” Observasjonen viser hvordan Kirsten handler og løser oppgaver ved å være aktivitetsorientert. Gjøre målene melder seg både parallelt og etter hverandre. Mens hun gir oppmerksomhet til ett barn, drar et annet henne i genseren bakfra. På et øyeblikks varsel må hun hjelpe Sara i gang med noe å gjøre. Samtidig holder hun ørene åpne for å fange opp urovekkende lyder fra lekerommet hvor de største guttene oppholder seg. Andre observasjoner viser at det lett oppstår krangler der inne.

Kirsten virker tilgjengelig ved å være kroppslig parat til å ta imot og ta tak i oppgavene som melder seg. Hun er ikke avmålt og tillukket, men er i situasjonen og sier at hun svinger og bruker sin kreativitet for ”å løse oppgaver som en blekksprut”. Å bruke fantasien kan anses som et erkjennelsesredskap som er svingende i seg selv og får det til å svinge. Samtidig er Kirstens bevegelser tilpasset det som skjer på stedet. Hun er kjapp i vendingen, etter å ha blitt nappet i genseren, snur hun seg lynraskt. Sara får umiddelbar oppmerksomhet, henvendelsen hennes besvares uten nøling. Den voksne bruker heller ikke tid på å famle etter ord. Da Sara har funnet seg til rette, er Kirsten på et blunk tilbake hos de to større jentene som tegner.

Ved å være tilgjengelig er Kirsten på tilbudssiden i forhold til barna. Hun makter å gå fra den ene til den andre på en rolig, vennlig og blid måte. Hun er tilgjengelig med et overskudd, og det er tydelig at hun virkelig mener at ”barn er så spennende”. I forhold til guttene som leker alene i det ene rommet, og de to tegnende jentene, er det Kirsten som tar kontakt. Med henblikk på Sara er det barnet som er initiativtaker.

Kirstens væremåte er ikke avgrensende, men inkluderende. Hun er en del av det liv og den røre som utspiller seg i hennes nærhet. Hun stenger verken seg selv eller andre ute. Det kan anses som en forutsetning for å klare å løse oppgaver som en blekksprut.

Sara blir mottatt fordi Kirsten er åpen for hennes henvendelse. Men hun er egentlig involvert på annet hold, og øyner tydeligvis en mulighet for at Synnøve kan overta ansvaret for småpiken. Dermed kan hun gjenoppta den uavsluttede samtalen med de to tegnende jentene. I hennes iver etter å hjelpe Sara, kunne de lett blitt glemt. På den annen side kunne hun ha vært fraværende i forhold til jenta fordi hun var opptatt på annet hold. Saras initiativ til kontakt kunne for eksempel avvises ved at Kirsten sa: ”Du, jeg er opptatt her. Kan du ikke gå bort til Synnøve?” Poenget er at Kirsten turnerer oppgavene uten å såre eller skyve noen av barna fra seg. Alle fikk sitt. Særlig delte hun sin tid med de to tegnende jentene. Hun vektla tydeligvis å være på like fot med dem der hun lå på underarmene og snakket med dem i øyehøyde. Når Kirsten finner et tegneark og setter seg ned, er det barna som har inspirert henne til å gjøre noe gøy. Den voksne og jentene gjør noe sammen på deres premisser.

Mens Kirsten ønsker Sara velkommen både kroppslig og verbalt denne morgenen, er Synnøves gest i forhold til jenta kroppslig. Med et hilsende smil om munnen lager hun plass for henne blant barna som leker med togbane. Hun beordrer ingen av de andre barna å flytte på seg, men tar bryet med å gjøre det selv. Hvis hun tok sjansen på å be noen av dem flytte på seg for gi rom for Sara, kunne svaret lett bli et ”usj”. Og det ville ikke være hyggelig for den nyankomne jenta. Som nevnt: ”*Det er om å gjøre å få til den gode starten på barnehagedagen for hver og en av barna*”. Synnøve mottar Sara på en imøtekommende måte og sørger for at hun får en inngangsbillett til å delta i leken – noen jernbanevogner. Disse vognene bruker jenta for komme inn i fellesskapet.

6.1.3 Betydningen av voksnes ”kanskje”-spørsmål

I observasjonen spør Kirsten seg frem i forhold til guttene som leker i det avlukkede rommet. Hun stiller først et *lukket* spørsmål som kan besvares med et ja eller et nei: ”*Er alt i orden der inne?*” Den voksne viser derved at hun ikke sikter mot å samtale

med guttene. Hvis alt er i orden, skal de få lov til å være i fred der inne – uten at voksne blander seg inn.

Når det gjelder jentene som tegner, nærmer Kirsten seg dem med et *åpent* spørsmål. Hun sier: ”*Hva er det du har tegnet der?*” Her er hun altså innstilt på å gå inn i samtale med dem. Men hennes forsøk avbrytes. En presserende oppgave dukker opp: Hun må sørge for at Sara får en god start på barnehagedagen. Løsningen er nærliggende, og hun viser til gruppen som leker med togbane og spør barnet: ”*Kanskje du har lyst til å gjøre det?*” Kirsten gir ikke ordre ved å si: ”Gå bort til dem som leker med togbanen”. Betraktet som blekksprut skyver hun ikke barnet fra seg, men hjelper henne med noe å gjøre og å finne noen å være sammen med.

Bruk av ordet ”*kanskje*” som spørreord, mildner hennes forslag. Hun dirigerer ikke, men angir retning. Sara får anledning til å riste på hodet eller se ned. Hadde hun vært motvillig, måtte Kirsten forholdt seg til det og gå mer undersøkende inn i samtale med henne. Men jenta aksepterer nikkende tilbudet. Videre kan det være at Kirsten hadde stilt et mer åpent spørsmål hvis hun ikke allerede var opptatt på annet hold. Bruken av spørreordet ”*kanskje*” kan forstås som en mellomting mellom et åpent og lukket spørsmål. Fremgangsmåten kan ses på som en måte å veilede barn på, som samtidig gir det råderett over eget liv. I intervjuet sier Kirsten: ”*Jeg prøver meg frem*”. Hun bruker det hun kaller sin kreativitet for å hjelpe barnet, men tar også ansvar ved å komme med et forslag.

Om vinteren og på regnværsdager viser observasjonene at barn lett kan protestere når de skal ut. Men de voksne kan vekke barns lyst til å gå ut i all slags vær. Som Liv gjør når hun med blid og lystig stemme sier: ”*Oj, så dere hvor mye snø som har kommet? Kanskje vi skal gå ut og lage snøengler?*” En grå regnværsdag kom varianten: ”*Sånn som det regner ute! Nå er det mange sølepytter! Kanskje vi skal gå ut og hoppe i dem?*” Dette var ikke tomme ord, Liv og barna lagde de nydeligste snøengler en dag, og den voksne hoppet opp og ned i sølepytter en annen dag. Flere barn kom til og deltok de også. Som Liv uttrykte det i intervjusammenheng da jeg ba henne kommentere måten å spørre på:

Det er viktig å gjøre hverdagen spennende for barna. Det kan jo være en litt sleip og lur måte å få barna med ut. Men det er mer all right enn å gi ordre som: "Nå skal vi ut." Det er ofte vi voksne som gjør hverdagen kjedelig for barna. Men hvis vi klarer å gå inn der de er, blir det spennende for dem. Mange ganger er det vi som har litt mangelfull fantasi i forhold til å tenke ut hva vi kan gjøre under uteleken.

Her setter Liv fokus på de voksnes ansvar for å skape et spennende uteliv i barnehagen, samtidig som hun problematiserer sin dirigering av barna. Det hun ikke sier noe om, er at hun refererer til noe barna selv har sett og kjent på kroppen om morgenen på vei inn i barnehagen fra parkeringsplassen. De *vet* at det er snø å leke med ute, de *vet* at det er sølepytter til å hoppe i på barnehagens uteplass. Videre har Liv selv vært barn en gang og *vet* at barn liker å bakse i snøen og hoppe i sølepytter. Den voksne henviser ikke til noe abstrakt. Da er det lettere for barna å kjenne etter om de har lyst til å gjøre noe eller ei. De *vet* hva de svarer på når de velger.

Forskjellen mellom Kirsten og Livs bruk av ordet "*kanskje*", er at den ene relaterer det til "du" og den andre til "vi". Kirsten sier til Sara med henblikk på å leke med togbanen: "*Kanskje du har lyst til å gjøre det?*" Liv sier: "*Kanskje vi skal gå ut og lage snøengler?*" Mens Kirsten fungerer som veiviser og leder Sara over til å bli tatt hånd om av en annen voksen og til fellesskap med andre barn, skaper Liv forventninger om at hun skal delta i uteleken. Det gjorde hun også.

6.1.4 "Å få frem barnas livsglede"

For igjen å gå tilbake til observasjonen med Kirsten som vektlegger "*å løse oppgaver som en blekksprut*", kan hennes arbeidsmåte knyttes til en sterk, bevegende drivkraft. Hun vil være med på å gi barn livsglede og viser til at "*barn har livsglede*". Dessuten vil hun så gjerne "*være ei glad jente*". En kilde til hennes livsglede er at "*barn er så spennende*". Samtidig ønsker hun at flere delte dette synspunktet ved at hun med skjelmisk blick og med latter i stemmen sier: "*Jeg skulle ønske at andre skjønner det jeg skjønner.*" Hun uttrykker at livsglede er sentralt i hennes liv, og sier i intervjuet at "*det er spennende å leve.*" Når godt voksne damer omtaler seg som jenter, kan det tas som et uttrykk for at de legger bort noe av det voksne i seg og åpner for det barnlige. Kroppene til alle voksne *vet* hva det vil si å være "*ei glad jente*" eller en glad gutt.

Glede over livet kan uttrykkes som Kirsten gjør det når hun svinger seg rundt og løser oppgaver som melder seg – med et fornøyd ansikt som om hun tenker: ”Der klarte jeg den! Oj, her kommer en til!” Hun har øyensynlig glede av å hjelpe barna med å føle seg hjemme i barnehagen.

En annen kilde til Kirstens livsglede og arbeidslyst hentes fra noe hun sier et annet sted i intervjuet: *”Har du en tung dag og er der med pekefingeren, så vet du at det alltid kommer en ny dag til deg.”* Hvis hun har vært moralistisk, prøver hun å ta lærdom av erfaringen og starte på ny frisk neste dag. Det er tydelig at Kirsten ikke liker å moralisere. Det bevegelige stopper opp hvis hun reiser pekefingeren overfor barn. Da er ikke Kirsten tilgjengelig. Observasjonene viser at de gangene hun satte foten ned – for eksempel overfor barn som ikke ville gå ut, kunne hun si: *”I dag er en sånn dag at Kirsten bestemmer at du skal gå ut.”* Barnet det gjaldt, kunne resolutt føres ut i garderoben. I slike situasjoner fulgte barn ordre uten en lyd. Som en av hennes kolleger sa i intervjuet: *”Når Kirsten sier nei, da hører barna på henne.”* De skjønner at hun mener alvor.

Videre sier Kirsten i intervjuet at hun har *”livsglede”* som *”idealmål”*. Hun uttaler videre at hun er *”et menneske som trenger mye glede”*. Observasjonen med henne og de tegnende jentene tyder på at hun er en gledesspreder. Det samme gjelder måten hun håndterer oppgaven med å hjelpe Sara som er i en vanskelig situasjon. Liv og lære samstemmer.

6.2 ”Kjærlighet” og ”engasjement”

6.2.1 ”Kjærlighet” – ”vi blir glade i barna”, kolleger og jobben

Sammenhengen mellom *”vi blir glade i barna”* og kjærlighet bringes på banen av de ansatte på et introduksjonsmøte som ble holdt våren 1999 for foreldrene til høstens nye barnehagebarn. To informanter holdt et innlegg hvor de redegjorde for barnehagens ståsted. De sa blant annet:

Det mest vesentlige for oss er at barna deres får kjærlighet, nærhet og omsorg i barnehagen vår. Vi håper at dere merker at vi blir glade i

barna deres. De er det kjæreste dere har. I barnehagen legger vi opp til et positivt samvær med dem, og vi prøver å møte hverdagens utfordringer med et smil.

Personalet gir altså de nye foreldrene en forventning om at de ønsker å bli glade i barna deres. Dessuten viser de til at samværet mellom voksne og barn skal ha en optimistisk grunntone. De sier videre at de ønsker å ta problemer som dukker opp ”med et smil”. I sitatet sier de ansatte også at de ”blir glade i barna”. Det kan ses på som noe selvsagt, samtidig som det er et uttrykk for at det tar tid fra de voksnes side å utvikle kjærighet til barna. De er jo fremmede for hverandre når barnet begynner i barnehagen. Dessuten vektlegges også ordet ”nærhet”, noe som hentyder til at idealet er den nære kjærigheten, som den mellom ektefeller, foreldre og barn, mellom venner og sjelefrender.

Nå følger et utsnitt fra intervjuet med Synnøve som sier noe vesentlig om betydningen av å være glad i barn – men også i kolleger. Hun snakker om de voksnes varme som forutsetning for at barnas foreldre ”merker at vi blir glade i barna deres”. Utgangspunktet for sitatet er at jeg ba Synnøve utdype noe hun hadde sagt dagen før i en uformell samtale, nemlig ”jeg er så glad i jobben min”. I intervjuet spør jeg henne: ”Hvor henter du overskuddet fra? Hvor kommer kreftene fra?” Hun svarer:

Jeg tror kreftene kommer fra responsen jeg får på jobben. Vi har tøffe og slitsomme dager på avdelingen. Men ingen av oss sier: ”Nei, det går ikke.” Alle gjør det de kan, og prøver å ta det som skjer med godt humør. Vi voksne er ikke redde for å skryte av hverandre, og ingen er ute etter å ta deg hvis du gjør en feil. Noen ganger kan vi gi hverandre en klem i forbifarten på dager hvor vi har det ekstra travelt. Når vi trår til i fellesskap, får vi det til å gli. Jeg har kolleger som det er godt å være sammen med. Det er noe med den nærheten og det jeg føler i forhold til dem. I fjor hadde jeg en lang periode da jeg var sykmeldt. Men jeg var stadig på besøk. Når jeg kom inn i barnehagen, var det nesten som å komme hjem. Det er alltid godt å være her. Det er noe med den varmen vi har. Jeg finner ikke orda som kan si det helt. For det er menneskene som er her. Så er det alle de situasjonene med barna som vi klarer å løse på en god måte. Og barna! Det er de som ”er”! Du blir så glad i barna! Vi prøver å ta vare på dem alle sammen. De barna som viser kjærighet, gir deg en klem, gjør enhver dag lysere. Men når jeg går hjem fra jobben, har jeg mange ganger et hjertesukk i meg. Jeg spør meg selv: ”Har jeg favnet alle barna i dag? Har jeg favnet den?”

Har jeg favnet den? Hva har jeg gjort for den og den i dag?" Det er så mange jeg ønsker å favne. Men jeg er jo bare et menneske med to armer og to bein! Slik føler jeg det mest i forhold til barna på egen avdeling, for det er der jeg er. Men jeg føler at jeg har omsorg for de andre barna på huset også.

Synnøves kolleger synes å være en vesentlig kraftkilde til at hun er så glad i jobben sin. Hun verdsetter "responsen" hun får fra dem i form av oppmuntring og ros. De kan gi hverandre en klem i forbifarten en travel dag. Videre setter hun pris på at de voksne ikke gjør noe nummer av hverandres feilskjær: "ingen er ute etter å ta deg hvis du gjør en feil". Men en annen informant løfter frem betydningen av å ta inn over seg når hun gjør "noe dumt" mot barna. Dette uttrykkes slik i intervjuet: "Jeg kjenner ofte på den flau smaken i munnen når jeg har gjort eller sagt noe dumt i forhold til barna."

Utsagnet: "Det er noe med varmen vi har", står sentralt i Synnøves betraktninger. "Varme" kan anses som selve kraftkilden til hennes uttalelse: "Det er alltid godt å være her". Da hun var sykmeldt og kom på besøk til barnehagen, var det "nesten som å komme hjem". Hun føler seg tydeligvis hjemme på arbeidsplassen sin. Varmen er noe de voksne "har", ikke noe de skrur av og på. Det høres ut som om den er integrert i både henne og kollegene. Er Synnøve så heldig å bli tilgodesett med klemmer fra barna, gjør det "enhver dag lysere". Hennes varme følelser overfor barna gjøres tydelig ved utsagnet: "Og barna! Det er de som "er"! Du blir så glad i barna!" Synnøve sier, som det også ble sagt på møtet med de nye barnehageforeldrene, at hun "blir" glad i barna. Kjærlighet til enkeltbarn vokser frem etter hvert som hun blir kjent med dem.

En annen kilde til at Synnøve er glad i jobben sin, er "alle de situasjonene med barna som vi klarer å løse på en god måte". Hun erfarer at de voksne på hennes avdeling lykkes i arbeidet med barna.

En siste kilde til Synnøves varme følelser overfor barna på hennes avdeling, vises ikke bare ved hennes hang til "å favne" alle barna på sin avdeling. Selvrefleksjonen kobles inn ved at hun på vei hjem fra barnehagen stiller seg spørsmålet: "Hva har jeg gjort for den og den i dag?" Med andre ord, hun er parat til

å stå til regnskap i forhold til egen innsats overfor enkeltbarn. Hun er opptatt av å være kjærlig, ikke av kjærlighet som idé. Liv og lære samstemmer.

Observasjonen som følger, viser en annen side ved Synnøve. Hun beskytter et barn ved å sette grenser for et annet barn – og reagerer lynraskt og knivskarpt:

Det er morgen i barnehagen. To 6-åringer på avdelingen, Karl og Preben, har bestemt seg for å leke sammen. Situasjonen er unik fordi Preben av ulike grunner strever med å få lekekamerater. Han virker glad og fornøyd over å ha funnet noen å leke med i dag. En annen gutt, Roar på 4 ½ år, hører at de to gjør en avtale og spør om å få være med. Det får han lov til. "Men," sier Roar, "da får ikke Preben være med." Preben ytrer et svakt og sakte "ja vel", idet han rygger noe tilbake. Da rykker Synnøve inn. Hun har øyensynlig overhørt situasjonen, fyker bort til guttene og sier med relativ høy, kraftig og sint stemme: "Det her har ikke du Roar lov til å bestemme!"

Da jeg ba Synnøve om å uttale seg om hendelsen i intervjuet, sier hun:

Situasjonen slo meg rett i hjertet. Jeg så uttrykket i Prebens ansikt og hørte han si "ja vel". En annen ville ha blitt sinna, protestert og klaga til meg. Men ikke han. Vi jobber ekstra med å hjelpe han med å markere seg. Og jeg visste hvor vondt han hadde det inne i seg. Så jeg ble ordentlig sint. Jeg fant ut at det her skulle ikke Roar få lov til å bestemme. Det var jeg helt klar på. Det ble ingen protester heller. Jeg tror de skjønnte det.

Synnøve reagerer umiddelbart fordi: "Situasjonen slo meg rett i hjertet." Hun oppfatter tydeligvis Roars utestenging av Preben som hjerteløs, og blir "ordentlig sint". Det medfører at hun rykker inn på flekken og slår til med kortfattede og treffende utsagn. Synnøve går ikke inn og trøster Preben verbalt ved for eksempel å si: "Å, ble du så lei deg nå." Hun forsøker heller ikke å avlede: "Kanskje du og jeg skal spille et spill?" Hun lar seg ryste og ramme av det som skjer. Barna vet godt hva det vil si å bestemme. Ordbruken hennes går dem ikke hus forbi. For Synnøve var det opplagt et poeng både å sette en stopper for det som skjedde, men også at måten hun gjorde det på, skulle gå inn hos barna. Hun sier: "Jeg tror de skjønnte det." Kanskje gjorde de det fordi hun klarte å sette ord på det sentrale i grensesettingen som gjaldt denne situasjonen: "Det her har ikke du Roar lov til å bestemme!" Budskapet var

klart. Observasjonen demonstrerer noe hun sa i en annen sammenheng: ”*Av og til må vi sette foten ned.*”

Dersom situasjonen hadde glidd upåaktet hen, kunne det ha medvirket til at Preben mister tilliten til at voksne er der for å hjelpe ham når det trengs som mest. Ellers viser både observasjoner og intervjumaterialet at de voksne var oppmerksomme på at Preben hadde problemer ”*med å markere seg*”. Det var satt i gang tiltak både for å styrke ham og hjelpe ham med å få venner. De ansatte vektla å hjelpe barn med å sette grenser på alle avdelingene hvor jeg oppholdt meg på huset. Som en annen informant uttrykker det: ”*Noen barn lar seg herje med. De trenger å lære å markere ordentlige grenser for seg selv.*” Videre holdt de voksne på avdelingen et øye med Roar som lett kunne komme ”*i plunder*” med andre barn.

6.2.2 ”Engasjement” – ”å være der med hele meg”

At de voksne i barnehagen er glade i barn, kan ytre seg på mange måter. Det kan for eksempel vise seg ved at de synes det er morsomt å være sammen med barn og delta i aktiviteter og lek med dem. Anne sier dette i intervjuet:

Jeg synes det er gøy å jobbe med barn, og jeg trives kjempegodt i jobben min. Det tror jeg de fleste gjør her. Selvfølgelig har jeg noen dager hvor det går litt trått, men jeg gleder meg til å gå på jobben hver dag. Nøkkelen er at jeg trives med barn og trives på jobben. Hvis du skal gjøre noe sammen med dem, må du ha lyst til det selv. Du kan ikke komme på jobben og tenke: ”Det siste jeg har lyst til er å være ute og leke med barna.” Hvis du syns at noe av det som skjer i barnehagen, er pyton, klarer du ikke å engasjere deg. Når vi er ute, finner jeg alltid på noe å gjøre sammen med barna. Da er det all right å være ute både for dem og meg. De merker at jeg er med, at jeg er engasjert. For å være ekte må jeg være der med hele meg.

Anne viser til at hun tror at de fleste av kollegene i Skogkanten barnehage har det som henne, de trives med å jobbe i denne barnehagen. Hun utdyper synspunktet for egen del og viser til at ”*jeg gleder meg til å gå på jobben hver dag*” og at hun ”*trives med barn*”. Observasjoner viser at hun deltar i lek og aktiviteter med dem både ute og inne. Anne uttaler videre i sitatet at hun er aktivt sammen med barna fordi hun har ”*lyst til det selv*”. Hvis noen av de voksne i barnehagen synes det som finner sted der, er ”*pyton*”, går det ut over engasjementet og ektheten. Og dersom voksne ikke

involverer seg, kan oppholdet i barnehagen kanskje bli ”pyton” for barna også. Barna ”merker” om de voksne vektlegger ”å være der med hele meg” – som Anne uttrykker det. Hennes grunnleggende innstilling er at det er ”gøy å jobbe med barn”.

Annes synspunkter illustreres nå med en observasjon fra sandkassen:

Det er en stor sandkasse på barnehagens uteområde som ligger inn mot en fjellskrent hvor det også er satt opp en sklie. Flere av barna er opptatt med å skli denne vindkalde, men solfylte vårdagen. Anne er, som de andre voksne på denne tiden av året, ikledd en himmelblå, vattert dress. Påkledningen er nødvendig blant annet for å kunne delta i stillesittende sandkasselek. Sara på 3 ½ år og den jevnaldrende Trond står og ser på noen større barn som er ivrig opptatt med å sykle. Anne går bort til dem og spør: ”Har dere lyst til å leke i sandkassen?” Det vil de to, og den voksne og barna henter spader og spann og setter seg ned i sandkassen. Noen andre barn holder på med å lage sølesuppe og sandkaker. Når Anne spør Sara og Trond om hva de skal gjøre, peker en av dem på disse barna og sier: ”Sånn.” Anne henter vann inne i barnehagen til ”suppen”. Etter forslag fra den voksne går Sara og Trond på jakt etter ”grønnsaker” til å lage suppe av. Små pinner er gulrøtter, og noen visne blader er kjøtt. De tre finner i fellesskap frem til rette konsistens på suppen, og tar tørn med røringa. De som ikke rører, lager sandkaker som legges på en plankebit som barna har funnet. Når de er ferdige med matlagingen, går de på jakt etter tallerkener og skjeer. Sandkasseleken avsluttes når det er tid for å innta ettermiddagsmåltidet ”på ordentlig” inne på avdelingen.

Leken pågår over en halv time, og alle tre er ivrige deltakere. Det er tydelig at både Anne og barna koser seg. Det er ikke slik at den voksne er kokk og barna kokkelærlinger. Anne er på like fot med dem, og hun følger opp barnas fantasifulle forslag med bekreftende nikk og ”ja-er” med oppovertonefall. Barna møter hennes initiativ på samme måte. Den voksne går ikke inn med formaninger i forhold til barna, for eksempel ved å si at de ikke må røre så mye i gryta at de søler. Slike utsagn kunne stoppe leken ved at barna ganske enkelt ikke ville leke mer – deres lekelyst lar seg lett ødelegge. De tre snakker sammen om det de holder på med mens de sitter på rumpa i sanden. Hadde Anne sittet på huk, ville kanskje det blitt så anstrengende at hun måtte reise seg innimellom for å strekke på beina – det ville skapt brudd i leken. Videre er det et poeng at den voksne ikke går ut av leken etter at den er kommet i gang.

Betydningen av ekthet og engasjement når voksne deltar i lek med de minste barna, utdypes og nyanseres av informanten Synnøve. Bak hennes deltakelse i lek ligger det også en innstilling om å hjelpe dem. Eller som hun sier i intervjuet: ”*Jeg er jo her for at barna skal ha det bra hos oss.*” Hun sier ellers dette om sitt lekeengasjement:

Når det ikke er så mye å gjøre ute, må jeg sette meg ned med dem. Jeg må være ordentlig sammen med dem – gi av meg selv. Det hjelper ikke å late som om jeg er med. For da er jeg jo ikke sammen med dem. Ellers kan de minste lett gli ut og begynne å gå frem og tilbake. Det samme gjelder inne. Der liker jeg å være på gulvet, sitte og bygge og prate med dem. Være sammen med dem på den måten. Da føler jeg at jeg kan være mye mer meg. Hvis vi skal lage fine ting i forming som skal være litt ekstra, stresser jeg. Da er jeg ikke så flink til å hjelpe barna.

Slik Anne og Synnøve tenker, er ekthet det samme som engasjement. Sistnevnte viser til at engasjement også handler om å ”*gi av meg selv.*” Og videre sier hun: ”*Det hjelper ikke å late som om jeg er med.*” Barna gjennomskuer henne dersom hun leker på en pliktmessig og påtatt måte. Å vise engasjement er videre det samme som å gå inn i liksom-verdenen på alvor. Når Synnøve sitter i sandkassen i samlek med barna eller leker med dem inne, er hun ”*mye mer meg*” enn når hun lager ”*fine ting i forming som skal være litt ekstra.*” Det er tydelig at når hun *kan* noe, stresser hun mindre og hjelper barna mer. Men å leke med barna, det kan hun.

6.3 ”Å ta den lekende holdningen”

Dette empirinære hovedtemaet hentes fra en uttalelse Kirsten kom med på et personalmøte hvor lekens vilkår sto på dagsordenen. Hun sa: ”*For å gi barn omsorg tar jeg en lekende holdning.*” Lekens verden forbindes tradisjonelt med vår barndom. Voksne kan bruke den lekende holdningen for å vende en vond og vanskelig situasjon som barnet er kommet i. Forutsetningen er, som en annen informant uttrykte det i intervjuet: ”*Du må ville det, være med på ordentlig.*” I fremstillingen som følger, settes utsagnet ”*å ta den lekende holdningen*” inn i en meningskontekst som viser at holdningen ikke bare egner seg i omsorgsøyemed, men også i

oppdragelsessammenheng. Men forutsetningen er at den voksne kan ”svitsje mellom lek og virkelighet”.

6.3.1 ”Å svitsje mellom lek og virkelighet”

I observasjonen som følger, tuller og tøyser Kirsten med Enok på 3 ½ år. Han har kun gått i barnehagen i litt over et halvt år. Ifølge informantene på hans avdeling, strever han med å føle seg hjemme i barnehagen. Her benytter Kirsten en lekende inngang for å gi Enok ekstra oppmerksomhet. Hendelsen forløp slik:

Det er formiddag, og den voksne Anne har satt i gang en gruppe barn med å male på staffelier. Både Enok, Sara og Line maler, mens Anne går til hånd. Kirsten kommer forbi og stopper opp ved siden av Enok. Hun ser på bildet hans med hodet på skakke og sier: ”Mh-mh, her har du flotte farger og lange linjer.” Enok kikker skjelmsk på henne og ler litt. Så sier hun: ”Du er jammen litt av en flørter du! Skal vi gifte oss når du blir stor?” De to ler hjertelig. Kirsten går videre. Når gutten begynner å male igjen, har han en ekstra svung over pensel og strøk. Han ser glad ut og virker oppløftet. Det er tydelig at han satte pris på oppmerksomheten han fikk.

I intervjusammenheng sier Kirsten hva det vil si ”å svitsje mellom lek og virkelighet”. Voksne og barn tar da i bruk det hun kaller for en ”lekedialog”. Med fantasien som erkjennelsesredskap later de som om ved å leke med ord i samtale. Slik uttrykker den voksne dette i intervjuet:

Når jeg sier til Enok at han er en flørter, og at vi skal gifte oss når han blir stor, skjønner han at det er en lekekode. Jeg liker å ta den formen, derfor passer jeg så godt sammen med barn i alderen 3-6 år. Akkurat som barna elsker jeg å svitsje mellom lek og virkelighet. Egentlig ligger bruk av lekekoden på et ganske høyt nivå. Men barna skjønner koden – at dette er på liksom, på lek. Det oppfatter de ved å ta inn kroppsspråket mitt, klangen i stemmen, smilet og glimtet i øyet. Enok sier sikkert til seg selv: ”Kirsten mener ikke at vi skal gifte oss på alvor.” Jeg merker at når jeg går inn en lekedialog med barn, synes de at det er all right. Og jeg får mye glede og overskudd av å være slik. Jeg blir så glad når jeg får god kontakt med barna! Ordene jeg sa til Enok, bare kom, jeg tenkte ikke over at jeg skulle si dem på forhånd. Jeg syntes vel at han trengte en oppmuntring. Han strever jo med å finne plassen sin her i barnehagen. Egentlig er den lekende holdningen en form jeg tar mer og mer. Jeg møter barna hjemme. For barn er lekne. Leken er barnets form. Det første tidligere barnehagebarn spør meg om når de kommer

besøk, er: "Du sier vel brum-brum ennå?" Det er altså leken og fantasien de griper fatt i.

Kirsten er full av lovord når det gjelder den lekende holdningen og viser til at hun får glede og overskudd av å være leken. Holdningen ser ut til å knytte bånd mellom voksne og barn. Den har egenverdi. Og Kirsten sier: *"Jeg blir så glad når jeg får god kontakt med barna!"* Barn synes det er *"all right"* når hun tar den lekende holdningen – det merker hun på dem. Hun *"møter barna hjemme"*. Grunnen er at *"leken er barnets form"*. Etter Enoks reaksjon å dømme, stemmer hennes synspunkter. Kirsten forholder seg til ham på en lekende måte ved å bruke det hun kaller sitt *"kroppsspråk"* på en spesiell måte: *"klangen i stemmen, smilet og glimtet i øyet"*. Den voksne er med med hele seg, fordi hun simpelthen *"elsker å svitsje mellom lek og virkelighet"*.

Enok og Kirsten har noe felles som de begge er oppslukt av. De møtes øyensynlig på like fot når de befinner seg på det lekende planet. Den asymmetriske relasjonen dempes. Ved å gå inn i lekens verden gir den voksne makt til barnet, og viser til at hun *"får mye glede og overskudd av å være slik"*. Samværet bæres på lekens vinger. Voksne som er med på leken, befinner seg på en bro som forener voksenverdenen og barnets verden.

Kirstens kollega, Anne, vektlegger leken så sterkt at hun sier: *"Jeg tror vi som jobber i barnehage, må være litt lekne."* Når det er urolig på avdelingen og barn flyr hit og dit, sier den voksne Ingvild at hun roer det hele ned ved å sette seg på gulvet og begynne å leke:

Jeg setter meg bare ned på gulvet og begynner for eksempel å bygge med lego. Så kommer det ett barn til og så et annet. Etter hvert senker roen seg, og barna har av egen vilje gått inn i leken sammen med meg. Uten at jeg dirigerer eller kommer med forslag.

Å sette seg ned og leke ordentlig med barn, ser ut til å være et effektivt virkemiddel når støyen i barnehagen tar overhånd – og et alternativ til å irettesette dem ved hysjing og masing.

6.3.2 ”*Brum-brum*” – når barn går ”over streken”

Observasjonen som følger, viser hvordan bjørnelyden ”*brum-brum*” fungerer som virkemiddel i oppdragelsen og en indirekte formidling av et ”*nei*” i forhold til barns oppførsel. Situasjonen som ”*brum-brum*” er hentet fra, forløp slik:

Trine på 6 år leker kafé i kjøkkenkroken sammen med noen andre barn. På menyen står suppe, og jenta påtar seg å hente vann i en lekegryte. Hun har det travelt, løper bort til vasken og plasserer gryta der. Så skrur hun på vannet med full styrke. Strålen treffer grytekanten og vannet spruter utover gulvet – også på Kirsten som tilfeldigvis går forbi. Den voksne stopper og sier med lett bøyd hode, rynkede øyenbryn og med en streng nedoverstemme: ”Brum-brum.” Jenta nærmest rykker til kroppslig og sier kvikt: ”Oj, jeg sølte visst. Unnskyld. Jeg skal tørke opp!” Hun henter en klut fra skapet under vasken og får vannet opp fra gulvet.

Som Kirsten sier et annet sted i intervjuet, handler dette om et barn som gjør noe som er ”på kanten” og går ”over streken”. Den voksne irttesetter indirekte ved å si ”*brum-brum*” – uten å moralisere. Men ansikt og stemme viser Kirsten at dette ikke er på lek, hun mener alvor, og grensemarkeringen mildnes ved å bruke en ”*lekekode*”. Kirstens ord får Trine til å se hva hun har forårsaket, jenta ber om unnskyldning og er til og med på tilbudssiden når hun sier: ”*Jeg skal tørke opp!*”

Situasjonen kan beskrives som en oppdragelsessituasjon. Oppdragelse iverksettes fra de voksnes side når barn gjør noe de ikke burde gjøre – slik de voksne normativt sett ser det. Akkurat i denne observasjonen handler det om et barn som av vanvare søler vann på gulvet og spruter vann på en annen person. Men hadde Trine kommet i skade for å gjøre det i forhold til et annet barn, kunne det ha blitt mye bråk. I barnehagen må barn lære å ta hensyn til hverandre, de er mange på et lite areal. Trine sprutet ikke med vilje, det visste Kirsten også. Men jenta må øve seg på å være forsiktig og forutseende. Dessuten kan Kirstens ”*brum-brum*” henvise til regelen om at barna må spørre de voksne om lov hvis de skal leke med vann inne på avdelingen. Uansett, via sine kroppsuttrykk og ordene ”*brum-brum*”, kombinerer den voksne mange budskap. Trine vet umiddelbart og av erfaring hva ytringen ”*brum-brum*” betyr. Den voksne slipper å terpe på regelen og begrunne den, brummingen treffer barnet hjemme. Trine ser ut til å ta det hele med godt humør.

6.3.3 ”Den lekende holdning” som rollelek i omsorgsøymed

Observasjonen som følger, viser hvordan den voksne Kari viser omsorg for en gutt som gråter, ved å ta ham med seg inn i et rollespill. På grunn av observasjonens lengde presenteres den i tre deler.

Det er formiddag, og alle barna på avdelingen er i aktivitet. Noen jenter leker i den nyåpnede ”Filippi kafé og butikk” inne på lekerommet. En dag hvor det var urolig på avdelingen, samlet den voksne Kari barna ved å ta initiativ til å etablere kaféen og butikken som består av noen småbord med stoler rundt, en disk og ulike varer som er til salgs for lekepenger. Akkurat nå holder Ingvild, en annen ansatt på avdelingen, på med praktiske ting i garderoben, og Kari sitter ved et bord inne på avdelingen og lager et skilt som skal henge over inngangen til Filippi kafé og butikk. De fleste guttene på avdelingen hopper trampoline på barnehagens fellesrom. Men Per (6 år) sitter alene på gulvet ved siden av Kari og leker med noen ville dyr og en garasje. Han snakker med seg selv: ”Og så ville løveungen gå inn der og ta sebraen.” ”Nå tar jeg deg,” sier han med tynn løveungestemme. ”Å nei,” svarer han med en grovere sebrastemme. Så sier han: ”Da biter jeg deg i stykker, fordi jeg har mye sterkere tenner enn deg.” De to dyrene tørner sammen mens Per lager høye knurre- og vrinskelyder.

Så langt viser observasjonen et barn som er opptatt med sitt, og voksne som gjør forefallende arbeid. Per råder alene over lekens forløp. Uten å måtte forhandle og samarbeide med andre barn har han lagt opp til en ordentlig kampscene. Men så skjer det noe:

Pers lek avbrytes ved at Ingvild kommer bort til ham, setter seg på huk og spør: ”Har moren din glemt å legge formingsposen i sekken din? Avtalen var at hun skulle legge posen til å ha tegninger i der. Jeg har kikket, og finner den ikke.” Per ser på henne med åpen munn, slenger sebraen og løveungen fra seg og begynner å gråte mens han hikster: ”Dumme mamma, dumme mamma.” Så reiser han seg opp, løper inn i garderoben og gjemmer seg bak klærne sine mens han hylter med en ulende stemme. Ingvild følger etter ham og sier: ”Kanskje du og jeg kan lage en formingspose? Jeg kan hjelpe deg å sy den sammen.” Per svarer ikke. Ingvild kommer med nye forslag: ”Jeg skal si til mamma når hun henter deg i dag, at hun må legge posen i sekken i morgen.” Det hjelper heller ikke. Ingvild prøver å trøste ham fysisk og gjør tilløp til å holde rundt ham. Men Per sier: ”Gå vekk.” Den voksne svarer: ”Vil du at jeg skal gå ut av rommet?” Per hikster frem: ”Ja.” Hun går ut av garderoben.

At Ingvild bryter inn i Pers lek, viser at hun tydeligvis er mer opptatt av det hun holder på med enn av å respektere guttens lek. Da den voksne kommer med den ubehagelige realitetsorienteringen om morens forglemmelse, raseres tydeligvis barnets lekeverden. Han besvarer hennes spørsmål med høylytt gråt og roper klagende ut: ”*Dumme mamma, dumme mamma.*” Han er nok svært lei seg for morens forglemmelse, og er ikke klar for å motta Ingvilds tilbud om å lage en ny pose. Hun prøver å trøste ham med kroppslig kontakt, men det vil han ikke. Når gutten ikke vil at hun skal være i rommet, tar hun avvisningen på alvor og trekker seg stille ut av situasjonen. Den avsluttes slik:

Kari har fulgt med på det som skjer. Etter at Ingvild har forlatt garderoben, reiser hun seg fra bordet og går inn til Per og spør: ”Får jeg lov til å være her?” ”Ja,” hikster gutten frem. Da er det som om Kari tar sats, stiller seg opp foran gutten med hendene i siden og et rasende uttrykk i ansiktet, tramper i gulvet og sier mens hun etterligner Pers gråtkvalte stemme: ”Dumme mamma, dumme mamma. Fy søren, det var dårlig gjort!” Per kikker frem fra bak jakken sin med et overrasket uttrykk i øynene. Med gråt i stemmen presser han frem: ”Hva var det som er dumt?” Kari sier: ”Dumme mammaen min. Hun glemte å legge formingsposen i sekken. Jeg er så sinna.” Per lyser opp i ansiktet, skyver klærne til side og titter frem idet han utbryter spontant: ”Vet du hva vi kan gjøre? Vi kan hente posen hjemme.” Kari sier: ”Vi har ikke nøkler.” Hun fortsetter å gråte. Per kommer med et nytt forslag: ”Kanskje vi kan reise på jobben til mamma og hente nøklene til huset.” Kari sier hulkende og klagende: ”Vi har ikke penger.” Etter hvert kommer Per helt frem fra gjemmestedet sitt og sier: ”Kanskje vi kan finne noe papir og lage en pose til å ha tegningene i?” Kari nikker samtykkende. De to går inn på avdelingen og finner to store, stive ark, og den voksne henter gulltråd til å sy med. De lager posen til å ha tegninger i, og Per viser den stolt frem til moren da hun kommer for å hente ham om ettermiddagen.

Kari trer inn på scenen som utspiller seg i garderoben ved å innta en lekende holdning og legger opp til en rollelek. Den treffer. Per blir igjen tilbudt å gå inn i lekens verden. Som liksom-voksen blir gutten utfordret av Karis innvendinger på forslagene han kommer med. Dette liker han tydeligvis, og gir seg ikke. Endelig samtykker den voksne, hun har lyst til å lage en pose. Episoden viser at rollebyttet hvor den voksne

er barnet og barnet er den voksne, er velegnet for å vende denne vonde og vanskelige situasjonen til det bedre for Per.

6.4 ”Å ta barn på alvor”

Det overordnede empiriske funnet om ”å ta barn på alvor” er hentet fra intervjuet med Ingvild. Det belyses på tre måter ved ”å se barn”, ”barn skal få være den de er” og ”jeg er så redd for å trække på barn – trække dem ned”.

6.4.1 ”Å se barn”

”Å se barn” anses som sentralt når det gjelder ”å ta barn på alvor”. Observasjonen som følger viser også hvor viktig det er å lytte til barn, ta innover seg det de formidler, og eksemplifiserer betydningen av at voksne handler i forhold til barnas budskap. ”Å se barn” relateres i denne sammenheng til observasjonen med Per og formingsposen. Dette sier Ingvild om hvordan hun følger opp og ivaretar barn som er lei seg eller gråter:

Det er viktig å se barn og å ta barn på alvor. Når jeg ser at de er lei seg eller hører at de gråter, gir jeg dem nærhet ved for eksempel å sette meg i sofaen og ha dem på fanget. De trenger kanskje ikke verbal trøst i første omgang. Ofte hjelper det med at de får kjenne på kroppen min. Så kan vi heller snakke etterpå. Men du må være godt kjent med det enkelte barn for å vite hvordan du skal trøste det. Noen ganger vil ikke barn ha trøst. Da kan jeg for eksempel sette meg ved siden av dem, stryke dem forsiktig over ryggen og si: ”Jeg vil jo bare trøste deg.” Da vet de at jeg har sett dem. Hvis de ikke vil at jeg skal være der, går jeg vekk. Jeg kommer heller tilbake og sjekker hvordan de har det. Ofte bærer jeg barn som gråter. Etter at jeg fikk barn selv, tenker jeg ikke lenger at jeg skjemmer dem bort ved å trøste og bære dem. Jeg tror at barn gråter fordi de trenger hjelp. De har ikke ord til å fortelle oss hvordan de har det.

Ifølge Ingvild, er det viktig at barn blir sett når de er lei seg og hørt når de gråter. Ingvild vektlegger særlig kroppslig trøst og sier: ”De får kjenne på kroppen min.” Når et barn sitter på fanget uten at den voksne sier noe, kan stillheten medvirke til at det hører den voksnes rytmiske hjertebank og kjenner varmen fra kroppen hennes. Roen får anledning til å senke seg i barnets opprørte kropp. Det får sjanse til å hente seg

inn, uten å oversvømmes av velmenende ord – og bruke energi for å snakke selv. Dessuten, som Ingvild sier, ofte har ikke barn ”ord til å fortelle oss hvordan de har det”.

Ingvild uttrykker: ”Noen ganger vil ikke barn ha trøst.” Observasjonen med henne og Per som gråter, viser at det kan skje. Situasjonen viser også hva Ingvild gjør i slike tilfeller. Hun prøver å trøste gutten fysisk, men han sier: ”Gå vekk.” Det kan være mange grunner til at barn ikke vil ha trøst. For å sjekke om hun har forstått riktig, spør hun Per: ”Vil du at jeg skal gå ut av rommet?” Gutten bekrefter hennes spørsmål, og hun forlater stille rommet. Hun sier ikke: ”Ja, hvis du ikke vil ha trøst, så kan du sitte her til du er ferdig med å gråte.”

Når barn gråter, viser Ingvild til at hun ofte bærer dem. ”Å trøste og bære” synes å være en del av Ingvilds omsorgsutøvelse i forhold til gråtende barn. Hun gjør ikke forsøk på å bære Per, den uttalelsen var nok myntet på å være omsorgsfull i forhold til mindre barn. Videre er hun innforstått med at gråt er en talende lydgest som formidler at barn ”trenger hjelp”. Som hun pregnant sier: ”Barn gråter fordi de trenger hjelp.” Ingvild setter seg ikke ned ved siden av Per og stryker ham over ryggen. Situasjonen tillater ikke det. Men hun viser at hun har sett ham ved å stille spørsmålet: ”Vil du at jeg skal gå ut av rommet?” Pers svar blir tatt på alvor. Han får det siste ordet. Barnet anses som en person i hennes øyne og behandles som et subjekt som det er verdt å høre på.

6.4.2 ”Barn skal få være den de er”

Observasjonen som følger, konkretiserer at ”å ta barn på alvor”, slik den voksne Liv ser det, betyr at ”barn skal få være den de er”. Eller som en annen informant uttrykte det: ”Barn skal tro de er noe.” Forholdet mellom slike holdninger og respekt knyttes sammen i eksemplet som følger:

Sammen med syv barn mellom to og tre år er Liv og jeg på skogstur en solfylt og varm vårdag i begynnelsen av mai. Vi har stoppet på et hogstfelt fordi barna ble opptatt av å klatre opp og ned på noen lave, men omfangsrrike trestubber. For noen barn går det som en lek å entre stubbene, og de kommer seg opp og hopper ned – om og om igjen. Andre bruker tid for å ta stubben i besittelse. Mens vi voksne sitter og

ser på barnas lek, sier Liv: "Skogen er gull verdt. Den har så stor tiltrekningskraft på barna. Se, så fint de leker!" Hun sier videre: "Jeg lar hvert barn ta det i sitt tempo. Hvis du ser på Torunn, så får hun det nok til etter hvert." Jenta strever med å ta sats for å løfte kroppen opp på trestubben. Men hun gir seg ikke og prøver å bestige den fra flere kanter. Når hun klarer det, skjer det i tre etapper. Først ligger hun på magen oppå stubben, etter hvert finner armer og føtter feste, hun kommer seg så opp på alle fire, og til slutt står hun på to. Fra sitt nye ståsted skuer jenta med stram kropp og fornøyd ansikt ut over verden. Blikket hennes stopper ved oss. Det er tydelig at hun forventer respons. Liv setter tommelen i været og nikker energisk med hodet mens hun smiler.

I intervjuet sier Liv følgende om hendelsen:

Vi må være forsiktige med å problematisere for mye når det gjelder barns atferd. Det handler om å respektere dem og det de holder på med. Barn skal få være den de er med sine ulike personligheter, egenskaper og væremåter. De er forskjellige, og vi er forskjellige. Jeg er opptatt av å se mangfoldet. Vi lever i et samfunn hvor det er skarpe skiller mellom normalt og unormalt. Det skal ikke mye til før noe blir vurdert som originalt, uvanlig eller rart. Jeg synes at barnehageansatte har vært for fiksert på å finne avvik. Hvis et barn var utenfor boka, skulle vi være observante. Vi må være flinkere til å se hvert enkelt barn som noe enestående.

Liv knytter synspunktet om at "barn skal få være den de er", til at voksne bør vise respekt for barnas "ulike personligheter, egenskaper og væremåter". Hun uttrykker videre at det er viktig å vise respekt for "det de holder på med". Å vise respekt for barnas aktiviteter, er å respektere kroppene deres. Det er ikke tomme ord fra hennes side. Når hun lar Torunn "ta det i sitt tempo", viser hun hva det innebærer. Liv kunne ha sagt med et sukk: "Dette går for langsomt. Jeg må hjelpe henne." Så ville hun kanskje ha gått bort til jenta, løftet henne opp og sagt: "Sånn, nå er du også på stubben." Liv definerer det som foregår som lek, ikke konkurranse ved å si: "Se, så fint de leker!" Innsatsen til enkeltbarn sammenlignes ikke med andre barns prestasjoner. Her råder ikke normen om tilpasning og nivellering. Tempoet til Torunn relateres til hennes kroppslige muligheter, og jenta sammenlignes med seg selv – ikke de andre barna. Ved å få den tiden hun trenger, viser hun både kroppsstyrke, utholdenhet, konsentrasjon og viljekraft til å fullføre oppgaven hun har gitt seg i kast

med. Det virker som om hennes ”jeg kan” er sterkt, og hun skjeler verken til høyre eller venstre mens hun holder på.

For Liv innebærer å ta barn på alvor ”å se mangfoldet”. Hun jakter ikke på avviket og inntar ikke en tilskuerposisjon i forhold til Torunn. Hun skal få være den hun er. Hvis Liv hadde bedømt jentas klatring med utgangspunkt i hva en 2 ½-åring skulle klare ”etter boka”, ville den voksne ha tredd faste standarder ned over barnets ferdigheter. Liv berømmer Torunn for hennes måte å gjøre det på. Stubbeklatringen anses ikke som en testsituasjon hvor ferdighet prøves på tid. Den voksne viser at hun deler barnets glede ved å sette tommelen i været når barnet stolt og fornøyd står på seierspallen. Delt glede er dobbel glede.

6.4.3 ”Jeg er så redd for å tråkke på barn – tråkke dem ned”

Utsagnet i overskriften settes inn i en kontekst hentet fra intervjuet med Anne som uttrykker: ”Jeg føler mer og mer at jeg får respekt for barnas lek. Og jeg er så redd for å tråkke på barn – tråkke dem ned. Det handler om respekt for barn, for mennesker egentlig.” Annes synspunkt viser at hun pålegger seg en norm som sier: ”Voksne bør ikke tråkke på barn.” Det er viktig at hun respekterer barn. Men når det gjelder barns respekt for voksne, uttrykker hun: ”Respekt er liksom at de skal se opp til meg. Det er ikke det jeg mener. Men de må vite hvem jeg er, kjenne meg.” Hun vil ikke at barn skal ”se opp til” henne. Men de må bli kjent med henne.

Annes uttalelser kan belyses ved å henvise til hvordan hun takler en konflikt mellom to gutter på 6 år, Kjell og Egil. De to har bestemt seg for å leke sammen. Men Egil er tydeligvis i ertehumør, og leken ender med at Kjell begynner å gråte. Observasjoner viser at situasjonen ikke er uvanlig. Anne sier i intervjuet at Egils erting handler om at ”i mange år har Egil lekt med noen større gutter. De begynte på skolen i fjor og han har ennå ikke funnet nye lekekamerater”. Kjell har heller ikke faste venner i barnehagen og han er ”redd for Egil, samtidig som han vil være venn med ham”. Guttenes vanskelige situasjon kan belyses med noe Anne sa i intervjuet: ”Livet i barnehagen kan bli kjipt hvis et barn ikke har noen å leke med.” Hun omtaler sitt forsøk på å megle i konflikten slik:

Begge guttene var i fistel. Først ba jeg hver av dem fortelle hva som hadde skjedd. Men de var så opprørte at de ikke klarte å snakke. Jeg ble ikke oppmerksom på situasjonen før jeg hørte at Kjell gråt. Men i samtalen med guttene fikk jeg heldigvis hjelp av Torill – en annen voksen på avdelingen. Hun hadde sett det som skjedde. Vi klarte å løse konflikten på den måten at vi hjalp begge guttene med å finne på noe annet å gjøre – hver for seg. Det var umulig å få dem til å fortsette leken. Men jeg skal ta opp situasjonen på neste avdelingsmøte. Kanskje vi kan finne på noe som begge guttene liker å gjøre, og prøve å spleise dem sammen på den måten. For eksempel kan vi gå på biblioteket. Begge er glade i bøker. Vi må finne noen tiltak som kan få slutt på dette her.

I situasjonen erter Egil Kjell slik at han begynner å gråte. De voksne tar ham og gråten hans på alvor. Dessuten vet Anne at begge barna har det ”*kjip*” i barnehagen fordi ingen av dem har faste lekekamerater. Annes respekt for barna viser seg i situasjonen ved at de får anledning til å fortelle sin versjon av det som skjedde. Ordsetting kan hjelpe dem til å få avstand til egne opprørte følelser. Men det går ikke i dette tilfellet, de er ”*i fistel*”. Derfor blir løsningen å hjelpe dem i gang med andre aktiviteter – ”*hver for seg*”.

I intervjuet sier Anne om sin inntreden i denne situasjonen: ”*Jeg var så usikker.*” Det hun imidlertid virker sikker på, er å passe seg for å ikke ”*å trække på*” guttene. Kanskje usikkerhetsfølelsen medvirket til at hun ikke gikk skråsikkert og fordømmende inn i situasjonen ved å si: ”Egil, stopp å erte.” Eller noe mildere formulert: ”Egil, du vet at det ikke er lov til å erte i barnehagen.” Det var tydelig at Anne var veiledet av en holdning i situasjonen som tilsa at begge barna skulle få gi sin versjon av saken. Men det var ikke første gang disse to barna kom i konflikt. Anne så nødvendigheten av å gå videre med hendelsen og ta den opp på et avdelingsmøte for å få iverksatt ”*noen tiltak*”.

Ved sin rolige og spørrende fremferd i situasjonen, og ved å hjelpe guttene inn i nye aktiviteter, viser Anne respekt for barna. Kanskje er det slik at når voksne gjør det, vinner de barnas tillit. Selv om det er ”*kjip*” å være i barnehagen dersom de ikke har noen å leke med, hjelper det at de voksne er der ”*når de kommer i plunder med et annet barn*”. De to voksne fordømmer ikke den ene og tar den andre under sine vinger, men ivaretar begge parter.

6.5 ”Å ha en barnehageånd i hodet”

Overskriften kommer fra Anne og er hentet fra intervjuet. Vi snakket om hvordan observasjoner gang på gang viste at hun med den største selvfølgelighet avverget at barn kom i vanskelige situasjoner. Hun sa: ”*Jeg tenker ikke særlig over det jeg gjør. Men jeg tror vi blir sånn av å jobbe i barnehage. Det er akkurat som om å ha en barnehageånd i hodet.*”

I fremstillingen som følger, analyseres en observasjon for å få frem hvordan ”barnehageånden” ytrer seg når voksne er ”i forkant”. Deretter vises det til en annen observasjon hvor den voksne Ingvild, også uten å tenke over det, gjør rett ting på rett sted overfor rett barn. Det omtaler hun som ”*bingo, bingo, jeg bare fant på det der og da.*”

6.5.1 ”Å være i forkant”

Annes utsagn om ”å være i forkant” viser hvordan hun forhindrer at ”*ting skjærer seg*”. Situasjonen forløp slik:

Det er sent på vinteren og en gruppe på fem barn mellom fire og fem år, Anne og jeg er på vei til en gymnastikksal på en skole i nærheten av barnehagen. Barna har etter forslag fra Anne gått med på å ta den isbelagte stien gjennom skogen frem til bestemmelsesstedet. Turen starter med liv og lyst fordi barna raskt finner spor av draker i isen. Alle deltar i jakten på drakespor, og vi snakker om hvor spennende det blir hvis vi finner en drake. Etter en stund begynner Roar på 4 ½ år å sakke akterut. Ikke før har han begynt med det, så er Anne der med et tilbud: ”Kanskje du vil sitte på ryggen min?” Gutten lyser opp og svarer fornøyd: ”Åh, ja.” Den voksne setter seg på huk, og Roar, som ikke akkurat er lett for alderen, hopper opp på ryggen hennes. Hun bærer ham helt frem til gymsalen, mens jakten på drakespor driver oss andre frem dit.

I intervjuet ba jeg henne kommentere hendelsen. Hun sier:

Jeg kjenner Roar, og jeg vet at hvis den gymtimen skulle bli en positiv opplevelse for ham, så måtte det ikke være et slit å komme dit. Jeg hadde bestemt meg for å ta ham på ryggen dersom han begynte å gå lei. Hvis ikke, ville han sutre. Noen ganger sutrer han for å sutre, ikke fordi han er sliten. Det er noe med å kjenne barna. Han trenger å få brukt kreftene sine i gymsalen. Men så var det den gåinga... Jeg foreslo også

at jeg kunne bære ham for at det ikke skulle bli noe negativt. Jeg kunne ha sagt: "Nå må du gå sammen med oss!" Det ville sikkert ha endt i en krangel. Og til slutt ville jeg tatt han på ryggen likevel. Derfor gjorde jeg det med en gang. Det er om å gjøre å være i forkant.

Fra andre situasjoner vet Anne at hvis hun sier til Roar: "Nå må du gå sammen med oss", er det ensbetydende med å starte en krangel med ham. Hun går heller ikke inn i en diskusjon om han er sliten eller ei. Dersom turen utvikler seg til "noe negativt" mellom henne og Roar, kunne barnas drakelek lett gå i oppløsning. Ved "å være i forkant" i forhold til gutten, unngår hun det. Dessuten vet Anne av erfaring at hun hadde endt opp med å bære ham likevel. Det er tydelig at hun ønsker det beste for gutten. Hun vil at han skal få den positive erfaringen det er å være i aktivitet i gymsalen. Forutsetningen for "å være i forkant" er at den voksne kjenner barnet. Ved den minste antydning fra Roars side ser hun for seg hva som er i ferd med å skje. Hun forutser hvilke konsekvenser det ville få for gutten og oss andre. Hun er føre var, og sørger for at det blir en god stemning på veien til gymnastikksalen.

6.5.2 "Bingo, bingo, jeg bare fant på det der og da"

Observasjonen som følger, handler om en kinkig situasjon som involverer den voksne Ingvild og Susanne på 4 ½ år. Jenta yter motstand mot å kle på seg i forbindelse med utelek, og har til vane å springe og gjemme seg. Derfor er hun ofte den siste som blir hjulpet på med klærne. Situasjonen utspant seg slik:

Det er en kald vinterdag. Barna har spist, og det er tid for påkledning og utelek. De må ha på seg dresser, støvler, lue, skjerf og votter. I tillegg vil moren til Susanne at hun skal ha på seg en tykk hjemmestrikket ullbukse. Den er vanskelig å få på barnet fordi hun påstår at den klør. I forkant har Ingvild lagt frem jentas tøy på benken i garderoben. Vanen tro har også Susanne i dag gjemt seg bak døra mellom avdelingen og kjøkkenet. Så begynner Ingvild jakten med å finne jenta. Hun gjør som om hun snakker til seg selv og sier med en jamrende stemme: "Nei, å nei, i dag tror jeg jammen ikke jeg finner Susanne! Kanskje hun har gått ut i bare tøyler og inneklær! Hva skal jeg gjøre?" Susanne ler høyt, men Ingvild later som om hun ikke hører, og fortsetter å lete. Etter en stund åpner den voksne forsiktig døra som Susanne har gjemt seg bak. Jenta ler atter høyt, fyker inn på avdelingen og setter seg på en fillerye mens hun sier: "Jeg vil ikke kle på meg!" Den voksne bøyer seg ned og begynner sakte å trekke filleryen med

Susanne på i retning av garderoben. Dette er til stor glede for jenta, som hviner av fryd og sier: "Å, et flyvende teppe." Når de er vel inne i garderoben, later Ingvild som om hun er overrasket: "Oj, der ligger jo klærne dine og venter på deg! Når du er fullt påkledd, skal jeg dra deg bort til ytterdøra." Via det flyvende teppet føres Susanne til døra og forsvinner på raske ben ut på barnehagens uteområde.

Da jeg tok opp situasjonen med Ingvild i intervjuet, sier hun:

Det er rart hvordan allting klaffer av og til! Det ble bingo-bingo! Jeg bare fant på det der og da. Jeg ble kjempeoverrasket. Hvor får jeg det fra? Men jeg følte meg veldig tilfreds og hadde en god følelse etter den episoden. Sånn skal jeg jammen gjøre om igjen! Dessuten henger det nok sammen med hvordan en har det selv. Akkurat som barna, går vi voksne inn i bølgedaler. Vi er ikke alltid like opplagte. Jeg var nok ovenpå den dagen. Jeg har merket at alt glir lettere for meg på tidligvaktene. Da bruker jeg meg selv annerledes enn på senvaktene. Derfor liker jeg tidligvaktene best.

Etter at Ingvild får summet seg, setter hun ord på at slike overraskelser lettere kan skje på tidligvaktene. "Alt glir lettere" da, fordi hun mer opplagt og bruker seg selv "annerledes enn på senvaktene". Men episoden med "det flyvende teppet" har et vellykket forspill. Susanne ser ut til å like at Ingvild gir seg tid til å lete etter henne, og at den voksne jamrer seg over tanken på hva som kan ha skjedd med barnet. Det lille dramaet er båret av spontanitet og fantasi, men foregår innenfor planlagte rammer. Ingvild hadde lagt uteklærne frem på benken ved Susannes garderobeplass. Da teppet landet der, kunne påkledningen starte umiddelbart. Det forhindrer at jenta griper sjansen til å gjemme seg igjen. Muligens blir også Susanne holdt på plass ved Ingvilds løfte om ytterligere en tur på teppet. Bingo-bingo-hendelsen foregikk innenfor en lekeramme. Først kom gjemselleken, så fulgte "det flyvende teppet", deretter påkledningen som gikk lekende lett denne dagen, og til slutt atter en tur på teppet.

6.6 "Å jobbe med seg selv" – "hvordan vi skal oppføre oss"

Det empirinære hovedtemaet "å jobbe med seg selv" – "hvordan vi skal oppføre oss", henviser til noe Anne sa i intervjuet: "Jeg prøver å jobbe med meg selv." Hva det handler om, kan presiseres ved noe annet hun sa: "På personalmøtene snakker vi ofte om hva slags atferd vi skal ha i forhold til barn – hvordan vi skal oppføre oss." Og hun tilføyde: "Jeg tror alle her på huset jobber med seg selv hele tiden." Imidlertid viser intervjuene med ulike informanter at "å jobbe med seg selv" hadde forskjellig innhold og ble praktisert ulikt.

I teksten som følger, nyanseres utsagnet "å jobbe med seg selv" til fire meningskontekster: "Vi skal ikke si til barn: Nei, ikke gjør det!", "jeg går bedre sammen med noen barn enn andre", "vi voksne må holde oss i skinnet" og "du kan ikke fare frem som du vil i barnehagen".

6.6.1 "Vi skal ikke si til barn: Nei, ikke gjør det!"

Annes utsagn: "Vi skal ikke si til barn: Nei, ikke gjør det!", knyttes her til en observasjon som viser hvordan hun unngår å havne i det de i barnehagen omtaler som en "nei-situasjon" i forhold til barn.

Det er formiddag på avdelingen, og barna Kari (3 ½ år), Mari (5 år) og Sigurd (4 år) har bygd flere klossehus som skal brukes som ramme for en lek med ville dyr. Anne har satt dem i gang, men trukket seg litt vekk ettersom barna går mer og mer opp i leken. Jeg har fulgt med på det som skjer litt på avstand. Da Anne plasserer seg i utkanten av lekegruppen, setter jeg meg ned på gulvet ved siden av henne. Hun hvisker til meg: "Lek med ville dyr slår aldri feil!" Vi går inn i en lavmælt samtale for ikke å forstyrre barna. Plutselig vender Anne seg mot Sigurd og spør: "Sigurd, hva lurte du på nå?" Han ser ned og svarer med lav stemme: "Jeg vil ikke leke mer med dyrene." Anne reiser seg, går bort til gutten og sier til ham idet hun peker mot en krok i rommet: "Kanskje vi skal gå bort dit og leke med lego?" Sigurd nikker og reiser seg. De henter en legoboks og setter seg i kroken. Der småsnakker de sammen mens de bygger, og etter hvert kommer flere barn til. Når lekegruppen har stabilisert seg, trekker Anne seg ut. Barna klarer seg selv, men hun har tydeligvis Sigurd i øyekroken, selv om hun går inn i nye gjøremål.

I intervjusammenheng uttaler Anne at Sigurd er et barn som må følges opp for at *”han skal få all right opplevelser”*. Anne viser til at mens vi satt i utkanten av barnegruppen som lekte med ville dyr, merket hun at Sigurd begynte *”å gå lei”*. Derfor brøt hun inn i situasjonen med et spørsmål før *”ting skjærer seg for ham”*. Hun får gehør for forslaget sitt om at de to kan leke med lego et annet sted i rommet. Anne fanger sanselig opp at noe negativt er på gang fra Sigurds side. I stedet for å si: *”Nei, Sigurd, ikke ødelegg det huset”* eller *”ikke kast den klossen på Mari”*, nærmer hun seg gutten på en ikke-fordømmende måte. I intervjuet sier hun at *”det er så lett å være fordømmende”*. Det betyr at voksne må unngå å bruke *”så mange negativt ladede ord”*. De passer seg for ikke å si til barn: *”Nei, ikke gjør det!”* I stedet for snakker de med dem ved *”å høre hva de mener”*. Hensikten med selvjobbingen i forhold til egen oppførsel er å bidra til *”en god stemning”*. Annes synspunkter viser videre at hun ikke tillegger Sigurd negative egenskaper, men setter via selvjobbing fokus på egen oppførsel for å hjelpe ham med å få gode dager i barnehagen.

6.6.2 ”Jeg går bedre sammen med noen barn enn andre”

Ifølge Liv handler *”å jobbe med seg selv”* om *”å gjøre en faglig dyktig jobb”* – også i forhold til barn hvor kjemien ikke helt stemmer. Slik uttrykker hun seg om problemet:

Jeg må jobbe med meg selv for å takle enkeltindivider og forskjellige typer barn. For det er som ellers i livet, kjemien mellom mennesker spiller inn. Jeg kjenner at jeg går bedre sammen med noen barn enn andre. Men likevel må jeg gå like godt sammen med alle barna på min avdeling. Også de som er forskjellige fra meg, og har egenskaper som ikke ligner på mine. Jeg må jobbe med meg selv for å klare å gjøre en faglig dyktig jobb. Jeg skal kunne takle alle mennesketyper når det gjelder barn.

Liv tydeliggjør at kjemien påvirker kvaliteten i forholdet mellom en voksen og et barn i barnehagen – som i relasjoner ellers. Hun sier oppriktig: *”Jeg kjenner at jeg går bedre sammen med noen barn enn andre.”* Men slik kan det ikke være, hun *”må”* gå like *”godt sammen med alle barna”* på sin avdeling. At hun *”skal”* det, er sentralt med henblikk på *”å gjøre en faglig dyktig jobb”*. Ordet *”faglig”* er altså reservert for relasjonen mellom voksne og enkeltbarn. Den gode relasjon er fordret ved at hun

”skal kunne takle alle mennesketyper når det gjelder barn”. Relasjonen voksen-barn settes i det faglige høysetet.

Det store spørsmålet er hva Liv gjør når hun er i det hun kaller for ”en nei-sirkel” i forhold til et barn. I intervjuet forteller at hun var i en slik situasjon da hun arbeidet på en annen avdeling i barnehagen. Synspunktene viser hvordan noen av de ansatte i barnehagen ”jobber med meg selv”, hvis relasjonen til et barn har låst seg. Liv forteller:

På den andre avdelingen hvor jeg jobbet, var jeg kommet i en låst situasjon med en større gutt, Roy. Jeg syntes relasjonen ble vel negativ. Jeg trengte kort sagt råd og veiledning om hvordan jeg kunne gjøre ting på en bedre måte. Hvordan kunne dette snus til noe positivt? Jeg hadde veiledning med Kirsten hvor hun stilte helt konkrete spørsmål til meg. Jeg måtte svare på hvorfor jeg gjorde slik og slik. Det var nyttig og vi fikk en samtale om hvorfor vi mennesker gjør som vi gjør. Hun hadde også gode råd å komme med. Det er noe med å snu en nei-sirkel og komme inn i en positiv sirkel.

For å vende den vanskelige situasjonen og som redskap til ”å jobbe med seg selv”, fungerer altså denne veiledningen fra en kollega som en veiviser. Sammen undrer de to seg over ”hvorfor vi mennesker gjør som vi gjør”. Kirsten stiller tydeligvis ikke bare gode spørsmål, men gir også ”gode råd” som høres ut til å hjelpe Liv å komme bort fra en låst ”nei-sirkel” i forhold til Roy.

I tekstutdraget fra intervjuet viser Liv til at det er hennes ansvar å kunne ”gjøre ting på en bedre måte”. Hun frikjenner ikke seg selv ved å tillegge Roy negative egenskaper. Tvert imot innser hun at hun er del av problemet. Det er hennes ansvar som voksen å vende situasjonen og ”komme inn i en positiv sirkel”. Feltarbeidet viser at Kirsten var til hjelp for flere voksne i barnehagen når de hadde problemer på ulike hold.

6.6.3 ”Å holde seg i skinnet”

Liv er opphavskvinnen til synspunktet om at ”det er om å gjøre å holde seg i skinnet”. Utsagnet konkretiserer også hva det vil si ”å jobbe med seg selv”. Jeg omtaler først observasjonen som danner utgangspunktet for samtalen som Liv og jeg hadde i

intervjuet. Så gjengis intervjukonteksten som Livs utsagn er en del av. Observasjonen er som følger:

Liv og 3-åringene Henriette, Paul og Gunn sitter ved bordet og perler. De putter fargerike, små sirkelrunde plastikkperler med hull i midten på hvert sitt lille hjerteformede brett som er fylt med tagger. Når hver tagg har fått sin perle, varmes hjerteformen opp med strykejern. Perlene smelter sammen på overflaten, danner en sammenhengende form og blir til et "smykke". Det får barna ha med seg hjem. Aktiviteten er populær. Liv og barna prater sammen om valg av farger og hvilke farger som er finest. Plutselig geiper Paul til Gunn. Henriette følger opp og gjør det samme. Gunn sier ingenting, men faller sammen i ansikt og kropp. Liv spør lavmælt, men tydelig: "Paul og Henriette, hvorfor gjør dere det?" Hun lar spørsmålet henge i luften. De to stopper momentant å geipe, ser ned og unngår derved å møte Livs blick. Så sier hun med en alvorlig stemme: "Det er ikke noe hyggelig for Gunn å bli geipet til."

I intervjuet omtaler Liv episoden med disse ordene:

Før vi går inn og maser, kjefter, blir sinna eller sure på barn som gjør noe dumt, må vi forholde oss rolige. Vi voksne må holde oss i skinnet. Noen ganger må vi banke i bordet. Men jeg har tro på å snakke til barn på en respektfull måte. Da behandles de på en all right måte uten å kjeft. Det løser ofte ikke noe. I utgangspunktet er det nok å sette ord på det som har skjedd ved å snakke vanlig. Da har man en respektabel samtale med barna.

"Vi voksne må holde oss i skinnet" kan ses på som en motvekt til "å gå ut av sitt gode skinn", hvor voksne "maser, kjefter, blir sinna eller sure på barn som gjør noe dumt". Liv viser til at det ikke er "hyggelig for Gunn å bli geipet til". Ved å være konkret setter hun ord på hvordan Gunn må ha erfart det. Kanskje også barna har erfaringer med å bli geipet til selv. Hennes påpeking er i tråd med konvensjoner i vår kultur hvor geiping er et uttrykk for hån og forakt. Den voksne moraliserer ikke, hun opptrer nærmest som talerør for jenta. Kanskje Gunn ville ha sagt det samme dersom hun hadde vært eldre og mer talefør. Som Liv sier, ofte "er det nok å sette ord på det som har skjedd ved å snakke vanlig". Henriette og Paul ser ut til å fatte alvoret i det de har gjort. Liv sier også et annet sted i intervjuet om barn på samme alder: "De skjønner godt når de har gjort noe dumt."

I observasjonen viser Liv at hun følger sin leveregel om at voksne i barnehagen må ”forholde oss rolige” når barn ”gjør noe dumt”. Hun viser i handling hva det vil si ”å snakke til barn på en respektfull måte” – ”uten å kjefte”. Dermed kan hun ha ”en respektabel samtale med barna”. Imidlertid sier Liv i intervjusammenheng at hun er en person med ”en rolig væremåte” og at ”det faller naturlig for meg å snakke til barna på den måten. For andre gjør det kanskje ikke det”. Uansett kan uttrykket om ”å holde seg i skinnet” ses på som en forutsetning for at voksne møter barn som har gjort ”noe dumt” med respekt – samtidig som de oppdragelsesansvarlige åpent formidler at slik oppførsel ikke tolereres.

6.6.4 ”Du kan ikke fare frem som du vil i barnehagen”

Observasjonen som følger, fant sted en tidlig morgen. Den viser hvordan Unni entrer avdelingens hovedrom uten å ta det i besittelse:

Det er få barn på avdelingen, og de sitter alle i sofaen sammen med Liv og leser bok. Unni kommer inn i rommet fra garderoben og går langsomt gjennom det med innadventt blick. Hun er kledd i en lys, lett og vid skjorte som flagrer svakt mens hun på gummisåler beveger seg forbi oss. Øynene hennes streifer så vidt lesegruppen i sofaen og meg som sitter og skriver på gulvet. Hun hilser ikke på noen, verken med nikk eller ord. Lydløst åpner hun døra til fellesrommet og lukker den like stille etter å ha forlatt rommet. Det virket som om deltakerne i lesegruppen ikke engang merket at noen kom og gikk.

Da Unni kommenterer situasjonen i intervjuet, beskriver hun hvorfor hun bevegde seg gjennom rommet som hun gjorde. Hun sier:

Når jeg går inn i et rom, er det ikke alltid nødvendig å si noe. Hvis jeg gjør det, avbryter jeg kanskje noe som er i gang. Hvis noen sitter og leser, sier ikke jeg ”hei” der og da. Jeg så jo at alle var opptatt, og det skulle de få lov til å fortsette å være. Jeg hadde vist liten respekt for det som foregikk i rommet hvis jeg hadde sagt noe. Du kan ikke fare frem som du vil i barnehagen.

Unni ser måten som hun entrer, passerer og forlater rommet på, som uttrykk for ”respekt for det som foregikk i rommet”. Dersom hun hadde krevd oppmerksomhet, ville barna bli avbrutt og kunne kanskje få problemer med å samle seg igjen. Respekten som Unni snakker om, gjelder både de små og store menneskene som

oppholder seg i rommet, ”alle var opptatt og det skulle de få lov til å fortsette å være”. Hun legger bånd på seg og sier at ingen barnehageansatt kan ”fare frem som du vil i barnehagen”. Dersom hun for eksempel hadde passert rommet på sko med harde hæler, ville det utvilsomt ha forstyrret dem som leste bok. Måten hun bevegde seg på, kan ses på som uttrykk for å respektere de som satt i sofaen og leste bok.

6.7 Et overordnet funn – ”nærhet og avstand i samvirke”

Presentasjonen av det overordnede funnet ”nærhet og avstand i samvirke” er knyttet til en observasjon som viser hvordan Liv tar hånd om Theodor på 2 ½ år. En tidlig mandagsmorgen gråter han sårt fordi han ikke vil at moren skal gå. Det er hans første dag i barnehagen etter å ha vært hjemme en uke på grunn av sykdom. Beskrivelsen som følger, tydeliggjør at nærhet og avstand er i spill. Men intervjumaterialet viser at avstandsmomentet er underforstått fra Livs side. Observasjonen forløp slik:

Det er mandag morgen i barnehagen, og Theodor har nettopp ankommet sammen med mor. Hun har tatt av ham yttertøyet i garderoben og hjulpet ham på med tøflene. Smokken som han hadde i munnen da han kom, er lagt på garderobehyllen hans. Det er regelen i barnehagen. Mor og barn går hånd-i-hånd inn på avdelingen. Gutten kikker ned og ser litt puslete ut. Når moren gjør antydninger til å forlate barnehagen, klamrer han seg til beina hennes. Hun bøyer seg, holder rundt ham og sier: ”Nå må jeg gå på jobben. I ettermiddag er det pappa som henter deg.” Theodor begynner å gråte. Liv holder et øye med det som foregår, går bort til gutten og sier: ”Å, er du så lei deg!” Hun løfter ham opp og vandrer sakte rundt i rommet med gutten i armene. Etter en stund spør hun Theodor: ”Kanskje vi kan vinke til mamma nå og si ha det?” Hun begynner å vinke og Theodor løfter så vidt hånden. Mor går. Liv spør så med vennlig tonefall: ”Kanskje du og jeg skal bygge med lego? Har du lyst til det?” Theodor nikker og sier sakte med tynn oppoverstemme: ”Ja-a-a”. Hun plasserer ham på gulvet, henter kurven med fargerike legoklosser og setter seg ned ved siden av ham. De to begynner å bygge mens de småsnakker om det de holder på med. Barnet roer seg og går inn i klosseleken. Etter hvert kommer to andre barn til som også setter seg på gulvet og deltar. Da Liv om litt forlater situasjonen, ser ikke Theodor ut til å gjøre noe av det, han er ivrig opptatt i samlek med de andre barna.

Den vanskelige situasjonen for mor og barn løser seg opp ved at Liv først bekrefter barnets følelser: "Å, er du så lei deg!" Hun sier ikke med anklagende stemme: "Å, du må ikke gråte!" Hun sier heller ikke: "Jeg blir så lei meg når du gråter" eller "mamma blir så lei seg når du gråter". De to siste utsagnene ville legge en dobbel byrde på barnets skuldre. Først er han så lei seg at han gråter, og i tillegg pålegges han skylden for at voksne blir lei seg. Hadde Liv kommet med slike uttalelser, ville beveggrunnen antakelig være hennes egne følelser. Hun ville ta mer hensyn til sine og morens følelser enn til barnets. Avstanden har da skjøvet nærheten ut over sidelinjen. Videre går heller ikke den voksne for tidlig inn med avledning og foreslår noe å gjøre. Hun gir gutten lov til å være lei seg og tar gråten hans på alvor. Videre trøster hun ham ved å holde rundt ham. Gutten er omsluttet, men bæres ikke på en nærgående måte. Nærhet er i samvirke med avstand. Livs forslag om å bygge med lego fremsettes øyensynlig til rett tid og i forhold til rett barn når hun sier: "*Kanskje du og jeg skal bygge med lego?*" Hennes måte å snakke på kan tilbakeføres til noe hun sier i intervjuet om at hun vektlegger "*å snakke med positive fortegn*".

At barn strømmer til når en voksen sitter på gulvet, er ikke en uvanlig observasjon fra min side under feltarbeidet. Det er også vanlig at voksne gjør noe sammen på med barna – på deres premisser. Ellers er det verdt å merke seg at Liv ikke tilbyr gutten smokken. Barnets egenrøst erstattes med reell voksentrøst hvor de to gjør noe sammen. Liv veileder barnet inn i lek, hun er en lekeformidler.

Å være omsorgsfull handler ikke bare om nærhet – som de ansatte syntes å tro, og også uttrykte på det tidligere nevnte møtet med foreldre til nye barnehagebarn: "*Det mest vesentlige for oss er at barna deres får kjærighet, nærhet og omsorg i barnehagen vår.*" Andre empirinære funn viser at nær og kjærlig omsorg uttrykkes ved at voksne for eksempel er der "*når barn kommer i plunder med et annet barn*", ved "*å trøste og bære*" hvis de minste barna gråter, ved å ta "*den lekende holdningen*" og delta i lek, med "*god kontakt med barna*". Avstanden er med blant annet når de voksne stiller både åpne spørsmål og "*kanskje*"-spørsmål, bruker fantasien, henter opp tidligere erfaringer og annen tilegnet praktisk yrkeskunnskap.

6.8 Avrundende om den empirinære analysen

I henhold til analysens hensikt om å fremanalysere informantenes praktiske yrkeskunnskap om omsorg og problemstillingen om hvordan den omsorgsfulle væremåte fremmes, presenterer jeg funnene i tre aspekter i henhold til informantenes yrkeskunnskap om den omsorgsfulle væremåte. Et aspekt gjelder drivkraften bak informantenes *selvjobbing*. Et annet aspekt viser betydningen av ”*den lekende holdningen*”. Det tredje omhandler at informantene verken nevner ordet *oppdragelse* i uformelle sammenheng eller under intervjuene.

Det første aspektet som fremmer informantenes omsorgsfulle væremåte, er altså funnet *selvjobbing* forstått som å være opptatt av ”*hvordan vi skal oppføre oss*”. Selvjobbingen vedrørende egen *voksenoppførsel* drives frem av å være ”*redd for*” å komme til ”*å tråkke på barn – tråkke dem ned*”. Redselen kan føre til at voksne der og da kjenner på ”*den flau smaken i munnen når jeg har gjort eller sagt noe dumt i forhold til barn*”. På vei hjem fra jobb kan uroen over egen opptreden ytre seg som ”*hertesukk*” i form av spørsmålet: ”*Har jeg favnet alle barna i dag?*” Bekymringen over egen fremferd kan også få ansatte til å ta inn over seg hvis de har vært der ”*med pekefingeren*” overfor et barn. Innstillingen er at ”*du kan ikke fare frem som du vil i barnehagen*”. Å være villig til ”*å jobbe med seg selv*” er ikke bare individuelt initiert, men også kollektivt iverksatt. På personalmøter snakkes det ofte om de voksnes oppførsel og ”*hva slags atferd vi skal ha i forhold til barna*”.

Den omsorgsfulle væremåte viser seg ved at det hersker ”*en god stemning*” inne og ute i barnehagen og når de er på tur, ved at voksne viser ”*respekt for barnas lek*”, ved at de hjelper barn med ”*å få all right opplevelser*” i barnehagen, ved at de tar ansvar for ”*å gå godt sammen med alle barna på sin avdeling*” – også når ”*kjemien*” ikke stemmer. Da klarer voksne ”*å holde seg i skinnen*” i utfordrende situasjoner, og de makter ”*å snakke vanlig*” og ”*på en respektfull måte*” til barn som oppfører seg ”*på kanten*”.

Det andre aspektet ved informantenes yrkeskunnskap om den omsorgsfulle væremåte er betydningen av ”*den lekende holdningen*”. Når lekeholdningen settes i sving, bruker de voksne fantasien som erkjennelseskilde. Da møter de ansvarlige

”barna hjemme” – ”leken er barnets form”. Voksnes lekende holdning kommer blant annet til uttrykk i form av en ”lekedialog” og ved at voksne deltar i barnas lek. Lekeholdningen er ikke kunstig, men gjennomtrengt av ”engasjement”. Det vil si at ”du må ville det, være med på ordentlig”. ”Å være litt leken” anses nærmest som en forutsetning for å arbeide i barnehage, og de voksne må delta i leken på en ”ekte” måte. Den lekende holdningen viser seg også ved bruk av en såkalt ”lekekode” i oppdragsøymed – når barn for eksempel oppfører seg ”på kanten”.

Det siste aspektet er at ordet *oppdragelse* på den ene side verken nevnes i mine uformelle samtaler med informantene eller i intervjumaterialet. Oppdragelse ser ut til å være ikke-eksisterende i informantenes ordforråd. På den annen side omtales oppdragelse med andre ord og uttrykk som viser deres holdninger til og tanker om oppgaven, og hvordan det iverksettes. Når barn oppfører seg ”på kanten”, går ”over grensen” eller ”gjør noe dumt”, reagerer de voksne etter eget sigende ved ”å sette foten ned” og ved ”å banke i bordet”.

Innholdet i kapittel 6 viser at det settes grenser for barn som erter, barn som stenger andre barn ute fra lek, og hvis barn geiper til andre barn. Grenser settes også hvis et barn slår et annet barn. Ifølge en informant er det en gjengs oppfatning på huset at voksne skal unngå å si til barn: ”Nei, ikke gjør det!” Materialet som dette kapitlet bygger på, viser at de ansatte både er normativt markerende og nære i sin oppdragelse av barna – ”nærhet og avstand er i samvirke”.

At voksnes grensesetting samvirker med nærhet, viser seg ved følgende utsagn og talemåter: 1) ”det her har ikke du Roar lov til å bestemme”, uttrykt med en sint stemme, 2) ”i dag er en sånn dag at Kirsten bestemmer at du skal gå ut”, uttrykt med et bestemt tonefall, 3) ”det er ikke noe hyggelig for Gunn å bli geipet til”, uttrykt med et alvorlig tonefall og 4) lekekoden ”brum-brum”, uttrykt med en alvorlig og dyp stemme.

Når det gjelder Roar som stenger et barn ute fra lek, blir den voksne ”ordentlig sint” fordi ”situasjonen slo meg rett i hjertet”. Men ”nærhet og avstand” er i samvirke ved at informanten begrunner sitt ”nei” overfor barnet. Sinnet er ikke verre enn at hun klarer ”å holde seg i skinnet”. Når Kirsten med en bestemt stemme fastslår at et barn

ikke får lov til å være inne under barnehagens utetid, er også ”nærhet og avstand i samvirke”. Hun informerer barnet og sier fra om at i dag bestemmer den voksne. I det neste utsagnet, hvor en voksen formidler avstand ved å sette en stopper for at to barn geiper til et tredje barn, snakker den voksne både *til* og *med* de geipende barna. De behandles med nærhet fra den voksnes side ved at hun vektlegger ”å snakke vanlig” når hun snakker *til* dem. Det vil si at ”nærhet og avstand” er i samvirke i den situasjonen også. Et avstandsfremmende ”nei” blir på grunn av lekekoden ”*brum-brum*” iverksatt på en måte som ”*møter barna hjemme*” – nærheten er med også der.

Helt til slutt i dette kapitlet viser jeg til en beslutning som ble tatt ved slutten av den empirinære analysen. Jeg bestemte å bruke de nedstemmende gråtobservasjonene som empirisk kildemateriale for å drøfte frem teoriinspirerte funn og overordnede funn.

7. Teoriinspirerte og overordnede funn

Beslutningen jeg tok under arbeidet med den empirinære analysen om å bruke de tre observasjonene hvor gråtende barn møtes på en til dels nedstemmende måte fra voksnes side, brukes som empirisk kildemateriale for å frembringe både teoriinspirerte funn og overordnede funn. Formuleringen ”til dels” viser til at en ansatt i en av observasjonene ivaretar et gråtende barn på en oppstemmende måte – etter at barnet først har blitt så sterkt irtettesatt av en vikar at det tok til tårene. Hensiktene og problemstillingene som ligger til grunn for analysene, presenteres underveis i teksten som følger. Teksten er tredelt. Først foretas en teoretisk utlegging av lydgesten gråt med utgangspunkt i avhandlingens teorigrunnlag. Deretter følger den teoriinspirerte analysen og til slutt den overordnede analysen.

7.1 Om lydgesten gråt

Teorien som brukes i utleggingen er knyttet til avhandlingens teorigrunnlag. Presentasjonen er delt inn i to punkter.

7.1.1 Generelt om gråt

Fra egne liv kjenner alle mennesker til at gråt oppstår og uttrykkes i situasjoner hvor en har det følelsesmessig vondt og vanskelig. Erfaringer med gråt sitter i kroppen, selv om voksne kan si at de aldri gråter – eller ikke får til å gråte. Når vi gråter, forteller blanke øyne, tårer og en bevrende munn oss selv og andre noe om hvordan vi har det. Gjennom gråt får følelser som fortvilelse, forkommenhet, oppgitthet, oppløsthet, håpløshet, motløshet, resignasjon og sorg et utløp. Vi kan også gråte av glede når vi tar inn over oss gode og overveldende følelser.

Dersom vi gråter i andres påsyn og påhør, blottlegges vårt følelsesliv, og vi er sårbare. Det er som om livet gråter i oss for åpen scene med kroppen som medium. Gråt forstått som en lydgest har en inntrengende ”udtrykkskraft” (Løgstrup 1991:217 og 218). Grunnen er at gråt som levende kroppsuttrykk kommer fra menneskets

innerste og dypeste. Å være vitne til at noen gråter, beveger og berører til vanlig de fleste.

Gråt bærer frem en appell om omsorg og formidler en forventning om å bli mottatt og møtt av andre som vil oss vel og som er villige til å bruke tid og krefter for å lindre gråten ved å hjelpe, støtte og oppmuntre oss. I en relasjonell sammenheng kaller Myhre (1994) gråt for en tolkningsnøkkel som forteller at et annet menneske er i en vanskelig situasjon. Det ligger en fordring i gråten om at andre må ta sitt etiske ansvar opp og umiddelbart se til den som har det vondt. Da vedkommer den gråtende oss, og vi går inn i et trøstelig forhold (Martinsen 1996). Trøst kan anses som et helt sentralt aspekt ved omsorgsutøvelse. Delmar (1999) stiller spørsmålet om ikke omsorg som sådan handler om å trøste.

Gråt settes i gang ved at kroppen foretar en følelsesmessig skjelning på egen hånd – uten bidrag fra jeg-et (Friis 1993). At kroppen ”tenker” for meg, er universelt og har skjedd til alle tider på tvers av ulike kulturer. Gråt kan anses som en livsmulighet som er førkulturell gitt ved at gråtens kilde er selve kroppen. Det vil si at gråt er en av de eksistensielle kroppslige måter å forholde seg på (Wolf 1993). Gråten overskrider noe ”rent individuelt” og formidler islett av noe ikke-menneskeskapt (Andersen 2002:224). Som førkulturell og ikke-menneskeskapt livsmulighet som vi er *i*, er gråten ispedd noe fremmed, og fordrer derfor å respekteres ved å aktes. Det er min gråt, samtidig som livet selv gråter i meg. Dessuten gråter jeg alltid på min måte – gråten til hver og en av oss er individuelt betinget. Vi kjennes på vår gråt, som på vår latter og vårt ganglag.

Selv om gråten er noe mer enn individet selv, lærer vi etter hvert å kontrollere gråten ved å svelge unna klumpen i halsen. Da stålsetter vi oss, biter tennene sammen og tar på oss et følelsesmessig panser. Vi unngår som oftest den blottstilling som det å gråte er i andres påsyn og påhør. For å få det til, må vi kunne kjenne på oss at gråten kommer, og være i stand til å se oss selv utenfra. Da kan vilje og bevissthet brukes til å få kontroll over følelsene – forutsatt av vi ikke overmannes av dem.

7.1.2 Barn og gråt

Gråt som følelsesuttrykk målbærer ”hvordan man er til mode”, skriver Løgstrup (1993b:130). Gråten forteller noe om hvordan det står til med livsmotet. Når det gjelder barn, viser Løgstrup til at deres livsmot er det ”kostbareste af alt” (1991:24). Det tilsier at barns gråt må respekteres. Et gråtende barn forteller en omsorgsbetrodd hvordan det har det der og da. Barn er i sin natur umiddelbare (Pahuus 2001). De har problemer med både å iverksette gråten ved å påkalle den og med å holde den unna ved bruk av bevissthet og vilje. Myhre (1974, 1994) viser til at småbarn mangler selvrefleksivitet, de kan ikke se på seg selv med fremmede øyne. Barn har også problemer med selvbeherskelse (Buber 1993a). Innen Lipps-Løgstrup-tradisjonen sies det samme med andre ord ved å vise til at barn ikke har hold og kontroll på sine affektive utbrudd i her og nå-situasjoner – de kan miste seg selv i gråten. I utgangspunktet kan en anta at gråt hos barn i barnehagen er umiddelbar. Den kommer når den kommer, og uttrykkes direkte. Barn skjuler heller ikke sine motiver for å gråte (Løgstrup 1997). Et barn i førskolealder er eksistensielt sett følelsesmessig utsatt og sårbart (Diderichsen 1991). Dessuten er de ytterst formbare – omtalt av Myhre som småbarnets ”plastisitet” (1994:227). De barnehageansatte er sammen med mennesker som er i sin mest påvirkbare alder (Buber 1993a). Barn formes av voksne, som voksne formes av barn. Forskjellen mellom de to parter i relasjonen er imidlertid at barn i den mest vidtrekkende og skjebnemessige forstand er utlevert voksne (Løgstrup 1991).

7.2 Teoriinspirerte funn

I denne analysen relateres en og en av de tre nedstemmende barnegråtobservasjonene med teorigrunnlaget og interessante funn fra tidligere barnehagebasert forskning. Jeg gjør liten bruk av intervjumaterialet. En av de nedstemmende observasjonene er hentet fra måltidssituasjonen, hvor vikaren Trude, den fast ansatte Helga og Tonje på nærmere 2 år er hovedpersoner. Den andre observasjonen omhandler en overgangssituasjon som fant sted inne i barnehagen mellom inne- og utetid. Her er den barnehageansatte Vigdis og Vebjørn på 4 ½ år hovedpersoner. Den tredje

observasjonen er fra en samlingsstund og handler særlig om Bodil som er fast ansatt i barnehagen, og Berit på 6 år. Analysen avrundes i henhold til hensikten med den.

7.2.1 Tonje irrettesettes, gråter og får trøst

Jeg gir først et bilde av Tonje. Deretter følger en beskrivelse av observasjonen og informantenes omtale av den i intervjusammenheng. Så presenteres fire funn.

7.2.1.1 Om Tonje

Tonje var litt under to år da hendelsen som beskrives fant sted. På det tidspunktet hvor observasjonen ble nedtegnet, hadde hun vært på avdeling Tyttebæret i omtrent et år. Jeg lærte henne å kjenne som et noe forsiktig barn som gjorde lite av seg. Som oftest holdt hun seg i nærheten av velkjente voksne både under inne- og utetiden. Det virket som om jenta var knyttet til og glad i avdelingspersonalet – og de i henne. Hun skulle fortsette på avdeling Tyttebæret også neste barnehageår, og som en av informantene uttrykte det: *”Hun kommer virkelig til å bli påvirket av oss!”* En voksen på Tonjes avdeling beskrev henne som *”et barn som liker å sitte på fanget – særlig om morgenen”*. Hvis hun var lei seg, kunne hun si: *”Jeg vil til mamma!”* Da tok ofte en voksen henne på fanget og lot henne få smokken – den var Tonje glad i.

Vedrørende jentas forhold til smokken sa en informant i intervjuet: *”Når hun har fått trøstet seg, gir hun den fra seg. Det går av seg selv.”* Til vanlig fikk ikke barna bruke smokk i barnehagen annet enn når de skulle sove. Men en gang lurte Tonje seg ut i garderoben og hentet den – fra hyllen på garderobeplassen hennes. Hun fant en stille krok i yttergangen og satt der og koste seg. Stunden ble avbrutt da en ansatt begynte å lete etter henne – og oppdaget hvor hun var, og hva hun gjorde. Det hele ble tatt med godt humør, den voksne lo og sa: *”Er det her du er – og med smokken!”*

Ifølge informantene fra avdelingen var Tonje et barn som ikke likte at de voksne *”tullet og tøyset”* med henne – en samværsform som de andre barna på avdelingen så ut til å sette pris på. Jenta hadde ingen problemer med å sove i barnehagen, men brukte lang tid på å våkne opp. Hjemmet hadde gitt beskjed om at hun kun skulle sove én time. En informant påpekte i intervjuet at Tonje *”virkelig kunne trenge to timers søvn”*.

Ved matbordet slapp Tonje å spise skorper fordi hun ikke klarte å tygge dem. De voksne gjorde heller ikke noe nummer av at de andre barna lot skorpespisingen være, og at de ikke drakk opp melken sin. Det var en felles holdning på huset at ”måltidet skal være hyggelig”. De voksne vektla å prate med barna om det de var opptatt av. Temaene varierte fra å samtale om at huset hjemme hos et barn ble malt til å snakke om det vi hadde gjort i barnehagen forut for måltidet. Tonje var tydeligvis glad i pålegg og spiste ofte av osten før hun rørte brødstykket. Da kunne en voksen si – med alminnelig stemme: ”Du Tonje, nå får du ikke mer mat før du har spist opp skiven på tallerkenen din. Skorpen er grei, den slipper du å spise.” Ellers kunne Tonje – som flere av de andre barna, være rask med å forlate matbordet når hun anså seg ferdig med å spise. Da skled hun ned av tripp-trapp-stolen. For øvrig fikk barna lov til å gå fra bordet under forutsetning av at de var stille – for å bevare matroen for dem som fremdeles spiste.

Jeg hørte kun Tonje gråte én gang i barnehagen. Før den observasjonen gjengis, er det interessant i denne sammenheng å vite at Tonje var et barn som hadde grått og grått da hun begynte i barnehagen. Som en voksen uttrykte det i intervjuet:

Det var grusomt for henne og for alle. Det var så vondt å høre på den fortvilelsen. Noe plaget henne forferdelig. Alt var leit, og vi måtte bære henne hele tiden. Vi spurte oss selv: ”Hva er det med deg? Hvorfor gråter du?” Hun kunne jo ikke svare fordi hun var så liten. Vi prøvde alt vi kunne for å få henne interessert i å stå på egne ben. Etter en tid avtok gråtingen gradvis. Vi pustet lettet ut og gledet oss over at hun begynte å se seg om i barnehagen og fatte interesse for de andre barna.

Historien viser at Tonje hadde hatt en vanskelig tilvenningsperiode i barnehagen og danner et bakgrunnsteppe for observasjonen som følger i neste punkt.

7.2.1.2 Observasjonen – omtalen av den i intervjuet

Det er formiddagsmat. I dag er det åtte barn og kun en av de fast ansatte til stede, Helga. To vikarer, Trude og Elin, er kalt inn. Ingen av dem har vært på avdeling Tyttebæret før, men Elin har vikariert på andre avdelinger i barnehagen. Uten å spørre seg for om hvordan de voksne pleier å fordele seg mellom barna under måltidet, setter vikarene seg på hver sin side av Tonje. Ikke før har de gjort det, så begynner de å snakke sammen over hodet på jenta. Små og store

forsynte seg med mat, og vi begynte å spise – også Tonje. Etter en stund stopper hun å spise og det ligger en avspist kneippbrødskorpe på tallerkenen hennes. Trude oppdager skorpen og sier med høy og hard stemme: ”Spis opp skorpen!” Jeg veksler et oppgitt øyekast med Helga. Hun virker opprødd og bekymret. Alles oppmerksomhet rettes mot Trude og Tonje. Men vikaren lar seg tydeligvis ikke merke med det og gjentar at barnet må spise skorpen. De to vikarene begynner igjen å snakke sammen. Tonje synker mer og mer sammen, men følger Trudes ordre og tar en bit av skorpen. Ikke før har hun gjort det, glir hun sakte ned fra tripp-trapp-stolen og ender på gulvet. Men der blir hun ikke lenge. Trude tar tak i armen hennes og drar uten et ord barnet opp i stolen og nærmest trykker henne på plass. Vikaren sier strengt: ”Spis opp skorpen! Du har ikke lov å gå fra bordet før du har spist opp!” Tonje sitter sammensunken uten å tygge, og jeg ser at gråten er på vei. Den bryter ut med en oppgitt, stakkarslig og tynn tone. Og atter en gang sklir Tonje ned av stolen. Nå er hun rask i vendingen, ikke før har hun fått kontakt med gulvet, så krabber hun raskt av gårde og kommer seg unna Trudes fangarmer. Da reiser Helga seg, og er ved Tonjes side på et blunk. Hun setter seg på huk, holder lett om jenta mens hun sier med medfølelse, lav og sakte stemme: ”Å, ble du så lei deg!” De sitter slik en stund, og Tonjes gråt avtar. Om litt spør Helga tenksomt og alvorlig, men med oppoverstemme: ”Kanskje du har lyst til å leke med den nye apekatten som vi nettopp har fått?” Jenta hikster frem: ”Ja-a, ja-a.” Den voksne sier så: ”Vil du sitte på gulvet borte ved meg og leke?” Jenta nikker. Helga henter apekatten, barnet reiser seg, og sammen går de to bort til Helgas plass. Tonje plasserer seg kloss inntil den voksne stol. Vi andre fullfører måltidet i en trykket stemning. Det går ikke lang tid før andre barn er ferdige med å spise og forlater bordet.

Da jeg snakket om situasjonen med Helga i intervjuet, hadde hun sine gode grunner for ikke å gripe inn i forhold til Trudes opptreden mot Tonje. Hun sa: ”Du må gå inn på det rette tidspunktet, det var ikke rom for å gjøre det ved matbordet.” Dersom de fast ansatte stilte spørsmålstegn ved måten vikarer forholdt seg på til barna, var det en regel for hvordan dette skulle håndteres. De ansatte snakket verken med eller til en vikar der og da, men samlet opp flere episoder som ble tatt opp på et eget møte.

7.2.1.3 Tolkning av observasjonen

a. Når det autoritære tar over

Oppførselen til vikaren Trude i forhold til barnet Tonje hentyder til det som skjer når vekselvirkningsforholdet mellom *autoritet* og *frihet* opphører. Oppdragelsen kan

kalles autoritær og skyver bort hensynet til barnets frihet. Vikarens behandling av Tonje i observasjonen viser at barnets frihetsrom så å si forsvant. Først snakket to voksne over hodet på barnet. Deretter nærmest kommanderte Trude jenta til å spise opp skorpene. Da hun forsøkte å komme seg vekk, ble hun løftet på plass i stolen og utsatt for ytterligere tilsnakkelse. Tonje reagerer med å synke mer og mer sammen.

Myhre (1994) skriver at barn ikke lar seg oppdra av hvem som helst, men av mennesker som de har et forhold til. Det er altså barns privilegium å gi voksne "lov" til å oppdra dem. Ansatte i barnehagen må gjøre seg fortjent til oppdrageroppgaven og vinne anseelse som autoritetsperson. Først da innehar de en *personlig autoritet* overfor barnet – som også ser opp til og er blitt glad i disse personene. Slik var ikke forholdet mellom Trude og Tonje, vikaren var ingen ansett myndighetsperson i barnets verden. I stedet for å prøve å bli kjent med Tonje under måltidet, snakket altså Trude med den andre vikaren over hodet på jenta. Da hun henvendte seg til Tonje, skjedde det på det som kan sies å være en nedverdiggende måte. Den intensjonale oppdragelsesinnsatsen fra den voksnes side var verken basert på en personlig autoritet eller det Myhre (1994) kaller for saksautoritet.

En del av *saksautoriteten* angår formell og faglig kunnskap – for eksempel utdanning på høyskolenivå. Trude hadde ingen slik formell utdanning og heller ikke fagarbeiderutdanning fra videregående skole. En annen del av saksautoriteten skriver seg fra kompetanse opparbeidet gjennom praksis. Trude hadde ikke praksis fra barnehagesammenheng, og det var hennes første dag både på huset og avdeling Tyttebæret.

Men i situasjonen med Tonje gjorde den nye vikaren sikkert sitt beste og oppdro barnet slik hun trodde det var forventet av henne som voksenperson i barnehagen. Opptredenens hennes sier kanskje noe om at voksne kan ta det for gitt at deres oppdragelsessyn og måte å oppdra på, er i samsvar med andres. Trude var antakelig ikke oppmerksom på at oppdragelse vedrørende barns bordskikk er kulturell betinget og varierer. Med utgangspunkt i måten hun oppførte seg på, virket det ikke som om noen i barnehagen hadde påtatt seg å informere henne om at det var en felles holdning på huset som tilsa at måltider skulle foregå i en hyggelig atmosfære.

Dessuten visste hun tydeligvis heller ikke at Tonje var fritatt fra skorpespising, og at barna kunne forlate bordet under forutsetning av at de var stille av hensyn til dem som fremdeles spiste.

Trudes utsagn: ”*Spis opp skorpen!*” har en bydeform og kan altså ses som et uttrykk for autoritær oppdragelse (Myhre 1994). Da oppdrar voksne hardt og ufølsomt. Trude forsøkte å tvinge Tonje til å spise skorpen – ville hun ikke, så skulle hun. Barnet gjorde tilløp til å følge ordre, men klarte det ikke. Hun hadde jo problemer med å tygge seige kneippbrødskorper. Det som kan ha vært tungt for jenta, var å bli snakket *til* – og ikke bli snakket *med*. Den negative maktbruken fra den fremmede voksne kan ses på som en grunn til at hun forsøkte å rømme plassen.

Det oppløftende i situasjonen var imidlertid *at* Tonje skled ned av stolen, istedenfor å bli sittende der lamslått og tafatt. Hun forsøkte å komme seg vekk. At mennesker reagerer sterkt når de behandles på en nedsettende måte, er tydeliggjort både innenfor Lipps-Løgstrup-tradisjonen og Buber-Myhre-tradisjonen – barn reagerer enten med resignasjon eller opprør når deres integritet krenkes.

I lys av funn fra tidligere forskning (Nilsen 2000) kan det *at* Tonje gled ned fra stolen, anses som en myndiggjørende kroppslig motstand fra barnets side. Mens Nilsen forsket på aldersgruppen 5-7 år, så bygger funn fra Johansson og Samuelsson (2001) på aldersgruppen 0-3 år hentet fra måltidssituasjonen. Når de minste barna så sitt snitt til det, opponerte også de spontant mot regler under måltidet. I situasjonen med Trude og Tonje var imidlertid regelen at barna hadde lov til å forlate bordet. Men motstanden jenta ytte mot vikaren, kan likevel ses på som et uttrykk for at barnet ikke lot seg herse med av en voksen som gikk over streken. Tonje gjorde opprør.

b. Grensesetting som utfordring

Den type grensesetting som Trude iverksatte i forhold til Tonje, bryter med sentrale krav som Myhre (1981, 1994) stiller for at oppdragere skal ivareta barns integritet og forhindre at de nedverdiges – samtidig som de sier ”nei”. Grensesetting må skje i en god og tillitsfull atmosfære. Når det gjelder forholdet mellom Trude og Tonje, var det ikke opparbeidet et tillitsforhold mellom dem.

Videre må grensesetting skje ut fra en helhetlig betraktning. Som ny på avdelingen hadde Trude et svakt grunnlag for å vurdere situasjonen. Hun kjente ikke Tonje og hadde heller aldri deltatt i et måltid i barnehagen. En situasjonsanalyse kan ses på som nødvendig for å finne ut hvilke konvensjoner barnet er på kant med, og dessuten tilse at den iverksatte regelen er fornuftig (Løgstrup 1991). I dette tilfelle gjaldt det bordskikk. Trude så tydeligvis sitt syn på skorpespising som en gjengs kulturell regel, og iverksatte den uten å fortelle barnet hvorfor det ble satt en grense. Myhre (1994) viser til at ethvert ”nei” må begrunnes overfor barnet der og da. For å forhindre vilkårlighet bør en samlet personalgruppe dessuten stå bak regler.

Det stilles altså strenge krav når den avstandsfremmende grensesetting brukes som virkemiddel i oppdragelsen – nærhet og avstand må være i spill for å berettige enhver intensjonal oppdragelse (Myhre 1991a, 1996).

Med henblikk på Trudes måte å sette grenser på, kan hennes beordring: ”*Spis opp skorpen!*”, karakteriseres som ganske streng på grunn av tonefall og stemmebruk. Måten noe sies på, avgjør troverdigheten i og virkningen av ord som tales (Løgstrup 1991). Å bli kommandert vekker motstand og kan også ligge til grunn for at Tonje nektet å følge ordre. Funn fra Johansson og Samuelsson (2001) viser det negative ved at voksne under fellesbespisningen er ordens- og regelopptatte, instruerer og fordømmer barn.

Myhre (1991b, 1994) har flere begrunnelser for grensesettingens nødvendighet, samtidig som han viser til at det ikke finnes et gyldig prinsipp om at alle barn skal behandles likt. Barn er forskjellige. Når det gjelder nødvendigheten av et ”nei”, kan det for eksempel ivareta barns behov for trygghet. Og trygghet formidlet via grensesetting var et sentralt funn i studien til Korsvold (1997). Men måten som førskolelærere i den eldre og den yngre generasjon av førskolelærere satte grenser på i Korsvolds materiale, var ulik. De eldre gjorde det på en mer regelstyrt måte enn de yngre som på sin side var mer lydhøre og respektfulle og dessuten vurderte konteksten. Den påviste tendensen varierte fra barnehage til barnehage og fra person til person, avhengig av utdanningsbakgrunn, alder og livserfaring.

I sammenheng med Trudes oppførsel overfor Tonje i observasjonen, er poenget at den voksne benyttet seg av regelrett styring av barnet, i tråd med den eldre gardes måte i Korsvolds undersøkelse. Uansett var vikarens forholdningsmåte i utakt med regelen i barnehagen om at måltider skulle foregå i en hyggelig atmosfære. Og Helga som den eneste fast ansatte på avdelingen denne dagen, forholdt seg taus om Tonjes fritak fra å spise skorper. Hun kan sies å abdisere som advokat for barnet da Tonje ble irettesatt av vikaren.

c. Når barnets advokat abdiserer

Spenningsforholdet mellom å være barnets *advokat og samfunnets og kulturens representant* er sentral innen offentlig oppdragelse av barn (Myhre 1994). Teksten som følger, relateres til den del av observasjonen hvor Helga unnlot å hjelpe Tonje da barnet ble irettesatt av Trude.

Som barnets advokat må oppdrageren nesten for enhver pris forsvare det egenartede og individuelle hos den oppvoksende slekt (Myhre 1994). Det betyr blant annet at voksne må tilgodese at barnas selvbestemmelsesrett ikke forsvinner fra oppdragelsessituasjonen. Funn fra den barnehagebaserte forskningsfronten vedrørende barns selvbestemmelse, viser til betydningen av barns medbestemmelse og valgfrihet i barnehagen (Korsvold 1997).

I Tonjes tilfelle besto det egenartede i at hun ikke klarte å spise skorper og fikk påpakning for det fra Trude. Helga forholdt seg avventende og fulgte regelen om å samle opp negative episoder fra vikarers side. Ordningen i seg selv kan ses på som et uttrykk for det Løgstrup (1993a) kaller menneskefrykt blant voksne – en frykt som antas å være større enn dødsfrykten. Det skal mye til før vi åpent kritiserer opptreden til en medvoksen i en konkret situasjon. Med henvisning til regelen ga Helga i intervjuet uttrykk for at hun hadde sitt på det tørre moralsk sett. Men i situasjonen avsto hun fra å være Tonjes beskytter ved å ikke ta henne i forsvar og ved ikke å gi saksopplysninger om barnets fritak for skorpespising – og at barna hadde lov til å forlate bordet etter hvert under måltidet. Funn fra Korsvolds forskning viser at førskolelærerne anså oppgaven med å være barns beskyttere som viktig.

At Helga unnlot å ta barnet i forsvar, medførte at vekselvirkningen mellom *spontanitet og norm* opphørte (Løgstrup 1993a). Hun fulgte verken opp situasjonens appell eller påtok seg spontant å beskytte Tonje ved ikke å være hennes talsperson. Helga kunne for eksempel umiddelbart ha reist seg opp, gått rolig bort til jentas stol og tatt henne på skulderen for å støtte henne. Så kunne hun fortalt Trude med alminnelig stemme at jenta var fritatt fra å spise skorper. Siden anledningen var der, kunne hun også si til begge vikarene at de voksne på avdelingen så gjennom fingrene med om barna spiste opp skorpene og drakk opp melken sin eller ei. Men med avdelingens regel om hvordan vikarer burde behandles, ble ikke denne løsningen valgt.

Tonje ble ikke bare tilsnakket på en bydende måte og løftet på plass i stolen da hun forsøkte å komme seg bort, den eneste velkjente voksne unnlot å komme med saksopplysninger som kunne beskytte henne. Helga satt på kunnskapen om skorpefritaket som barnet var innvilget. Ved å henviser til en generell norm, viste Helga til en moral som er grunnet på forskrifter (Løgstrup 1961). Den kan stenge for å motta situasjonens appell og umiddelbar ivaretagelse av barnet – altså den levende moral. Ved å støtte seg til regelen, unnlot den voksne også å bruke sitt skjønn som kunne sikret fleksibel normbruk (Martinsen 2000). Hensynet til Tonje ble tilsidesatt for regelen som siktet mot å beskytte den voksne fra å bli irettesatt i andres påhør. Barnet ble imidlertid irettesatt i alles påhør. Det virket som om denne regelen gjorde at Helga ikke brukte fantasien for å sette seg inn i barnets situasjon. Den voksne unnlot å sette seg i barnets sted – stå ved barnets pol, som Myhre (1990a) uttrykker det. Men kanskje var regelen om ikke å ta opp problemer der og da med vikarer, så innarbeidet at det ikke ble satt spørsmålsteget ved den. Poenget synes å være at både Trude og Helga forholdt seg på en erobrende måte i forhold til Tonje – for Helgas del vel å merke før jenta begynte å gråte.

d. Erobring som fallgruve

Ifølge Løgstrup (1995a) danner *tilbakeholdenhet og erobring* en uforenelig motsetning. Det er et enten/eller-forhold mellom de to måtene å forholde seg til barn på i en konkret situasjon. Motsetningen kaster lys over det som skjedde i

observasjonen da Helga unnlot å beskytte Tonje da Trude irecttesatte henne på en streng måte. Ved å følge normen om ikke å gripe inn når vikarer har en uønsket væremåte, virket det som om Helga raskt forsto situasjonen i lys av avdelingens regel, noe som lett kan ta oppmerksomheten bort fra den vonde og vanskelige situasjonen barnet var i. Situasjonen ble erobret og sett i lys av en etablert regel som var til beste for vikarer.

Dessuten setter den atskillende motsetningen mellom tilbakeholdenhet og erobring motlys på Trudes oppførsel i situasjonen. I henhold til observasjonen aksepterte hun ikke Tonjes motstand da barnet forsøkte å komme seg bort. Tvert imot ble Tonje ytterligere nedvurdert og invadert fysisk ved at den voksne grep tak i armen hennes og dro henne på plass i stolen. Situasjonen ble erobret ved bruk av det Løgstrup (1995b) kaller for en selvberoende bevissthet. Trude så øyensynlig bort fra å motta det som var henne fremmed (Løgstrup 1995b) – hun viste ingen tilbakeholdenhet. Martinsen (2000) fremhever at tilbakeholdenhet handler om livsaktelse. Hvis voksne møter en oppdragelsessituasjon uten tilbakeholdenhet, akter de ikke barnets liv. Ethvert menneske har noe unikt ved seg som andre ikke har tilgang til og makt over. Og det vi ikke har i vår makt, forholder vi oss avventende til. Voksnes livsaktelse antas å være særlig viktig i forhold til barn på grunn av at den voksne har barnets liv i sin hånd – barna er helt prisgitte (Løgstrup 1991). Når tilbakeholdenhet opphører, viser det erobrende seg ved krenkende oppførsel (Løgstrup 1995a).

Trudes formvilje var rettet mot å få Tonje til å spise opp skorpen på tallerkenen. Det virket ikke som om den voksne tenkte på at hun kunne stille krav til egen oppførsel. Hvis det siste skjer, kaller Myhre (1994) det på bubersk vis for selvoppdragelse. Og voksnes selvoppdragelse anses som viktigere enn deres intensjonale oppdragelsesinnsats i forhold til barn. Sett fra Trudes side, handlet situasjonen med utgangspunkt i observasjonen kun om at Tonje skulle oppdras til å vise bordskikk. Det gjorde den voksne nærmest ved å inngå i en ”skorpekrig” med barnet. Situasjonen ble endret da gråten tok barnet – da trådte Helga trøstende til på et øyeblikks varsel. Gråten ble signal til handling hvor barnet ble ivaretatt.

e. Endelig trøst å få – kjærlighetens mange uttrykk

Måten som Helga ivaretok Tonje på da hun begynte å gråte, kan ses på som et uttrykk for at den voksne satte barnet som sin neste i fellesskapets sentrum (Martinsen 1996). Kjærlighetsuttrykket det her er tale om, gjelder ikke kun familie og venner, men hjelpetrengende andre som en ikke kan vente å få noe igjen av (Løgstrup 1996). Å hjelpe fremmede – til forskjell fra familie og venner, viser til et annenrettet kjærlighetsbegrep og en annenrettet handling. Helgas trøst overfor Tonje var på den ene side situasjonsbetinget og på den annen side betingelsesløs. Den betingelsesløse kjærligheten kan ses på som situasjonsbetinget. Helga så ut til å reagere momentant på gråtens appell og ga aksept til barnets følelser ved å utbryte: ”Å, ble du så lei deg!” Det spontant kjærlige kan høres på tonefallet og er trøstende i seg selv. Og funn fra Korsvolds forskning viser at trøst kan ses på som et uttrykk for kjærlighet i forhold til ”små mennesker som trenger de voksnes støtte og kjærlige omsorg” (1997:404).

Løgstrup (1996) viser til at å være annenrettet ved å sette nesten i sentrum for fellesskapet, er et tegn på selvforglemmelse og umiddelbar kjærlighet. Da oppfattes ikke kjærlighet som en idé, men som annenrettet handling. Slik sett var Helgas måte å forholde seg på fylt av kjærlighet da hun trøstet den gråtende Tonje. Hun trøstet på en måte som ikke krenket jentas integritet. Som nevnt var Tonje et barn som ofte søkte de voksnes fang om morgenen i barnehagen og fant trøst i smokken sin. Funn fra Ytterhus´ (2000) forskning viser til at voksnes initiativ til å la barn sitte på fanget kan marginalisere barn sosialt sett. Observasjonen viser at Helga verken tilbød barnet fanget sitt eller smokken. Etter å ha blitt møtt på grunn av gråten sin, ble Tonjes selvstendighet respektert ved at Helga veiledet henne inn i lek. Den voksne spurte: ”Kanskje du har lyst til å leke med den nye apekatten som vi nettopp har fått?” Helga ga barnet et frihetsrom ved å spørre som hun gjorde – jenta fikk et valg og anledning til å si nei. Løgstrup (1991) viser til at å ha ansvar for barn, ikke må føre til at voksne tar ansvaret fra dem.

Funn fra Korsvold (1997) fremhever at trøst er nært forbundet med oppmuntring. Helgas veiledning av barnet inn i lek med det nyinnkjøpte lekedyret, virket tydeligvis oppmuntrende på Tonje. Innenfor den danske omsorgsforskningen

løftes det frem at omsorg så å si vekker barnet til live psykisk sett og gjør det ”livfullt” (Thyssen 1991b:78). Thyssen bruker Bubers betegnelse livfullhet om barns reaksjon på omsorg. Hos Buber (1993a) er ordet livfullhet reservert voksnes forholdningsmåte overfor barn.

Helga møtte Tonjes gråt med oppmerksomhet. Betydningen av at voksne er oppmerksomme mot barn, er et sentralt funn i Korsvolds (1997) undersøkelse. Oppmerksomhet er også omtalt som et basalt funn i den danske omsorgsforskningen (Diderichsen mfl. 1991b). Bae (2004) peker i sine funn på betydningen av fokusert oppmerksomhet. Relatert til et menneske som er i en vond og vanskelig situasjon, knytter Martinsen (2000) oppmerksomhet til kvaliteten hjertelighet. En fokusert, deltakende og oppmerksom hjertelighet kan sies å være til stede i Helgas trøstende møte med den gråtende Tonje. Helga hadde ikke øye for andre enn jenta der og da, glemt var tydeligvis menneskefrykten for at det hun gjorde, kunne fornærme vikaren. Den ansvarlige på avdelingen trøstet den omsorgstrengende med deltakende og varme øyne som uttrykk for kjærlighet. Kjærlighet som holdning og handling har mange navn og uttrykkes på flere måter.

For ytterligere å utdype betydningen av de kjærlige handlingene som Helga møtte Tonje med da hun gråt, siteres Løgstrup som skriver at det er ”kærlighed, der forlanges til varetagelse af det andet menneskes liv” (1991:164). Hvis ikke barn møtes med direkte og levende kjærlighet, blir de motløse både der og da, og deres livsmuligheter ødelegges for fremtiden (Løgstrup 1991, 1996). Dette viser at kjærlig omsorg ikke bare er nødvendig for barnet som virkelighetsmenneske, men også for barnet som fremtidsmenneske. Betegnelsene virkelighetsmenneske og fremtidsmenneske er hentet fra Buber (1993a) og viser til at kjærlig omsorg ikke bare setter spor her og nå, men også har betydning i et fremtidsperspektiv. Den etiske fordring om å vise omsorg er ifølge Løgstrup ”en fordring om kærlighed” (1991:31). Fordringen anses imidlertid som nest best og trer inn der den umiddelbare omsorg som kjærlighetshandling er fraværende. Som svar på gråtens appell, ga Helga umiddelbar omsorg og møtte derved Tonje med trøstende kjærlighet. Den etiske fordring var dermed overflødig.

7.2.2 Vebjørn gråter, forlates og trøstes

Situasjonen som overskriften henviser til, gjelder overgangen mellom inne- og utetid i barnehagen. Observasjoner beskrevet i kapittel 6 viser at barna ofte var sårbare i slike situasjoner omsorgsmessig sett.

7.2.2.1 Om Vebjørn

Vebjørn var 4 ½ år da observasjonen som følger, fant sted. I intervjuet omtaler en av informantene gutten som et barn som ser ”sur ut i ansikten”. Videre ble det påpekt at han særlig ”reagerer på urettferdighet”. Under feltarbeidet på hans avdeling observerte jeg at han gråt en del ganger, særlig hvis andre barn fikk oppmerksomhet fra voksne og ikke han. Videre erfarte jeg at han flere ganger forsøkte å stikke av mens vi var på tur, og at han ofte ble utestengt fra lek med de jevnaldrende guttene.

7.2.2.2 Observasjon – avdelingens ”hvem-har-gyldig-gråtegrunn-teori”

Observasjonen forløp slik:

Formiddagsmåltidet er avsluttet, og de fleste barna er ute. Men noen barn – deriblant Vebjørn, den fast ansatte Vigdis, en førskolelærerstudent og jeg er inne. Vebjørn vil ikke gå ut i dag, han er lei seg fordi han ikke fikk være med en gruppe barn som nettopp har dratt av gårde til svømmehallen. Han sto ikke for tur, noe de voksne også har forklart ham. Men det er tydeligvis vanskelig å forstå, og han tar initiativ til samtale med Vigdis ved å si: ”Det var urettferdig at ikke jeg fikk være med på svømminga!” Den voksne foreslår at de kan gå inn på lekerommet hvor de kan snakke sammen i ro og fred. De gjør det – uten å lukke døra. Vi som oppholder oss på avdelingens hovedrom, hører at de snakker, men ikke hva de sier. Etter en stund begynner Vebjørn å gråte. Ikke før skjer det, så kommer Vigdis ut fra lekerommet i rask gange mot kjøkkenet. Hun har et stramt drag over ansiktet. Som etterlatt og fragått blir barnets gråt mer og mer høylytt. Jeg holder ikke ut tanken på at han sitter alene og gråter. Av oss to voksne på avdelingens hovedrom er det jeg som kjenner Vebjørn best. Studenten og jeg blir enige om at det er best at jeg går inn til gutten. Han sitter sammenkrøpet på en liten sofa i enden av rommet. Jeg går sakte bort til ham og plasserer meg i sofaen med god avstand fra barnet for ikke å være påtrengende, mens jeg sier: ”Å, gråter du sånn!” Han ser ikke på meg og fortsetter å gråte. Etter en stund spør jeg om han vil at jeg skal hente Vigdis. Han nikker uten å se på meg. Jeg henter henne på kjøkkenet og forteller at gutten ikke vil ha trøst av meg, men av henne. Hun går til lekerommet, og vi hører at hun får ham i tale. Etter hvert

stilner barnets gråt. De to kommer inn på avdelingens hovedrom, og Vigdis hjelper Vebjørn med å få innpass hos en gruppe barn som leker med lego. Han ser ut til å finne seg til rette der – selv om han holder på med sitt i utkanten av gruppen.

I intervjuet hvor vi snakket om denne observasjonen, fikk jeg innblikk i det jeg kaller avdelingens ”hvem-har-gyldig-gråtegrunn-teori”. Ifølge en av informantene vurderte avdelingens ansatte ”voksenrollen sin” i forhold til hvilke barn som alltid fikk trøst når de gråt, og hvem som ikke fikk det – eller fikk det av og til. Barn med gyldig gråtegrunn ”hadde det vanskelig hjemme”, kunne ha ”slått seg”, ”blitt erta” eller var et barn som sjelden gråt. Barn i den sistnevnte gruppen ble møtt av voksne som ”var der”. Barn som gråt lett, kunne stå i fare for å bli neglisjert, få kortvarig eller utsatt trøst fordi ”ikke all gråt kvalifiserer til voksentrøst”. Disse barna tilhørte den gruppen barn som ”gråter uten å være ordentlig lei seg”. Og slike barn kunne ”du kanskje overse og glatte litt over i forhold til. Det gjør vi jo.” Innstillingen var: ”Så, ok da, så får du gråte litt.” På den ene side ble Vebjørn beskrevet som et barn ”du har trøstet 15 ganger”. Han fikk altså ofte trøst når han gråt. På den annen side tilhørte han ikke gruppen barn som alltid fikk trøst. Men parallelt med teorien om ”hvem-har-gyldig-gråtegrunn”, eksisterte det også et annet syn på gråt: ”barn som gråter, har det vondt” og ”gråten er helt reell for dem”. Derfor hevdet også en av informantene fra Vebjørns avdeling at det var viktig ”uansett når et barn gråter, å gi barnet anerkjennelse på at jeg ser deg. Men vi kan altså ikke gå like mye inn i alle situasjoner”. Disse to synene på hvorfor barn gråter, og hvordan voksne møter dem, levde side ved side på denne avdelingen.

7.2.2.3 Tolkning av observasjonen

a. Når voksne invaderer barns urørlighetssone

Betegnelsen urørlighetssone er hentet fra Løgstrup og viser til at ethvert menneske er omgitt av en sone av en betraktelig størrelse som skal beskytte vår integritet (Løgstrup 1993a). Grensen er formet som en usynlig mur. Den setter en grense for andres invadering og bygger på en livsforståelse forankret i respekt for grenser (Martinsen

1996). Sonen skal blant annet sikre at ethvert menneske får ha sine motiver i fred (Løgstrup 1997).

Da den voksne Vigdis i observasjonen gikk fra barnet Vebjørn, virket det som om guttens gråt fikk henne til å forlate rommet som de to oppholdt seg i. Tiden som gikk fra han begynte å gråte til den voksne forlot lekerommet, var kort. Ord, ytret i samtale fra guttens side, ble erstattet av gråt. Gråtutbruddet kan ses på som et uttrykk for at nok var nok for ham.

At Vebjørn begynte å gråte, kan tas som tegn på at samtalen med den voksne ikke forandret følelsen av å være urettferdig behandlet. Ved å forlate gutten markerte Vigdis kroppslig og direkte at hun ikke godtok guttens motiver for å gråte. Opptredenen hennes kan ses i lys av vekselvirkningsforholdet *respekt og åpenhet* (Løgstrup 1997). Løgstrup viser til at dersom et menneske lar følelsene få fritt leide og være til plage for andre, åpnes det for å nevne den andres motiver ved navn. Det bør skje med respekt, ellers behandles den andre som en ting. I tingliggjøringen som Vigdis foretok ved å forlate gutten, kan hun sies å behandle ham som en ting, muligens fordi gutten var definert som ”*sur*”. Uansett hva som ble sagt inne på lekerommet, markerte Vigdis ordløst en direkte avstandtaker til guttens beveggrunner for å gråte ved å vende ryggen til ham og forlate ham i rask gange. Vebjørns gråt kan slik ha blitt erklært som ugyldig. Han var jo også et barn som ”*gråter uten å være ordentlig lei seg*”. Selv om voksne underkjenner barns grunner for å gråte, krever gråten i seg selv å bli respektert ved at voksne tar den på alvor – og trøster barnet som gråter. For Vigdis kvalifiserte nok ikke guttens gråt for trøst.

Løgstrup (1997) bruker kraftige ordelag når han omtaler handlinger hvor vi åpent tilkjenner at vi underkjenner andres motiver. Skjer det, oppfører vi oss som ”sultne sjælesjakaler” og begår overfall og innbrudd i den andres urørlighetssone (Løgstrup 1997:176 og 177, 1993a:22).

Funn fra omsorgsprosjektet til Johansson og Samuelsson (2001) viser til det negative ved at voksne fordømmer barn. Barn som fordømmes, reagerer enten med trass eller resignasjon. Vebjørn kan ha blitt lamslått, han ble i alle fall værende på lekerommet som om noen hadde låst ham inne. Da Vigdis overhørte Vebjørns gråt,

kan det tolkes som en dobbeltstraffing av gutten. Først var han så lei seg at han gråt, derpå ble han straffet for gråten sin ved at den voksne gikk sin vei.

Respekt for barns verdighet og integritet er sentralt innen både Lipps-Løgstrup-tradisjonen og Buber-Myhre-tradisjonen. Å vise respekt innebærer at voksne akter barns menneskeverd. Respekt handler også om å akte barns følelser ved å ta dem på alvor. Funn fra studien til Korsvold (1997) fremhever at respekt og lydhørhet overfor enkeltbarn var et kjennetegn ved især de yngste informantenes relasjonstenkning. De danske omsorgsforskerne viser også til betydningen av voksnes lydhørhet (Diderichsen mfl. 1991b). Funn fra det svenske omsorgsprosjektet knytter omsorg sammen med respekt for barns menneskeverd (Johansson og Samuelsson 2001). Viktigheten av at voksne i barnehagen er lydhøre for barns gråt kan altså sies å være støttet av tidligere forskning. Omsorg i form av å trøste gråtende barn, kan ses på som et uttrykk for respekt. Vedrørende respekt, viser Myhre (1974, 1990b) til at enhver nedgradering av den setter det ennå uutfoldede menneskebarnets integritet i fare. Å vise respekt for gråtende barn ved å trøste det, er ikke bare viktig for barnet som virkelighetsmenneske, men også for barnet som fremtidsmenneske.

Innenfor Buber-Myhre-tradisjonen er det å møte barn som et "Du", en forutsetning for at voksne blir seg selv relasjonelt i en pedagogisk kontekst. Den samme livsforståelsen råder innen Lipps-Løgstrup-tradisjonen. Å respektere barnets jeg-fremmedhet medvirker til bevissthet om hvem en selv er (Myhre 1994). Som Buber (1992) viser til, dannes voksne selv i møte med barn. Når voksne møter et barn som et "Du", er det en vinn-vinn-situasjon for begge parter. Ved å gå fra den gråtende Vebjørn, mistet Vigdis en anledning til selv å vokse som et omsorgsbetrodd medmenneske.

b. Når medmenneskeligheten forsvinner

I eksemplet snudde Vigdis ryggen til den gråtende Vebjørn og forlot rommet de oppholdt seg i. Jeg trådte inn, men barnet godtok ikke meg som trøster. Etter å ha spurt gutten om det var i orden, hentet jeg Vigdis. Så trøstet hun Vebjørn. Det store spørsmålet er hvordan et slikt omsorgsforløp virket på barnet. Trøsten Vebjørn fikk fra Vigdis, kan på den ene side ses på som en høflig iverksatt ikke-frivillig handling

hvor hun fulgte opp min henvendelse. På den annen side ville Vebjørn antakelig ha avslørt trøsten hennes hvis den hadde vært påtatt. Som tillitsfulle er barn utenfor konvensjonene og gjennomskuer spillet (Løgstrup 1993a). Kanskje Vigdis angret på at hun forlot barnet, og gikk inn som med-menneske med en levende trøst – bevegde av at ”han er et menneske og jeg er et menneske” (Løgstrup 1995b:103, 1996:28). Medmenneskelighet er ikke en idé, men en handling som viser seg umiddelbart. Observasjonen viser at guttens gråt ga seg relativt raskt da Vigdis trøstet ham. Det kan være at hun trøstet direkte på en medmenneskelig måte – uttrykt gjennom tonen hun snakket med, kroppsholdning, ansiktsuttrykk og gester. Med andre ord hadde hun da klart å gjøre som det Bae (2004) løfter frem som et funn – nemlig ”å samle seg”. Det kan også være at barnet ble så glad over å få oppmerksomhet av en kjent person at han slo seg til ro med pliktmessig trøst. Det eneste jeg hørte fra det andre rommet, var at de to snakket lavt sammen, og at guttens gråt gradvis ga seg.

Med henblikk på at barn lever i det absolutte og uforenelige forholdet mellom *omsorg og ødeleggelse*, bidro kanskje denne hendelsen – som en blant flere, til at Vebjørns barnehagehverdag kunne stå i fare for ikke å fortone seg som trygg, men som truende (Løgstrup 1991). Myhre (1994) anser trygge forhold som en forutsetning for at småbarn mellom to og seks år skal utvikle sine krefter. Informantene i studien til Korsvold (1997) uttrykte at det var en dikotomi mellom *trygghet og utrygghet* – altså en tvedeling på linje med en uforenelig motsetning. Den avgjørende vektleggingen på trygghet hadde ikke førskolelærerne med seg fra boklig lærdom, men fra egen barndom.

Vigdis’ opptreden i forhold til den gråtende Vebjørn kan også ses i lys av tillitsforholdet mellom voksne og barn. Et barn som gråter, oppfattes til vanlig som trøstverdig. Løgstrup (1991) skriver at hvis barn i en slik tilstand ikke direkte ivaretas av en omsorgsbetrodd, slår barnets tillit umiddelbart over i mistro og mistenksomhet. Når Vebjørn syntes det var urettferdig at han ikke fikk være med på svømmingen, kan det være et utslag av mistenksomhet. Denne vonde følelsen kan knyttes til at det er et enten/eller-forhold mellom *tillit-mistillit*. Det kan ikke være mer eller mindre av tillit – ved det minste snev av mistillit, forsvinner tilliten (Løgstrup 1993a). Gråten bærer

på en appell om å bli møtt. Barn er i seg selv tillitsfulle, og som tillitsfulle forventer de å bli møtt. Avvisning er tungt å bære. Barn er umodne både følelsesmessig og holdningsmessig. Fordi de har et mangelfullt erfaringsgrunnlag, trenger de støtte fra voksne for å komme til seg selv når de er ute av seg selv – som når de gråter.

7.2.3 Berit gråter og overlates til seg selv

7.2.3.1 Om Berit

Berit på 6 år hadde noen måneder før jeg startet feltarbeidet på hennes avdeling i barnehagen, kommet tilbake til barnehagen etter et par års opphold i utlandet. Hun var derfor ikke ”ny” i barnehagen, men både voksne og barn på avdelingen hennes var ”nye” i den forstand at hun ikke kjente dem, og de kjente ikke henne. Tilbakekomsten bød på noen problemer. I intervjusammenheng ble hun beskrevet som ei jente som *”ikke har det så bra”*. Et problem var at hun hadde begynt å tisse på seg under uteleken. Videre påpekte en voksen at Berit også hadde det *”vanskelig under måltidet og ved påkledningen til utetiden i barnehagen”*. Observasjoner viser at det var et strev å få henne til å gå på toalettet før hun skulle ut, og i tillegg nektet hun å kle på seg selv. Av den grunn var hun et av de siste barna som ble hjulpet på med ytterklærne. Men det hele gikk bedre da de voksne la om stilen. I stedet for å kjase og mase, lekte de klærne på henne. Under måltidet satt alltid jenta ved siden av en voksen slik at hjelpen var nær hvis det oppsto vanskeligheter. Inne lekte hun ofte for seg selv, ute var hun mye i det store klatrestativet – for det meste alene, men noen ganger sammen med andre barn. Og ofte tok voksne ansvar og satte i gang felles aktiviteter hvor Berit deltok på linje med andre barn.

Observasjonen som følger, er hentet fra en samlingsstund og er ett av to tilfeller hvor jeg hørte Berit gråte under mitt opphold på hennes avdeling. Den ene gangen fikk Berit trøst da hun gråt. Men i observasjonen som følger, fikk hun ikke det.

7.2.3.2 Observasjon

Observasjonen forløp slik:

Det er samlingsstund, og Bodil har ansvaret i dag. På grunn av vinterferie er det kun 12 barn til stede. På programmet står allsang og boklesing, og Bodil har med seg en håndduke som er velkjent for barna. Voksne og barn sitter i ring på gulvet, og det er forventning i luften. Vi fire voksne har plassert oss strategisk ved siden av barn som har problemer med å sitte stille og/eller lett lar seg avlede. Berit sitter ved siden av Tine, en deltidsansatt som er på avdelingen et par dager i uka. Samlingsstunden starter med at vi reiser oss for å synge og bevege oss til sangen om Lille Petter Edderkopp. Etter at den er avsluttet, setter vi oss igjen ned på gulvet. Først gis ordet til håndduken som forteller om bokens tittel og kommenterer bildet på forsiden. Så begynner Bodil å lese. Ikke før har hun startet med det, så må hun hysje på to jenter som er mer opptatt av den enes blå neglelakk enn av gruppens felles anliggende. Berit derimot ser ut til å følge godt med, der hun sitter stille med åpen munn. Plutselig og uten forvarsel begynner hun å gråte med en høy og ulende lyd. Hun snur seg rundt og krabber på alle fire bort til en krok i motsatt ende av rommet fra der vi sitter. Vel fremme setter hun seg gråtende med ryggen mot oss og verden. Tine – den voksne som satt ved siden av henne i ringen, tar sats for å reise seg. Idet hun gjør det, ser hun på Bodil, som rister på hodet. Meldingen er klar, og Tine setter seg. Bodil fortsetter å lese, stemmen er høyere og kraftigere nå som hun må overdøve Berits gråt. De andre barna lar seg igjen fange av fortellingen. Så vidt jeg kan se, ofrer ingen av de voksne den gråtende jenta et blikk. Gråten hennes avtar gradvis i styrke og dør ut. Hun sitter en stund i kroken, kryper så tilbake i ringen og inntar stille plassen sin. Heller ikke nå får hun deltakende oppmerksomhet fra de voksne. Jenta sitter sammensunken til samlingsstunden er over. Da begynner de voksne å forberede måltidet. Jeg ser ikke at noen av dem tar kontakt med Berit.

Da jeg tok opp hendelsen i intervjuet, sa Bodil at hun ikke syntes det var nødvendig å gi jenta ”omsorg og nærhet” i situasjonen. Hun mente at barnet ikke var ”så veldig lei seg”. Derfor var det best at ”hun ordnet opp selv”. Dessuten ville ”gråten gå fortere over”. Det gjorde den. Men det kommer an på måten det skjedde på. I intervjuet viste Bodil til at hvis hun var usikker på hvordan hun skulle forholde seg til et barn som ”skar ut” under en fellesaktivitet, spurte hun ofte seg selv: ”Hva er det som er målet?” Det hjalp henne med å finne ut av hvordan hun skulle møte utfordringen.

a. Når det grå kollektivet råder

Slik jeg ser det, er et sentralt aspekt ved Bodils måte å takle utfordringen som oppsto da Berit begynte å gråte i samlingsstunden, at omsorgssituasjonen ble omgjort til et

intensjonalt oppdragelsesprosjekt med selvstendighet som formål. I en bubersk terminologi kan hensikten sies å være å oppøve barns selvbeherskelse (Buber 1993a). Det anses som et viktig, men ikke vesentlig anliggende innen karakterfostring – forutsatt at den relasjonsbyggende respekten er til stede. Virkemidlet Bodil tok i bruk var ignorering. Det kan ses på som et atferdsregulerende prinsipp hentet fra behavioristisk psykologi. Grensesetting iverksettes ifølge Myhre (1994) på grunn av barns hang til øyeblikkelig behovstilfredsstillelse, overdreven selvtutfoldelse, samt egoistisk og impulsstyrt atferd – forutsatt at barnet som individ levnes et frihetsrom.

Situasjonen som Bodil kom i da Berit begynte å gråte var ikke enkel – hun var ansvarlig for gjennomføringen av samlingsstunden samtidig som hun hadde en klar formening om at ignorering var det som skulle til for at jentas gråt skulle gå ”*fortere over*”. Kanskje snakket hun ut fra erfaring, hun uttalte seg i alle fall på en stadfestende måte i intervjuet. Det ble tydeligvis tatt et valg om å overhøre barnets gråt. Situasjonen krevde at hun tok et raskt valg.

Med henblikk på ivaretagelse av Berit, forteller observasjonen at Bodil tok mer hensyn til gjennomføringen av samlingsstunden og de 11 barna i ringen og gruppa som sådan, enn jenta som gråt. Samlingsstunden kan sies å farges av kollektivets gråtone hvis maktbudet om at det ikke er lov å gråte, råder der (Myhre 1994). Når kollektivtanken dominerer, betyr det i et bubersk ordelag at voksne ikke ser det gråtende barnets ansikt fordi det er som ”tildekket” (Buber i Myhre 1996:222). Bodil aktet verken *at* barnet gråt eller det jeg-fremmede aspektet i gråten hennes – det forskjellige som bor i enhver gråt fordi den er en livsmulighet som kommer fra menneskets innerste. I denne konkrete situasjonen satte den voksne hensynet til de mange foran den ene. Berit ble behandlet som om hun ikke hadde verdi. Tydeligvis hadde Berit ikke bare problemer under måltidet og ved overgangen mellom inne- og utetid, men også i samlingsstunden.

I sin forskning løfter Nilsen (2000) frem at dimensjonen barns *tilpasning-motstand* var et gjennomgående funn i hennes studie hvor empirien var hentet fra 5-7-åringer i to barnehager. Det vil si at barna både tilpasset seg barnehagens regler og kontroll, samtidig som de ytte motstand mot dem. Relatert til min observasjon med

Bodil og Berit, kan det være at den voksne tydet barnets gråt som en direkte motstand mot kravet om å delta i samlingsstunden. At jenta krøp ut av ringen, kan ses på som et tegn på at hun ønsket seg vekk. Også i Nilsens forskning kunne barn som ytte direkte motstand bli møtt med disiplinerende tiltak fra voksnes side. Hun fremmer funnet at motstand forstyrrer ”fred og ro”. Det kan være at Bodils ønske om at det skulle herske ro og orden under samlingsstunden, var styrende for hennes væremåte i situasjonen. De voksne var strategisk plassert i ringen for å se til at barna satt stille på plassene sine med oppmerksomheten rettet mot Bodil i ringens midte. Barna var stort sett tildelt rollen som tilhørere. Mens Nilsen viser til at barns motstand kan føre til endring av regler, kan ikke det leses ut av mitt materiale.

b. Instrumentalisering og objektivisering

Ved å gråte og krype ut av ringen, viste Berit at hun var i affekt. At hun satt med ryggen mot oss i kroken og gråt, kan tyde på at hun var overveldet av vonde følelser og ”ute av seg selv” (Martinsen 1996:88). Hennes bortvendthet kan tolkes på mange måter. For eksempel kan det være at hun ville ha både oss som satt i ringen og det som foregikk der, på avstand. Muligens skammet hun seg innerst inne over å gråte. Hun var jo en av de eldste jentene på avdelingen – ”stor jente” som skulle begynne på skolen til høsten. Da hun kjente gråten komme, kan hun ha søkt trøst ved å trekke seg bort fra fellesskapet. Vi voksne vet ikke hva som rørte seg i henne. Ingen av oss forsøkte å få henne i tale. At hun sluttet å gråte, kan tas som et tegn på at hun ga opp å få trøst ettersom tiden gikk. Imidlertid kan det faktum at gråten forsvant, være et uttrykk for at hun fattet interesse for og/eller lot seg oppmuntre av høytlesningen. Imidlertid viser observasjonen noe annet. Etter at hun krypende hadde inntatt plassen sin i ringen, var ansiktet hennes synlig. Det virket tomt og trist. Uansett grunnen til at gråten gikk over, ble den overhørt og hennes kropp oversett. Å bli ignorert kan forstås som et uttrykk for at andre ikke bryr seg om en, og er en form for sanselig iverksatt isolering. Barnet ble behandlet som ikke-eksisterende.

Korsvolds studie viser til funn som tilsier at informantene var kjent med og hadde brukt isolering av barn som viste ”uakseptabel adferd” (1997:369). Forskeren omtaler dette som ”hard straff”, og hennes funn formidler at det var en kultur blant de

30 førskolelærerne for å anvende denne straffemetoden. I Berits tilfelle var det ingen som ba henne om å forlate ringen. Bodil lot seg ikke forstyrre i lesingen for barna. Uten at noen snakket med jenta om situasjonen, fastslo Bodil i intervjuet at Berit ikke var ”så veldig lei seg”.

Funn fra det danske omsorgsprosjektet tilkjenner at i den ene barnehagen hvor omsorgen var slett, ble henvendelser fra barn ignorert, overhørt, misforstått eller avvist av voksne (Diderichsen mfl. 1991b). Det gikk særlig ut over de mer passive og minst utviklede barna, som ble ansett å være mest omsorgstrengende. Berit var som sagt et barn som ikke hadde det så bra i barnehagen, uten at hun derved kan karakteriseres som passiv og lite utviklet. Det som står fast ut fra min observasjon, er at et barn som var ute av seg følelsesmessig, ved å bli overhørt, oversett og derved ignorert, ikke fikk omsorg. Berit ble rammet av straff for selv å ha blitt rammet av gråten.

Berits gråt og kryping kan tas som tegn på at hun var i følelsesmessig opprør. Men de voksne forsøkte ikke å lindre smerten hennes, ingen hjalp henne med å få livsmotet på plass. Bodil prøvde ikke å forstå situasjonen fra mange sider, men så ut til temmelig raskt å følge en mål-middel-modell hvor det var om å gjøre å få gråten til å gli over fortet mulig. Kanskje måten hun behandlet Berit på, var at hun raskt og rasjonelt spurte seg selv: ”Hva er det som er målet?” Bodils hoderysting til den voksne Tine som var i ferd med å reise seg for å hjelpe Berit, kan tolkes i den retning. Den målrasjonelle inngangen kan også være en grunn til at Bodil heller ikke tillot andre å gi jenta ”nærhet og omsorg”. Hun så verken ut til å ta hensyn til det følelsesmessige kaoset som barnet formidlet gjennom sin gråt, eller å la seg merke av at barnet krypende forlot ringen og satte seg i kroken. Når Bodil behandlet jenta som en ting, endte hun ikke bare i objektiviseringens fallgruve, men også i instrumentaliseringens fallgruve. Barnet ble behandlet som et ”Det”, objektivisert og møtt med en instrumentalistisk holdning (Myhre 1994).

c. Ansvarsløshet

Bodil hadde ansvar for planlegging og gjennomføring av samlingsstunden med de 12 barna. Observasjonen fra denne situasjonen viser det mangfoldige og samtidig dype

ansvaret som hviler på ansatte i pedagogiske institusjoner (Myhre 1990a). Da Bodil bestemte at verken hun eller noen annen voksen skulle møte Berit på grunn av gråten hennes, unnlot hun å ta ansvar for det som kan ses på som et kjernepunkt innen Buber-Myhre-tradisjonen – i Myhres ordlag uttrykt ved at forholdet voksen-barn er likeverdig og gjensidig menneskelig sett. Men gjensidigheten er ikke absolutt i generasjonsforholdet. Den voksne er den erfarne, mer moden følelsesmessig, har større innsikt og viten enn barn. Det forventes at den voksne skal stå ved relasjonens begge poler, barnet kun ved sin egen. Men det må skje uten at gjensidigheten forsvinner – ellers objektiviseres barnet. Asymmetrien mellom voksen og barn medvirker til at voksne har ansvar for der og da å sette seg i barnets sted, samtidig som hun/han forsøker å se seg selv fra barnets ståsted. Slik jeg tolker observasjonen med Bodil og Berit i samlingsstunden, kan den voksne ha tenkt på barnets situasjon idet hun mente at gråten ville gå fortere over hvis hun ikke fikk trøst. Men barn har det vondt når det gråter. Da standpunktet om å ignorere barnet ble truffet, kan Bodil antakelig ikke ha sett følgene av det fra barnets ståsted. Dessuten kan ikke gråt som lydgest ha blitt mottatt fullt og helt av Bodil. Hun var jo travelt opptatt med å lese bok da jenta begynte å gråte. Ved ikke å la seg bevege av barnets gråt, forsømte hun en viktig side ved ansvaret – ansvaret for å svare på situasjonens appell (Martinsen 1996).

Mens Bodil hadde en rasjonell inngang for å løse dilemmaet hun sto i, og tok i bruk en mål-middel-rasjonalitet, viser Myhre (1994) til at det dypest sett ikke er vår rasjonalitet det kommer an på overfor barn, men vårt ansvar. Voksne må aldri oppheve respekten for barnets integritet. Et virkemiddel som ignorering av gråtende barn i oppdragelsesøyemed for å stoppe uønsket atferd, kan beskrives som *ansvarsløst*. Løgstrup (1996) viser til at det ligger noe uhyggelig og utrygt i betegnelsen ansvarsløshet. Barn blir utrygge, og tillitsforholdet mellom voksne og barn ødelegges når omsorgsbetrodde fraskriver seg ansvar. Men Bodils oppførsel kan forstås ut fra kryssende hensyn i forhold til ledelse av samlingsstunden og ivaretagelse av Berit som gråt. Dessuten åpner uttalelsen i intervjuet om at hun ville at

gråten skulle gå fort over, at hun kanskje ikke hadde tenkt over det uetiske i å unnlate å svare på barns gråt.

Ifølge Løgstrup (1996) er ansvaret maktens grunn. Ansvaret er ikke uinnskrenket og altomfattende, men knyttet til oppgaver vi har påtatt oss eller som er oss betrodd. Og ansvaret skal ikke brukes til verste, men til beste for den andre. Da anvender den voksne sin makt til å fremme barns livsutfoldelse – ikke til å hemme deres livsmuligheter.

7.2.4 Avrundende om den teoriinspirerte analysen

Avrundingen konsentreres om den teoriinspirerte analysens hensikt som er å sannsynliggjøre empirisk på en fortolkende måte at gråt og trøst har et førkulturellt opphav. Jeg opphever parentesene om egen forståelse i denne sammenheng og løfter frem noen synspunkter og et overordnet funn som synes å være sentrale.

Når det gjelder sannsynliggjøringen av at lydgesten *gråt* har et førkulturellt opphav, kan analysen tyde på at gråt er en spontan og suveren kroppslig livsytring. Det spontane og det suverene er blant de krav som Løgstrup (1996) stiller til en livsytring. Som spontan kommer gråten når den kommer, og det suverene viser til at gråt er en ikke-menneskeskapt lydgest og en gitt livsmulighet som står til rådighet for menneskeheten. Antakelsen om at gråt har et førkulturellt opphav, synes å stemme.

Med henblikk på de omsorgsbetroddes *trøst*, synes også drøftingene å tyde på at trøst er en førkulturellt gitt livsmulighet. Ved å analysere en og en av de nedstemmende observasjonene, har jeg vist hva som skjer når trøsten er fraværende. Derved løftes trøstens bærende betydning frem. Da Helga trøstet den gråtende Tonje under måltidet, ble det tydeliggjort at trøsten fra hennes side var spontan. Videre kan *trøst ses på som en adekvat måte å møte et gråtende barn på*. Dersom trøst har et førkulturellt opphav, må ordet inngå som ledd i en uforenelig motsetning. Å unnlate å trøste gråtende barn som er betrodd en omsorgsansvarlig, er å frata barn livsmot. Spenningsforholdet *trøst-trøstesløshet* synes å utgjøre en uforenelig motsetning. Synspunktet er med på å sannsynliggjøre teorigrunnlagets antakelse om at trøst har et førkulturellt opphav.

Sist og ikke minst bringer jeg frem et overordnet funn som kan oppsummere drøftingene i den teoriinspirerte analysen. Å være omsorgsfull kan ses på som en moralsk utfordring, nærmere bestemt en *kulturell moralsk "bør"-oppgave*. Dette overordnede funnet og synspunktene om at trøst anses som en adekvat måte å møte et barn på, tar jeg med inn i den siste analysen.

7.3 Overordnede funn

Hensikten med den overordnede analysen er å sannsynliggjøre på en fortolkende måte at omsorg har et førkulturell opphav. Analysen får sin retning av forskningens to problemstillinger, og jeg besvarer hvordan den omsorgsfulle væremåte fremmes og hemmes, og hva den handler om – også i forhold til oppdragelse. De tre nedstemmende gråtobservasjonene sammenlignes i analysen som følger.

Observasjonene utgjør det empiriske kildematerialet i drøftingen, og interessante, empirinære funn fra intervjumaterialet trekkes inn i fremstillingen. Dessuten brukes det overordnede funnet om nærhet-avstand-forholdet fra den empirinære analysen. I tillegg drar jeg veksler på det overordnede funnet og de synspunkter som jeg utledet avslutningsvis i den teoriinspirerte analysen. Barnehagebaserte funn fra tidligere forskning tas ikke med her, og jeg bruker eget teorigrunnlag i liten grad.

Til sammen presenteres seks overordnede funn og noen underordnede funn i form av overskrifter. Andre funn tydeliggjøres med kursivert skrift i teksten. De empirinære funnene som jeg refererer til ifølge informantenes utsagn, er også kursivert og settes dessuten i anførselstegn. Avslutningsvis diskuterer jeg hvorvidt analysens hensikt er oppnådd.

7.3.1 En uforenelig motsetning – omsorgsfull og omsorgsløs væremåte

Når barn gråter, kan vi med rimelig sikkerhet anta at de erfarer verden som utrygg. Dersom voksne via sin væremåte unnlater å vise omsorg for gråtende barn, kan vi også gå ut fra at barnas livsmot er truet. Trolig erfarte barna Tonje, Vebjørn og Berit at livsmotet var under press fra to kanter – både innenfra og utenfra. Det tar på

kreftene å gråte, det indre trykket er stort. Presset økte nok da Vebjørn ble latt alene, og for Berit da hun ble oversett. Situasjonen for de to barna var tydeligvis opprivende. De ble ignorert; verken sett, hørt eller snakket med, riktignok bare i en del av observasjonen for Vebjørns vedkommende. Den ignorerende måten som de voksne, Vigdis og Bodil, møtte de to gråtende barna på, kan benevnes som *omsorgsløs*. De voksne forholdt seg til barna med det jeg kaller en *omsorgsløs væremåte*.

Når voksne oppfører seg på en omsorgsløs måte, behandles barna som ikke-eksisterende. Som ikke-eksisterende blir ikke barna sett. ”Å *se barn*” handler ifølge de empirinære funnene om ”å *ta barn på alvor*”. Det siste innebærer å trøste barn som er ute av seg og trenger hjelp for å bli seg selv igjen. Avslutningsvis i den teoriinspirerte analysen viste jeg at trøst kan anses som et viktig aspekt av omsorg. Den trøstesløse væremåten som Vigdis og Bodil formidlet kroppslig til barna, gjorde gråten deres ugyldig.

De nedstemmende observasjonene viste at Vebjørn og Berit ikke ble mottatt med noen form for *velgjørenhet*. Å utøve omsorg kan ses på som *velgjørenhet* i forhold til et menneske som er i en vond og vanskelig situasjon – som et barn når det gråter. De to barna ble ikke mottatt av velgjørende voksne. De ble behandlet på en måte som ignorerte og tingliggjorde dem. Sosiale bånd ble kuttet, relasjonene opphørte. Dessuten ble barnas integritet krenket. Den ville vært ivaretatt om de hadde blitt møtt som medmennesker. Vigdis og Bodil gjorde ingenting for å vende de gråtende barnas vonde og vanskelige situasjon til det bedre. Væremåten kan ses på som bevegde av en *ansvarsfraskrivelse*. Løgstrup (1996) viser til at når ansvar forsømmes, fordømmes hele mennesket. Vebjørn og Berit må ha erfart det som uendelig trist og håpløst ikke å bli møtt i forhold til gråten sin.

7.3.2 En uforenelig motsetning – omsorgsholdningen og omsorgssviket

Voksnes væremåte kan ses på som en kroppsholdning som de voksne forholder seg til barna med: *vår væremåte er en forholdningsmåte*. Det første et barn som gråter, ser – hvis det ikke er blindet av tårer, er den voksnes kroppsuttrykk. Det første barnet som gråter, hører – forutsatt at den voksne høres gjennom gråten, er talens tone. Ifølge

Lipps-Løgstrup-tradisjonen er talens tone avgjørende for troverdigheten og gyldigheten i det som sies. Tonen bærer ordene frem og toner inn i den andres kropp på sanselig vis og gjør umiddelbart inntrykk, især hvis barnet er i en sårbar situasjon. Omsorgsansvar i forhold til gråtende barn vises til vanlig ved at omsorgsbetrodde voksne umiddelbart nærmer seg barnet, som Helga gjorde i forhold til Tonje. Da møtes barn med det jeg betegner som en *omsorgsholdning*. Denne holdningen kan forstås som den mest vesentlige forholdningsmåte for de voksne i barnehagen – sett i forhold til barnehagens lovpålagte oppgaver.

Den voksnes omsorgsfulle væremåte kan utløses ved at situasjonens appell når barn gråter, gjør et sanselig-følelsesmessig inntrykk. Så sant den omsorgsansvarlige ikke har lukket seg, rammer appellen umiddelbart, tydes på kroppslig vis og uttrykkes via kroppsholdningen på en iakttakbar måte. Dersom barnet oppfatter den voksnes kroppsholdning som omsorgsfull, kan det bety at den voksne møter barnet på en situasjonsadekvat måte. Omsorgsholdningen som primær forholdningsmåte viser at voksne kjenner til at barn er utlevert til de omsorgsbetrodde, at de så å si har barnas liv i sine hender og det er om å gjøre å akte barns liv. Det gjorde Helga da hun støttet den gråtende Tonje. Hennes væremåte virket gjennomsyret av omsorgsholdningen, hun *var* selve omsorgsholdningen. Med henblikk på menneskets væremåte betyr det at kropp og holdning fremstår som ett. *Den voksne er omsorgen*, slik Helga var i situasjonen. Uten en umiddelbar omsorgsholdning som er initiert av situasjonen, ignoreres barn på en måte som ødelegger dem. Dette kan synes som harde ord. De er inspirert av og grunnet på enten/eller-tenkningen til Løgstrup (1991) om at det er en absolutt, atskillende og uforenelig motsetning mellom omsorg og ødeleggelse. Barn er tillitsfulle, umiddelbare og lever utenfor konvensjonene. De har verken lært å beskytte seg eller å reservere seg og gjennomskuer for eksempel en pliktmessig iverksatt omsorg.

For barn som lever i skismaet omsorg og ødeleggelse, vil de *voksnes forholdningsmåte fortone seg enten som oppstemmende eller nedstemnende*. Betegnelsen *omsorgssvik* kan ses på som en konkretisering av det som skjer når holdningen som voksne uttrykker, og stemningen de omgir seg med, er *nedstemmende*

og omsorgsødeleggende. Også empirinære funn antyder et slikt skisma ved formuleringen ”å være der med hele meg” og å være ”ekte”. Barna gjennomskuer en late-som-om-holdning hos voksne både når det gjelder samvær i lek og omsorg.

Den voksne Vigdis havnet i det jeg kaller *omsorgssvikets fallgruve*, kanskje fordi hennes kropp var fylt av affekter. Når det er tilfelle, har en ikke hold og kontroll på seg selv, og mister føringen av egen oppførsel. Vigdis viste det ved å gå fra Vebjørn da han begynte å gråte, bedømt ut fra tiden det tok fra gutten satte i å gråte til hun kom ut av lekerommet hvor de to oppholdt seg. Hun klarte ikke ”å holde seg i skinnet”. Bodil havnet også i omsorgssvikets fallgruve. Hun ble tydeligvis fylt med en kjølig, effektiv og målrettet rasjonalitet da gråten tok Berit. Etter hva hun selv sa, var den ignorerende væremåten intensjonal. Hun brøt regelen fremsatt som et empirinært funn om at ”du kan ikke fare frem som du vil i barnehagen”.

Også formuleringen omsorgssvik kan synes hard og rammende. Betegnelsen brukes fordi det begås et svik mot den etiske fordring som har et førkulturellt opphav. Den grunnes i at livet leves relasjonelt og i interdependens – i en asymmetrisk avhengighet. Den som våger seg frempå, kan bli avvist. Et barn som gråter, forventer at de ansvarlige i barnehagen skal trøste det. To av de tre barna ble avvist, den tredjes ”rop om hjelp” ble mottatt. Barn i barnehagen er, som sagt, utlevert til voksne. Å unnlate å ta omsorgsansvar og følge den førkulturellt baserte etiske fordring, kan anses som et svik mot både barnet og livet som sådant. Med henblikk på den etiske fordringens førkulturelle opphav og muligheten for å motta og følge omsorgssituasjonens appell, er menneskets største problem dets egoisme (Løgstrup 1991). Voksnes selvsentretthet i forhold til barn kan ytre seg ved at de tar mer hensyn til seg selv enn til den omsorgstrengende. Omsorgssvik synes å kunne beskrives som en *hensynsløs* væremåte.

7.3.3 Utsatt omsorg er bedre enn ingen omsorg

Observasjonene viser at Tonje og Vebjørn i situasjonen aller først ble utsatt for en omsorgsløs og omsorgssvikende behandling fra de voksnes side. Tonje ble ikke vist omsorg fra Helga da hun satt der sammensunken etter å ha blitt kraftig irettesatt av vikaren Trude, og Vebjørn ble latt alene av Vigdis da han begynte å gråte. For barn

som er i en vond og vanskelig situasjon, kan det å ikke bli møtt med umiddelbar omsorg anses som *avstraffende*. Observasjonene viser imidlertid at begge barna etter hvert fikk omsorg. De ble veiledet inn i lek etter at de voksne hadde snakket *med* dem.

Dersom situasjonen til de to barna sammenlignes med den som Berit var i da hun ble overhørt og oversett, fikk Tonje og Vebjørn det jeg vil kalle for *utsatt omsorg*. Det er forskjell mellom å overhøre gråt og å ta affære i etterkant. Observasjonene viser at både Tonje og Vebjørn så å si livnet til da de ble møtt med omsorg. Deres livfullhet tas som et uttrykk for at livsmotet steg. Som nevnt, virket Berit som forble ignorert og ikke fikk omsorg, lei seg da hun vendte tilbake til ringen i samlingsstunden, vurdert ut fra måten hun satt på. Derfor fremmer jeg funnet om at *utsatt omsorg er bedre enn ingen omsorg*.

Utsatt omsorg vil si at den ikke blir utøvd umiddelbart, men iverksettes via den etiske fordring på tenksomt vis (Løgstrup 1991, 1996). Det spesielle i disse observasjonene er imidlertid at i forhold til Vigdis, som gikk fra den gråtende Vebjørn, opptrådte jeg ved min handling som formidler av den etiske fordring om å vise omsorg. Vigdis var ”stor” nok å følge oppfordringen. Kan hende ble hun også utfordret av situasjonen i seg selv. Som nevnt tidligere, fikk jeg henne ikke i tale om hendelsen under intervjuet. Fra Helgas side ble imidlertid omsorgen utøvd umiddelbart som svar på Tonjes gråt. I Berits tilfelle tok ingen av oss voksne ansvar for å iverksette den etiske fordring. Hennes gråt døde ut av seg selv.

I den teoriinspirerte analysen viste jeg til at både Vebjørn og Berit hadde det strevsomt i barnehagen – og var oppmerksomhetskrevende i forhold til voksne. Den ene ved å gråte mye, den andre ved å ha vanskeligheter med å finne seg til rette i for eksempel måltidssituasjonen og under samlingsstunden. Et empirinært funn beskriver slike barn som ”*barn som bærer på tunge bærer*”. I barnehagesammenheng strevde begge barna også på vennsfronten. Og som det ble uttalt i intervjuet: ”*Livet i barnehagen kan bli kjipt hvis et barn ikke har noen å leke med*”. For barn som ”*bærer på tunge bærer*” viser et interessant og empirinært funn at det er om å gjøre ”*å få frem*

livsgleden hos barna". Etter hvert ble Vebjørn veiledet inn i den livgivende lekens verden. Livsmotet steg og livsgleden kom tilbake.

7.3.4 Voksnes væremåte som oppdragelses- og omsorgsmedium

Omsorgsløshet, trøstsløshet og hensynsløshet kan anses som uttrykk for omsorgssvikende forholdningsmåter som er absolutte motsatser til å være omsorgsfull. Voksne som har omsorgs- og oppdragelsesoppgaver overfor barn i pedagogiske institusjoner, utøver enten omsorg eller ikke-omsorg via sin væremåte. Dessuten driver de uansett *holdningsformidling med sin væremåte som medium* enten de er seg det bevisst eller ikke. Deres kroppslige væremåte vil alltid uttrykke "noe" i forhold til et barn. Barnet fanger opp dette "noe" på en sanselig-kroppslig vis som "noe" inntrykksfullt i et ansikt-til-ansikt-forhold til en voksen. Barn er umiddelbare og lever omsorgsmessig i det uforenelige spenningsforholdet omsorg-ødeleggelse. De har ikke lært å reservere seg.

Vikaren Trude i måltidssituasjonen og Bodil som ledet samlingsstunden, iverksatte begge en intensjonal oppdragelse i forhold til Tonje og Berit. Den ene voksne oppdro barnet ved bruk av ord og tonefall hvor kulturell tale og kroppens førkulturelle uttrykk var i spill med hverandre. Den andre voksne oppdro kun via sin kropp. Å bli snakket *til* – slik Tonje ble da Trude forlangte at jenta skulle spise skorper, vil si at den voksnes kropp var vendt mot jenta. Trude så på barnet og opprettet en kontakt. Formålet var imidlertid disiplinere med en innebygd forventning om at jenta skulle etterkomme beskjeden som hun fikk. Bodil verken så på eller snakket med Berit som krøp ut av ringen og bort i kroken. Å ignorere er å unnlate å opprette kontakt.

En sammenligning av oppdragelsen som Tonje og Berit ble utsatt for, kan tyde på at Tonje ble oppdratt på en mindre streng og mer hensynsfull måte enn den som Berit ble utsatt for. *At* voksne i det hele tatt sier noe til et barn, og *at* det blir sett på i en oppdragelsessituasjon, vil si at oppdrageren unngår å isolere barna via sansemessig og språklig ignorering. Forholdet mellom voksne og barn i pedagogiske institusjoner er ikke som mellom kjøpmann og kunde, men av mer personlig art (Løgstrup 1991). Bodils intensjonale ignorering av Berit for å få jentas gråt til å opphøre raskest mulig,

vil si at hun behandlet barnet på en forulempende måte. Da reagerer barn med resignasjon eller opprør. Det er også en kjensgjerning at å bli ignorert av mennesker vi har et personlig forhold til, er sårende og tilintetgjørende. Det aller beste er å bli møtt som en som vedkommer den andre. Poenget er at den enes forholdningsmåte gjør noe med den andre. Det er et eksempel på interdependensen. *At voksne både oppdrar og utøver omsorg med væremåten som medium, tilsier at omsorg og oppdragelse er to sider av samme sak når saken dreier seg om den voksnes væremåte.*

Væremåtebegrepet i foreliggende avhandling befinner seg både på et førkulturell og et kulturell tilværelsesplan. Omsorg og oppdragelse utøves på begge disse nivåene med væremåten som medium. Hvis ikke voksnes oppdragelse er omsorgsfull, kan den betegnes som *svart oppdragelse* – et uttrykk inspirert av betegnelsen svart pedagogikk (Myhre 1994). Slik jeg ser det, formidler uttrykket *omsorgsfull oppdragelse* den avgjørende betydningen som den voksnes omsorgsfulle væremåte har i oppdragelsesøyemed.

Omsorg anses som *livsnødvendig* for barn som ikke klarer sine liv på egen hånd, og antas dessuten å være relasjonsbyggende i seg selv. Iverksatt oppdragelse anses derimot som en nødvendighet. Uten konvensjoner ville samvær bli ulidelige. Det nødvendige er kulturell og sosialt grunnet, idet oppdragelsens normer varierer kulturelt og samfunnsmessig. Forskjellen mellom oppdragelse og omsorg kan tydeliggjøres ved formuleringen: *uten omsorg blir oppdragelsen nedverdiggende*. Med andre ord, *omsorg er primær, og oppdragelse er sekundær*. Omsorg er et selvsagt ansvar gitt av livet selv – med synet av det spedte barn som uimotsigelig og ufravikelig eksempel. Omsorgsansvaret ligger forut for all menneskeskapt etisk tenkning og iverksatt moral.

7.3.5 Umiddelbar og middelbar normativ oppdragelse

Den funksjonale oppdragelse (Myhre 1991a, 1994) voksne og barn imellom finner sted ved at den voksnes væremåte som holdningsformidlende medium preger og prenter seg inn i barnets kropp. Det skjer uansett om den voksne er seg det bevisst eller ei. Det kan kalles en *levende samværsoppdragelse*, hvor den voksnes væremåte avgjør om oppdragelsen er nedverdiggende eller ivaretar barnets menneskeverd.

Oppdragelsen som Vigdis utøvde i forhold til Vebjørn, kan karakteriseres som nedverdiggende. Hun gikk fra gutten, ignorerte gråten hans og bokstavelig talt isolerte ham. Hun ba ikke gutten ”gå på gangen”, men gikk selv på kjøkkenet. Slik jeg tyder observasjonen, kan Vigdis’ oppførsel være bevegde av en skjelning som kroppen hennes foretok. Denne kroppslig normative ”vurderingen” antas å være følelsesmessig bevegde og skjedde i affekt – med henblikk på *at* hun så hurtig forlot det gråtende barnet og kom ut av lekerommet i rask gange. Det er rimelig å forvente at voksne som har påtatt seg ansvar for barn, gjør det de kan for å ha hold og kontroll på sine følelser overfor barn. Dersom Helgas opptreden i møte med Tonje som gråt under måltidet sammenlignes med Vigdis’ fremferd overfor Vebjørn, foretok deres kropper sannsynligvis to ulike skjelninger. Helga bevegde seg med raske skritt henimot Tonje for å ivareta henne. Vigdis bevegde seg med hurtig gange bort fra barnet. De voksnes væremåte kan ses i lys av at de mottok gråten på ulikt vis. Imidlertid utøvde begge det jeg kaller en *umiddelbar normativ oppdragelse*.

Med henblikk på barns individualitet er det utdypet i det empirinære funnet om at ”*barn skal få være den de er*” og i særdeleshet at ”*barn skal tro de er noe*”. Et viktig anliggende til overveielse er hvorvidt smerten som voksne påfører barn ved å ignorere dem der og da når de viser uønsket oppførsel, også vil prege barnas individualitet og deres holdningsdannelse på sikt.

Når det gjelder voksnes intensjonale oppdragelse (Myhre 1991a, 1994), er den en innsats som er allment akseptert, og som drives frem av en kulturskapt normativitet. Oppgaven er særlig knyttet til en språklig iverksatt inngripen i forhold til barns opptreden. Den intensjonale oppdragelse er med andre ord en *middelbar normativ oppdragelse*. De to observasjonene fra måltidet og samlingsstunden viser at selv om voksne går språklig til verks, er det ingen garanti at oppdragelsen er til barns beste. Vikaren Trude og de fast ansatte Vigdis og Bodil kan sies å ha formidlet nedverdiggende og villedende normer til barna Vebjørn og Berit – og til alle barna som så og hørte det som skjedde mellom Trude og Tonje og mellom Bodil og Berit. De voksne fungerte faktisk som læremestre i omsorgssvikende oppførsel. I måltidssituasjonen erfarte barna rundt bordet at voksne som snakker på en ”stygg”

måte til barn, kan gjøre det uten sanksjoner. Til daglig viser observasjonsmaterialet at de voksne på sin side oppfordret barna til å snakke ”pent” til hverandre.

Normformidlingen overfor de 11 barna i samlingsstunden innebærer at det er helt greit å overhøre barn som gråter, og å la dem sitte der og gråte for seg selv. I begge situasjonene stilte vi andre voksne oss dessuten bak Trudes og Bodils oppførsel ved at vi unnlot å være barnas beskyttere. Slik beskyttet vi i stedet den irettesettende vikaren og den ignorerende fast ansatte. Hvordan barna oppfattet situasjonen, og hva de satt igjen med, vet vi imidlertid ikke noe om.

Det empirinære funnet: ”*Vi skal ikke si til barn: Nei, ikke gjør det!*” er interessant i denne sammenheng. Grensesetting forbindes ifølge mitt teorigrunnlag med at voksne sier ”nei” til barn. Teoretisk kan det knyttes til at oppdragelse er forbundet med risiko fordi den ansvarlige bruker sin makt til å handle mot den andres vilje og ønske (Løgstrup 1991, 1996). Ettergivenhet anses både som en omsorgs- og oppdragelsesfare fordi den voksne ikke tar ansvar. Både i omsorgs- og oppdragelsesøyemed viser mine funn at de ansvarlige kan gå i mange fallgruver. I det første feltarbeidet jeg gjorde i Skogkanten barnehage, var ”*det kommer an på måten du gjør det på*” et viktig empirinært funn (Foss 1997). I den empirinære analysen er de voksnes selvjobbing et tilsvarende viktig funn, uttrykt ved ”*å jobbe med seg selv*” – ”*hvordan vi skal oppføre oss*”. Slik jeg ser det, handler ikke dette om faren ved å være ettergiven, men faren for å utøve en omsorgssvikende omsorg og en omsorgsløs iverksatt oppdragelse. I den sammenheng kan det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn kanskje være til hjelp.

7.3.6 Omsorgsbasert pedagogisk skjønn

Da Tonje begynte å gråte under ”skorpekrigen” med vikaren Trude, bisto Helga henne momentant med *varm og velgjørende oppmerksomhet* – til forskjell fra Vigdis og Bodil som ignorerte ”sine” gråtende barn.

På hver sin måte var antakelig Vigdis og Bodil oppslukte, Vigdis av egne følelser og Bodil av høytlesningen. Kanskje det kan ligge til grunn for at de ikke var mottakelige for barnas gråt. Den førstnevnte endte i det jeg kaller for de *selvopptatte følelsers fallgruve*, den andre havnet i den *instrumentalistiske tenkningens fallgruve*. I

begge tilfeller ble barna *objektivisert*. Bodil tok hensyn de tilpasningsdyktige barn i ringen og var lite hensynsfull mot den ene som ikke fant seg til rette i situasjonen.

Den voksne hadde øyensynlig nok med å gjennomføre samlingsstunden.

Beveggrunnen som førte Vigdis ut av lekerommet og inn på kjøkkenet, kan tas som tegn på at hun var seg selv nok. Observasjonene viser at gråten gjorde inntrykk på de to voksne, men ikke til fordel for de to omsorgstrengende barna.

Til forskjell fra Vigdis og Bodil, møtte Helga barnet Tonje i forhold til gråten hennes. Først viste hun omsorg ved raskt å være hos jenta, berøre henne lett og ved å si noen passende ord. Dernest veiledet hun Tonje inn i lek. Den voksne la ikke vinn på ”å ta den lekende holdningen”, som et annet empirinært funn tilsier.

Veiledning er en del av oppdragelsesoppgaven (Myhre 1990a, 1994). Å ha ansvar for barn handler blant annet *ikke* om å ta ansvaret fra dem – det er til ingen hjelp for barn på deres vei mot selvstendighet (Løgstrup 1991). Barn blir seg selv i forhold til tillitvekkende voksne som de ser opp til, og som dessuten gir dem et frihetsrom. Helga ga Tonje et frihetsrom.

Det Helga gjorde da hun trøstet den gråtende Tonje, kaller jeg for *omsorgsbasert pedagogisk skjønn*. Det pedagogiske viser til de voksnes oppdragelsesoppgave med barns selvstendighet som oppdragelsesformål. For å forhindre at voksne opptrer formløst i forhold til barn, anses skjønnen å være en nødvendighet. Skjønnen har en avstandsfremmende funksjon, blant annet å skille ut og respektere den andre som selvstendig individ. Derfor anses avstanden som primær og utslagsgivende for nærheten i det forenelige spenningsforholdet nærhet-avstand. Det må en objektivisering til for at ikke de omsorgsbetrodde skal objektivisere barnet via for eksempel selvopptatte følelser og instrumentalisk tenkning. Enhver forståelse av barnet fra den voksnes side er reduserende, men skjønnen er en lite vurderende forståelsesform som kan hjelpe den omsorgsansvarlige til å behandle den omsorgstrengende på en livsaktende måte (Martinsen 1996, 2000). Livsaktelse som har førkulturelle røtter, anses som det høyeste kulturelle gode. Det som fremmer liv, er godt. Det som hemmer liv, er ondt. Å akte den andres liv er etisk. Ikke å akte den andres liv anses som uetisk, og som forakt.

Da Helga møtte Tonje i forhold til gråten hennes under måltidet, forholdt hun seg til barnet med en omsorgsholdning ved å være berørt, avdempet og bevegelig i sin ivaretagelse av jenta. Den gode, ikke-selvopptatte og livsaktende form er i kontinuerlig bevegelse for å holde det formløse på avstand (Martinsen 1996, 2000). Omsorgsholdningen holdes levende ved at *nærhet og avstand* er i et utvekslende vekselvirkningsforhold. Den omsorgsbetrodde er i situasjonen som hel person med samlet styrke på en sanselig-følelsesmessig og språklig-forståelsesmessig måte.

Videre er skjønnet en langsom tenkemåte. Den voksne prøver seg frem ved liksom å samtale med situasjonen og bruke den skapende fantasi for å sette seg i den andres sted. Den ansvarlige er opptatt av å lære noe om og av den omsorgstrengende. Måten Helga møtte Tonje på, eksemplifiserer dette. Slik jeg ser det, kan *nærhet og avstand ses på som nødvendige sider av det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn*.

Drivkraften som ligger bak det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn, kan sies å være en dyp innsikt i barns vidtrekkende og skjebnesvangre utleverthet til voksne (Løgstrup 1991). Kanskje er det viktigste empirinære funnet i denne avhandlingen frykten for ”å trække på barn – trække dem ned”. Hvis det skulle skje, gitt at den omsorgsforsømmende har mot til å se seg selv i hvitøyet og våger å snakke om det, kan det være en impuls til å starte med en selvjobbingsprosess med livsaktelse som ledestjerne og hvor belønningen er gleden over å se barns livsmot og livsglede utfolde seg.

7.3.7 Avrundende om den overordnede analysen

I den overordnede analysen har jeg besvart *forskerspørsmålene* om hvordan den omsorgsfulle væremåte fremmes og hemmes, og hva den handler om – også i forhold til oppdragelse. De seks overordnede funnene som er fremdrøftet, oppsummeres blant annet ved at jeg ordner dem i tre hovedgrupper i kapittel 8. Derfor konsentreres denne avrundingen om analysens *hensikt* som var å sannsynliggjøre empirisk på en fortolkende måte at omsorg har et førkulturellt opphav.

Muligheten for å sannsynliggjøre hvorvidt omsorg har et førkulturellt opphav eller ei, avhenger blant annet av observasjonene som utgjør det empiriske

kildematerialet, og av analyseredskapet som benyttes. Jeg har redegjort for analyseveien i kapittel 5 (jf. pkt. 5.1).

Løgstrup (1991) hevder at omsorg er førkulturell basert og at omsorg og ødeleggelse anses som et uforenelig motsetningsforhold. Den førkulturell baserte omsorg uttrykkes spontant og er suveren. Helgas ivaretagelse av den gråtende Tonje i måltidsobservasjonen er et eksempel på spontan omsorg som er utøvd på en sanselig-følelsesmessig måte. Det *suverene* ved livsytringen kommer til uttrykk ved at omsorgen må være det hele, altså enten omsorg eller ødeleggelse. Ved tegn på omsorgssvik, slår omsorgen over til sin motsatt, slik som den gjorde i samlingsstunden da Bodil ignorerte Berit, og da Vigdis forlot Vebjørn på lekerommet.

Når det gjelder sammenhengen mellom den teoriinspirerte analysen og den overordnede analysen, var den førstnevnte analysens funksjon å opprette avstand for å iverksette den sistnevnte, og å prøve ut om tankefigurene uforenelige og forenelige motsetninger hadde nok substansiell og formmessig rekkevidde. Slik jeg ser det, var avstanden jeg opprettet i den foregående analysen, tilstrekkelig.

Tankefiguren uforenelige motsetninger er, som sagt, avgjørende når det gjelder omsorgens ikke-relative fundament. I den overordnede analysen har jeg frembrakt to funn i form av uforenelige motsetninger: en omsorgsfull og en omsorgsløs væremåte samt omsorgsholdningen og omsorgssviket. Sannsynliggjøringen av omsorgens førkulturelle grunn styrkes ved at drøftingene er dokumentert både empirisk og teoretisk. Det vil si at omsorg er noe vi er *i*, men som vi også kan gjøre noe med. Med henvisning til det sistnevnte, er omsorgsbasert pedagogisk skjønn et helt sentralt funn.

I avrundingen av den teoriinspirerte analysen konkluderte jeg med det overordnede funnet om at den omsorgsfulle væremåte er en *kulturell, moralsk "bør"-oppgave*. Denne oppgaven dreier seg om hvordan omsorg utøves. Konklusjonen på den overordnede analysen er at den omsorgsfulle væremåte synes å være en *førkulturell basert etisk "bør"-oppgave* i barnehagen. Å utøve omsorg via væremåten har derved to normative holdepunkter. Disse to overordnede "bør"-oppgavene tar jeg med til avhandlingens siste kapittel.

8. Oppsummering og avslutning

Tittelen på avhandlingen er: *Den omsorgsfulle væremåte : en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. Oppsummeringen som følger, består av en presentasjon av forskningens bakgrunn, hensikter og problemstillinger. Deretter sammenfattes forskningens overordnede funn i tre hovedgrupper som så fremstilles i form av en figur. Avhandlingen avsluttes med noen tilbakeskuende betraktninger hvor jeg blant annet innlemmer viktige empirinære funn og et forslag til fortsatte forskningsoppgaver.

8.1 Bakgrunn, hensikter og problemstillinger

Drivkraften i dette prosjektet er et hovedinntrykk fra et feltarbeid i Skogkanten barnehage våren 1995 om at: ”Her har barna det godt!” (Foss 1997:71). Inntrykket fikk et språklig uttrykk i en uformell samtale da en barnehageansatt sa at ”*vår væremåte er vår arbeidsmåte*”. Utsagnet bevegde og berørte meg både personlig og faglig. En gnist var tent for å gå i gang med et doktorgradsprosjekt med den omsorgsfulle væremåte som studietema. Noen hensikter og problemstillinger avgrensene og gir retning til forskningen.

Hensikten med forskningen er å fremanalysere informantenes praktiske yrkeskunnskap om omsorg og å sannsynliggjøre empirisk på en fortolkende måte at gråt, trøst og omsorg har et førkulturell opphav. *Problemstillingene* er hvordan den omsorgsfulle væremåte fremmes og hemmes. Dessuten spør jeg om hva den omsorgsfulle væremåte handler om – også i forhold til oppdragelse. Ifølge barnehageloven (2005) er både omsorg og oppdragelse det jeg kaller for *lovfestede ”skal”-oppgaver* for ansatte i barnehagen (jf. pkt. 1.2.2).

8.2 Teorigrunnlag, metode og analyseredskap

Studiens undersøkelsestema er den omsorgsfulle væremåte. Mitt hovedanliggende er barnehagen som omsorgsinstitusjon og de ansattes omsorgsoppgaver. Barnehagen som pedagogisk institusjon er et sekundært anliggende og en følge av at empirien viste at voksnes oppdragelsesutøvelse var et omsorgsproblem.

Forskningen forankres i et *væremåtebegrep* som befinner seg både på et førkulturell og kulturell tilværelsesnivå. Som situert er vår væremåte forbundet med omgivelsene og hverandre på to tilværelsesplan. En førkulturell, sanselig-følelsesmessig og ikke-relativ adgang til verden er foranledningen til den kulturelle, språklig-tenkende og relative tilgang til verden. Voksnes væremåte i forhold til barn og tonen det snakkes med, tillegges stor betydning i forskningen.

Det teoretiske tolkningsgrunnlaget er forankret i den etiske og sansefilosofiske tenkningen til Knud E. Løgstrup, og i Reidar Myhres oppdragelsestenkning og pedagogiske yrkesetikk. De to leses via *tankefigurene uforenelige motsetninger og forenelige motsetninger*. Videre leses Løgstrup i lys av eksistensfilosofen Hans Lipps, og Myhre leses i henhold til relasjonstenkeren Martin Buber.

Studiens empiri skapes sammen med felt og informanter i et feltarbeid hvor jeg som deltakende observatør hadde inntrykksfulle *skjellsettende hendelser* som feltfokus. Videre intervjuet jeg syv informanter med utgangspunkt i de nedtegnede observasjonene. Empirinære funn, teoriinspirerte funn og overordnede funn frembringes ifølge et tredelt, konstruert analyseredskap ved å foreta en empirinær analyse, en teoriinspirert analyse og en overordnet analyse.

8.3 Hovedfunn og en oppsummerende figur

I denne sammenheng grupperes noen funn fra den overordnede analysen og omtales som hovedfunn fordi de overrasket. Fremstillingen som følger, setter ord på oversette sammenhenger mellom voksnes væremåte, omsorg og oppdragelse i barnehagen, omsorgens livsnødvendighet og bærende relasjonskraft i våre liv og viser til den avgjørende betydningen som omsorgsbasert pedagogisk skjønn har for måten

omsorgen utøves på. Hovedfunnene grunnes empirisk i nedstemmende gråtobservasjoner og er i takt med forskningens teorigrunnlag.

8.3.1 Tre hovedfunn

Den *første* gruppen hovedfunn tar utgangspunkt i *hvor* avgjørende voksnes væremåte synes å være for de lovpålagte omsorgs- og oppdragsoppdragene i barnehagen. Funnene setter ord på den omfattende og inntrengende påvirkningskraften som voksnes væremåte har i oppdragelse av barn. Blant annet viser funnet *den levende samværsoppdragelse* at voksne via sin blotte væremåte formidler holdninger som preger barn – barnehagebarn som er i livets mest påvirkbare og formative alder. Pregningen omtales også som *umiddelbar normativ oppdragelse* – en oppdragelse som på godt og vondt er med på å forme barnas holdninger. Før de vet av det, utøver voksne i ansikt-til-ansikt-forhold til barn en holdningsformidling med sin væremåte som medium. Det vil si at *omsorg og oppdragelse er to sider av samme sak når saken dreier seg om den voksnes væremåte*.

Videre er *den omsorgsfulle væremåte som omsorgsholdning* en forutsetning for at både *umiddelbar og middelbar normativ oppdragelse* lykkes overhodet. Voksne iverksetter middelbar oppdragelse på en språklig-tenkende og formålsrettet måte for å veilede og lede barn i øyemed av selvstendighet i forhold til kulturelle og sosiale konvensjoner. Omsorg må ligge til grunn for både umiddelbar og middelbar oppdragelse fordi *uten omsorg blir oppdragelsen til svart oppdragelse* som nedverdiger barnets menneskeverd. Svart oppdragelse er *omsorgsløs*, og er ikke beveget av kjærlighet fra oppdragerens side. Tvert imot utøves oppdragelsen ved for eksempel manglende hensyntagen, egosentrering og affektutbrudd. Slike *forholdningsmåter* medvirker til at barns vei mot selvstendighet hemmes.

Den *andre* gruppen hovedfunn spennes rundt omsorg som førkulturell livsnødvendighet og relasjonsbærer. Umiddelbar omsorg overfor et omsorgstrengende barn er kjærlig i seg selv. Den omsorgsbetrodde voksne forholder seg til barnet som et medmenneske – og blir et ”riktig” menneske ved å utøve omsorg. Andre uttrykk for annenrettet kjærlighet som holdning og handling er for eksempel kontakt, godgjørenhet, velgjørenhet, åpenhet og selvforglemmelse. Som svar på situasjonens

appell utøves omsorg som levende moral med sansingen som akse og inntrykket som avsett.

Videre kan ikke omsorg graderes – den er der, eller den er der ikke. Dersom en omsorgsansvarlig unnlater å være omsorgsfull overfor et omsorgstrengende barn, er det ødeleggende for barnets livsmot og livsmuligheter i øyeblikket og på sikt. Omsorg som en *førkulturell basert etisk "bør"-oppgave* (jf. pkt. 7.3.7) viser til et etikkbegrep som er grunnnet i en normativitet som har et førkulturell opphav fordi livet leves i interdependens. Den ikke-relative normativiteten ligger til grunn for den etiske omsorgsfordringen og det er opp til mennesket via en kulturell normativitet å utforme måten omsorgen utøves på. Jeg fremstiller den voksnes omsorgsutøvelse som en *kulturell, moralsk "bør"-oppgave* (jf. pkt. 7.2.4) i henhold til både den førkulturell baserte omsorgsoppgaven, livsaktelse som høyeste kulturelle gode og sosiale og kulturelle konvensjoner.

Videre anses en omsorgsfull holdning å være en absolutt motsats til en *omsorgsløs holdning*. Ved å være trøstesløse, ignorerende, avvisende og avstraffende, begår voksne det jeg kaller *omsorgssvik* mot barn fordi de er svikefulle mot den førkulturell grunnede, etiske omsorgsfordring. Svik er en etisk betegnelse som er av en annen karakter enn svikt. Mens svik grunnes på en ikke-menneskeskapt førkulturell normativitet ved tilværelsen, knyttes det sviktende til det kulturelle tilværelsesnivå og en kulturell menneskeskapt normativitet.

I det *tredje* hovedfunnet konkretiseres den moralske "bør"-oppgaven i forhold til den omsorgsfulle væremåte ved måten som omsorgen utøves på. Det er om å gjøre at det skjer ved at *nærhet og avstand* er i samvirke. Det er ikke alltid omsorgsansvarlige er gode mot barna og gjør det rette. Avstand må til for å gi barnet et frihetsrom for å respektere barnets integritet. Ved å sette spenningsforholdet mellom nærhet og avstand i samvirke nærmer den omsorgsbetrodde seg den utfordrende omsorgssituasjonen med samlet styrke på sanselig-følelse og språklig-forstående vis. Barnet møtes som hel person av en hel person.

Omsorgs- og oppdragelsesoppgaven har væremåten som medium og utøves via det *omsorgsbaserte pedagogiske skjønn*. Formuleringen "pedagogisk" henspiller på

kategorien oppdragelse, og formuleringen ”omsorgsbasert pedagogisk” betyr at *voksnes væremåte er medium for både omsorg og oppdragelse.*

Skjønnnet er en prøvende, langsam og lite maktfull forståelsesform som også åpner for at den omsorgsansvarlige lærer noe av og om den omsorgstrengende. *Omsorg anses som en førkulturell livsnødvendighet og oppdragelse som en kulturell nødvendighet.* Derfor er funnet om at *omsorg er primær, oppdragelse sekundær*, helt sentralt for den skjønnsomme forståelsen.

I enhver omsorgssituasjon mellom voksne og barn i pedagogiske institusjoner er objektiviseringsfaren påtrengende. Grunnen er barns vidtrekkende og skjebnesvangre utsatthet i forhold til voksne som er tildelt eller har påtatt seg omsorgsoppgaver for dem (Løgstrup 1991). Det er avgjørende å unngå omsorgsfarer som for eksempel følelsesmessig selvopptatthet og hang til instrumentalisering tenkemåter. Avstandsmessig objektivisering av situasjonen anses som forutsetning for nærhet og gir rom for at voksne akter barns liv og respekterer barns grenser.

Tilværelsesforståelsen som det omsorgsbaserte pedagogiske skjønnnet bygger på, har livsaktelse som høyeste gode. Det gode er livsfremmende og etisk, motsatsen er livshemmende og uetisk. Derfor fremmer jeg synspunktet om at *nærhet og avstand ses på som nødvendige sider av det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn.*

8.3.2 En oppsummerende figur

Tegningen i dette punktet illustrerer at det kulturellt iverksatte, men førkulturellt avstedkomne omsorgsbaserte pedagogiske skjønn anses som avgjørende i en omsorgssammenheng. I figur 8.1 viser jeg at det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn hvor nærhet og avstand er i samvirke, er en helt primær, *moralsk iverksatt ”bør”-oppgave* i barnehagen – for å unngå en omsorgsløs og omsorgssvikende væremåte. På den ene side er den *førkulturellt forankrede etiske ”bør”-oppgaven* en forutsetning for den moralsk iverksatte ”bør”-oppgaven. På den annen side har den omsorgsfulle væremåte som moralsk iverksatt bør-oppgave en *lovfestet ”skal”-oppgave* som forutsetning.

Figur 8.1 viser at den omsorgsfulle væremåte befinner seg i skjæringspunktet mellom det jeg kaller tre normative utfordringer – en kulturell, moralsk utfordring, en førkulturell basert etisk utfordring og en rettslig utfordring.

Omsorg – med barnehagens lovfestede samfunnsmandat som forutsetning	Den omsorgsfulle væremåte – en moralsk iverksatt ”bør”-oppgave hvor nærhet-avstand iverksettes med det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn som formidlingsinstans	Omsorg – med en førkulturell interdependens som tilværelsesmessig og etisk forutsetning
Omsorgsoppgaven som lovfestet ”skal”-oppgave i barnehagen	<ul style="list-style-type: none"> • å innse at omsorgsoppgaven er forut for de sosiale og konvensjonelle normer • å ta innover seg at omsorg er forankret i en annenrettet kjærlighet til enkeltbarn • å våge å la seg ramme av appellen om at et barn er omsorgstrengende • å iverksette utsatt omsorg hvis ikke omsorgen er der umiddelbart • å vite at det som er til barns beste, fremmer deres livsmot og livsmuligheter her og nå – og for fremtiden 	Den omsorgsfulle væremåte som etisk ”bør”-oppgave grunnes i en forpliktende tilværelsesforståelse med livsaktelse som høyeste gode

Figur 8.1: Den omsorgsfulle væremåte i skjæringspunktet mellom tre normative utfordringer

Voksnes væremåte kan anses som medium for omsorgens være eller ikke være i barnehagen, samtidig som væremåten er den viktigste oppdragelsesinstans i forhold til barn. Dessuten utøver både førskolelærere og assistenter via sin væremåte holdningsformidling i barnehagen – også uten å tenke over det. Når væremåten er det fremste oppdragelsesmedium i barnehagen, betyr det at alle voksne via sine

forholdende kropper fungerer som ”pedagoger”. Imidlertid er det kun førskolelærerne som har pedagogisk utdanning på høyskolenivå. Det representerer to utfordringer.

Innsikten i *voksnes væremåte som avgjørende omsorgsinstitusjon, holdningsformidler og stemningskaper*, bør få konsekvenser for barnehagens personale. Den ene konsekvensen er at samtlige ansatte i barnehagen bør ha førskolelærerutdanning. Den andre konsekvensen er at den omsorgsfulle væremåte som en samfunnsmessig og lovfestet ”skal”-oppgave, en førkulturell gitt etisk ”bør”-oppgave og moralsk iverksatt ”bør”-oppgave må være viktige emner i pedagogikkfaget i førskolelærerutdanningen og i etterutdannings- og opplæringssammenheng for de barnehageansatte. De etiske spørsmål er de viktigste vi kan stille til og i livet, og forutsetning for de erkjennelsesmessige spørsmål.

Via innsikt i omsorgens bærende betydning i livet, med livsaktelse som ledestjerne, understreker jeg hvor avgjørende det er at voksne med sin omsorgsfulle væremåte tar ansvar for å se til at det enkelte barn får sin rettmessige og førkulturell baserte og etisk fordrede omsorg. Derved kan barnehageoppholdet som sådant fremme barns livsmot og deres livsmuligheter både i øyeblikket og på sikt. Da sørger de voksne i barnehagen for at barna føler seg hjemme på stedet de oppholder seg mesteparten av ukas virkedager så å si året igjennom, og i flere år fra de er rundt ett år til de er fem år.

8.4 Alt forskningsarbeid har en begynnelse, en slutt og en fortsettelse

8.4.1 Tilbakeskuende betraktninger

Kilden som foreliggende avhandling springer ut av, er utsagnet ”*vår væremåte er vår arbeidsmåte*”, innhentet under feltarbeidet i Skogkanten barnehage i 1995 hvor jeg ville undersøke de voksnes arbeidsmåter med barna i et didaktisk perspektiv. Utsagnet traff, satte seg i meg og fremsto nærmest som selvforklarende om hva som lå til grunn for arbeid med barn i barnehagen. Min innlesing i Lipps-Løgstrup-tradisjonen – inkludert Martinsen, traff meg også. Tanken om at tilværelsen er etisk fundert, og at

omsorg i seg selv bærer relasjoner, stemte umiddelbart. Det samme gjorde tanken om at livet mennesker imellom leves i spenningsforhold innenfor og mellom tankefigurene uforenelige motsetninger og forenelige motsetninger. At både vår væremåte og omsorg anses som noe vi er *i* førkulturelig sett, men også som noe vi kan stå *overfor* kulturelig sett og derved gjøre noe med, virket tilforlætelig og oppmuntrende.

Innsikten i at vår væremåte og omsorg både er noe vi utøver og noe vi er *i*, gjorde at "vår væremåte som arbeidsmåte" ikke ble hovedinngangen i denne doktoravhandlingen. Beslutningen illustreres ved å skille mellom forfatterskapet til den tidlige og den senere Martinsen. Vendingen er markert ved utgivelsen av boka: *Fra Marx til Løgstrup : om etikk og sanselighet i sykepleien* (1993). Mens ordet omsorgsarbeid var sentralt hos den tidligere Martinsen, er tenkningen til den senere Martinsen sentrert om den førkulturelig funderte etiske omsorgsfordring som vi lever *i* og ikke kommer utenom. Livet er gitt i interdependens og leves i avhengighet der omsorg er helt primær fordi den bygger og bærer relasjoner. Inngangen til all omsorgsutøvelse – spontan eller iverksatt, er situert, sansebetinget og følelsesmessig bevegde. Vektleggingen på *omsorgsutøvelse* istedenfor omsorgsarbeid, forstås ved at både førkulturelig basert omsorgsutøvelse og kulturelig omsorgsutøvelse grunnes på en etisk omsorgsfordring som er førkulturelig gitt. Fordringen er utformet som et moralsk ansvar i forhold til måten omsorgen utøves på.

Et helt sentralt empirinært funn i min forskning er "*selvjobbing*" i forhold egen oppførsel overfor barn. "Vår væremåte som arbeidsmåte" anses å være fundert på selvjobbing. Som en informant uttrykte det: "*Jeg tror alle her på huset jobber med seg selv hele tiden*". Og videre: "*På personalmøtene snakker vi ofte om hva slags atferd vi skal ha i forhold til barn – hvordan vi skal oppføre oss.*"

Når det gjelder mine overordnede funn, viser de ikke bare at *vår væremåte er en forholdningsmåte* – altså et relasjonelt-etisk anliggende, men også at *vår væremåte er en holdning* – altså et individuelt moralsk anliggende. Relatert til omsorg som lovbestemt "skal"-oppgave, er det forventet at *vår væremåte skal være en omsorgsholdning* – det er altså ulovlig å oppføre seg på en ikke-omsorgsfull måte i

barnehagen overfor et omsorgstrengende barn. Siden funn fra min side viser at *omsorg og oppdragelse er to sider av samme sak når saken dreier seg om den voksnes væremåte*, betyr det at *vår væremåte på en gang er et omsorgs- og oppdragelsesmedium*.

I den overordnede analysen har jeg videre løftet frem betydningen av det *omsorgsbaserte pedagogiske skjønn* som handler om måten omsorg utøves på. Skjønnnet er en forståelsesform som kan brukes både i gitte situasjoner og til ettertanke i øyemed av selvjobbing. Synspunktet er i tråd med tenkningen innenfor Buber-Myhre-tradisjonen om at *voksnes selvoppdragelse er viktigere enn oppdragelse av barn* (Myhre 1994). Løgstrup (1996) fremhever at enhver selvforståelse starter med at vi ikke forstår oss selv. Mennesket kjennes på at vi ikke kjenner oss selv, og at vi blir oss selv i relasjon til andre. Selvjobbing og bruk av det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn som kritisk blick på egen oppførsel i nåtid og ettertid kan ses på som en utfordrende hinderløype.

Selvjobbing krever innsikt og en levende tenkemåte som gjenspeiler seg i væremåten i forhold til *”hva slags atferd vi skal ha overfor barn” – hvordan vi skal oppføre oss i forhold til barn*”. Bydeformen er informantens egen og knyttes til tanken om at *”jeg er så redd for å trække på barn – trække dem ned”*. ”Skal”-formen ligger ikke bare i den rettmessig grunnede omsorgsutøvelse, men også i de uforenelige motsetninger mellom omsorg og ødeleggelse og mellom tilbakeholdenhet og erobring. Begge motsetningene kan knyttes til livsaktelse og redsel for å trække barn ned.

8.4.2 Fortsatte forskningsoppgaver?

Til slutt vil jeg fremme noen forslag til interessante forskningsoppgaver vedrørende *barnehagen som et sted å være for barn*. Jeg gjør dette på bakgrunn av flere forhold, ikke minst det faktum at de fleste barn i Norge mellom null og fem år oppholder seg i barnehagen på hverdagslig basis store deler av året.

Min inngang til dette forskningsprosjektet har vært barnehagen som omsorgsinstitusjon, ikke primært barnehagen som oppdragelsesinstitusjon. Siden jeg har påvist at både umiddelbar og middelbar normativ oppdragelse kan utgjøre en omsorgsfare, kunne det være interessant med en bredere anlagt sammenlignende

studie av førskolelæreres og assistenters syn på og utøvelse av det normative grunnlaget for oppdragelsesoppgaven – tatt i betraktning av at assistentene utgjør flertallet i barnehagen, og at denne gruppen ansatte tilbringer mest tid sammen med barna. Opplegget kunne bestå av en kvantitativ undersøkelse og kvalitative dybdeintervjuer med ansatte i utvalgte barnehager i forskjellige deler av landet. I min studie har jeg ikke skilt mellom førskolelærere og assistenter av anonymitetshensyn. Problemet kunne omgås ved opplegget jeg har skissert. Den foreslåtte studien har to fokus: *barnehagen som oppdragelsessted* og forskjellen på førskolelærere og assistenter når det gjelder utøvelse av den lovpålagte oppdragelsesoppgaven.

Empirinære funn i min undersøkelse viser til lekens livgivende kraft i omsorgssammenheng. Funnet ”*den lekende holdning*” er også helt sentralt i denne sammenheng. Min forskning bygger ikke på en leketeori. Det kunne være behov for et feltarbeid for å undersøke forholdet mellom lek og omsorg nærmere – også i lys av de praktiske rammene de to lovpålagte innholdsoppgavene har i barnehagen. Studien kunne innebære å undersøke *barnehagen som omsorgssted og lekested* for barn – med utgangspunkt i en teoretisk basert antakelse om at både lek og omsorg har egenverdi.

Antallet barn under tre år er sterkt økende i norske barnehager, og ulike organiseringsformer utprøves i den forbindelse. I min undersøkelse er ingen av barna under to år, og de var på en egen avdeling hvor de fikk være inntil de var tre år. Med utgangspunkt i formuleringen om at *omsorg er utslagsgivende ved livets begynnelse og slutt*, ville det være interessant med en omsorgstudie rettet mot oppstartsperioden i *barnehagen som et sted å være* for de yngste barna. Fokus kunne rettes mot den såkalte ”tilvenningsperioden” i to-tre barnehager med feltarbeid som metodisk inngang inkludert intervju med de ansatte. Studiens perspektiv ville være *barnehagen som omsorgssted* for de aller minste barna.

Litteratur

- Album, Dag (1996): *Nære fremmede : pasientkulturen i sykehus*. Doktoravhandling. Oslo : Tano.
- Andersen, Svend (1989): *Sprog og skabelse : fænomenologisk sprogopfattelse i lyset af analytisk filosofi med henblik på det religiøse sprog*. Doktoravhandling. København : Gyldendal.
- Andersen, Svend (1995): *Løgstrup*. Frederiksberg : Forlaget Anis.
- Andersen, Svend (2002): "Hans Lipps : mennesket som eksistentielt levevæsen." I : *Eksistens og livsfilosofi*. Regner Birkelund (red.). København : Munksgaard.
- Bae, Berit (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn : en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling. Oslo : Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk. (HiO-rapport 2004 nr. 25)
- Barnehageloven*: Lov av 5. mai 1995 nr. 19 om barnehager.
- Barnehageloven*: Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager.
- Björk, Göran (2004): "Martin Buber : med livet som centrum." I : *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (red.). Oslo : Universitetsforlaget.
- Buber, Martin (1992): *Jeg og Du*. 2. utgave. Oslo : Cappelen.
- Buber, Martin (1993a): *Om oppfostran*. Ludvika : Dualis.
- Buber, Martin (1993b): *Dialogens väsen : traktat om det dialogiska livet*. Ludvika : Dualis.
- Buber, Martin (1997): *Distans och relation : bidrag till en filosofisk antropologi*. Ludvika : Dualis.
- Dale, Erling Lars (1999): *De strategiske pedagoger : pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Delmar, Charlotte (1999): *Tillid & magt : en moralsk utfordring*. Doktoravhandling. København : Munksgaard.
- Diderichsen, Agnete (1991): *Omsorg for de 2-6 årige : børns omsorgsbehov : set gennem børns egne udtryk*. Bind 2. København : Danmarks Pædagogiske Institut.
- Diderichsen, Agnete, Ann Jacobi og Sven Thyssen (1991a): "Indledning og problemstilling." I : *Omsorg for de 2-6 årige : børns omsorgsbehov : set gennem børns egne udtryk*. Agnete Diderichsen. Bind 2. København : Danmarks Pædagogiske Institut.

- Diderichsen, Agnete, Ann Jacobi og Sven Thyssen (1991b): "Fælles resumé af bind 1–4." I: *Omsorg for de 2-6 årige : børns omsorgsbehov : set gennem børns egne udtryk*. Agnete Diderichsen. Bind 2. København : Danmarks Pædagogiske Institut.
- Fink, Hans (2005): "Etikkonceptionen i den etiske fordring ." I : *Slagmark*, nr. 42, s. 89–101.
- Fog, Jette (1994): *Med samtalen som udgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview*. København : Akademisk Forlag.
- Foss, Else (1993a): "Planlegging : forberedelse til handling." I : *Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Foss, Else (1993b): "Dokumentasjon og sluttrapport." I : *Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Foss, Else (1997): "Vår væremåte er vår arbeidsmåte : om omsorg som praksis, rasjonalitet og etisk fordring i pedagogisk arbeid med barn." I : *Barn*, nr. 1, s. 71–91.
- Fossåskaret, Erik (1997): "Har kunnskap sin egen rett? Etiske utfordringer ved å distansere seg frå det nære." I : *Metodisk feltarbeid : produksjon og tolkning av kvalitative data*. Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad og Tor Halfdan Aase (red.). Oslo : Universitetsforlaget.
- Friis, Helmut (1993): "Løgstrup : før eller etter?" I : *K.E. Løgstrup : nye læsninger*. Ole Morsing (red.). Århus : Slagmark.
- Frykman, Jonas og Orvar Löfgren (1994): *Det kultiverte mennesket*. Oslo : Pax.
- Fuglestad, Otto Laurits (1997): *Pedagogiske prosessar : empiri : teori : metode*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Gregersen, Niels Henrik (1993): "Tilfældighed og indfald : om en dybdestruktur i K.E. Løgstrups tænkning." I : *K.E. Løgstrup: nye læsninger*. Ole Morsing (red.). Århus : Slagmark.
- Gulbrandsen, Lars, Jan-Erik Johansson og Randi Dyblie Nilsen (2002): *Forskning om barnehager : en kunnskapsstatus*. Oslo : Norges forskningsråd.
- Gullestad, Marianne (1991): "Studiet av egen samtidskultur som utfordring." I : *Norsk antropologisk tidsskrift*, nr. 1, s. 3–9.
- Hammersley, Martyn og Paul Atkinson (1987): *Feltmetodikk : grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo : Gyldendal Norsk Forlag.
- Hammersley, Martyn og Paul Atkinson (1994): Ethnography and participant observation. I : Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (red.): *Handbook of qualitative reseach*. Thousand Oaks : Sage publication.
- Hammersley, Martyn og Paul Atkinson (1996): *Feltmetodikk : grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. 2. utgave. Oslo : Ad Notam Gyldendal.

-
- I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.* Oslo : Statens forvaltningstjeneste, 2003. (Norges offentlige utredninger, NOU 2003:16)
- Jacobi, Ann (1991): *Omsorg for de 2-6 årige : omsorgsarbejde og omsorgsformer i daginstitutionen.* Bind 3. København : Danmarks Pædagogiske Institut.
- Jensen, Ole (2007): *Historien om K.E. Løgstrup.* København : Forlaget Anis.
- Johansson, Eva og Ingrid Pramling Samuelsson (2001): "Omsorg : en central aspekt av förskolepedagogiken : exemplet måltiden." I : *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr. 1, s. 81- 101.
- Kalleberg, Ragnvald (1996): "Feltmetodikk, forskningsopplegg og vitenskapsteori." I : *Feltmetodikk : grunnlaget for feltarbeid og feltforskning.* Martyn Hammersley og Paul Atkinson. 2. utgave. Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Korsvold, Tora (1997): *Profesjonalisert barndom : statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990.* Doktoravhandling. Trondheim : NTNU, Det historisk-filosofiske fakultet / Norsk senter for barneforskning, Historisk institutt. (Nr. 20 i Skriftserie fra Historisk institutt)
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1961): *Kunst og etik.* København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1976a): *Kunst og erkendelse.* 2. utgave. København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1976b): *Vidde og prægnsans.* 2. utgave. København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1991): *Den etiske fordring.* 2. utgave. København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1993a): *Norm og spontaneitet.* København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1993b): *Solidaritet og kærlighed.* 2. utgave. København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1995a): *Ophav og omgivelse.* 2. utgave. København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1995b): *Prædikener fra Sandager-Holevad.* Et udvalg ved Elsebeth Diderichsen og Ole Jensen. København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1996): *Etiske begreber og problemer.* København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1997): *System og symbol.* 2. utgave. København : Gyldendal.
- Løgstrup, Knud Ejler (1999): *Prædikenen og dens tekst.* Udgivet af Niels Henrik Gregersen og Jan Nilsson. København : Gyldendal.
- Løkken. Gunvor (2000): *Toddler peer culture : the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction* (2000). Doktoravhandling. Trondheim : NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.

- Martinsen, Kari (1993): *Fra Marx til Løgstrup : om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo : Tano.
- Martinsen, Kari (1996): *Fenomenologi og omsorg : tre dialoger*. Oslo : Tano Aschehoug.
- Martinsen, Kari (2000): *Øyet og kallet*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Martinsen, Kari (2002): "Livsfilofiske betraktninger." I : *Diakoninytt*, nr. 3, s. 8–12.
- Martinsen, Kari (2005): *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Oslo : Akribe.
- Myhre, Reidar (1974): *Theodor Litts filosofiske antropologi*. Doktoravhandling. Oslo.
- Myhre, Reidar (1980): *Innføring i pedagogikk : pedagogisk filosofi*. Bind 3. 2. utgave. Oslo : Fabritius.
- Myhre, Reidar (1981): *Autoritet og frihet : hvor fri bør oppdragelsen være?* Oslo : Fabritius.
- Myhre, Reidar (1990a): *Hva er pedagogikk? : en elementær innføring*. 2. utgave. Oslo : Gyldendal Norsk Forlag.
- Myhre, Reidar (1990b): *Pedagogikk og etikk*. Oslo : Gyldendal Norsk Forlag.
- Myhre, Reidar (1994): *Oppdragelse i helhetspedagogisk perspektiv*. Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Myhre, Reidar (1996): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. 2. utgave. Oslo : Ad Notam Gyldendal.
- Nerheim, Hjørdis (1995): *Vitenskap og kommunikasjon*. Oslo : Universitetsforlaget.
- Nielsen, Finn Sivert (1996): *Nærmere kommer du ikke: håndbok i antropologisk feltarbeid*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Nilsen, Randi Dyblie (2000): *Livet i barnehagen : en etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Doktoravhandling. Trondheim : NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt.
- Omsorg for de 2-6 årige : forældrenes oppfattelse af omsorg og oppdragelse*. Sven Thyssen (red.). Bind 4. København : Danmarks Pædagogiske Institut, 1991.
- Pahuus, Mogens (1983): "Fenomenologisk sprogfilosofi." I : *Nydanske studier & almen kommunikationsteori*, vol. 13, s. 7–35.
- Pahuus, Mogens (1988): *Naturen & den menneskelige natur*. Århus : Philosophia.
- Pahuus, Mogens (1993): "Livet selv : utviklingen af grundbegrebet i Løgstrups tænkning." I : *K.E. Løgstrup : nye læsninger*. Ole Morsing (red.). Århus : Slagmark.
- Pahuus, Mogens (2001): "Forenende modsætninger : Løgstrups pædagogiske filosofi." I : *Pædagogiske grundfortællinger*. Hans Skadkær Pedersen og Niels Reinsholm (red.). 2. udgave. Århus : KvaN.

-
- Pahuus, Mogens (2002): "Martin Buber : Dialogens filosofi." I : *Eksistens og livsfilosofi*. Regner Birkelund (red.). København : Munksgaard.
- Paulsgaard, Gry (2000): *Ungdom, lokalitet og modernitet : om kulturbrytninger og identitetsutforming i et kystsamfunn nordpå*. Doktoravhandling. Tromsø : Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultetet, Institutt for pedagogikk.
- Repstad, Pål (1993): *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag*. 2. utgave. Oslo : Universitetsforlaget.
- Riksaasen, Rita (1999): *Visible and invisible pedagogies in teacher education : a comparison of Norwegian primary and pre-school teacher education*. Doktoravhandling. Trondheim : NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Skjervheim, Hans (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo : Aschehoug.
- Skjøsberg, Else (1995a): "Omsorgsrasjonalitet." I : *Klassekampen* 04.03.1995, s. 3.
- Skjøsberg, Else (1995b): *Omsorgsrasjonalitet : fremtidens fornuft*. Oslo : Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 27 (1999-2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre*.
- St.meld. nr. 24 (2002-2003) *Barnehagetilbud til alle – økonomi, mangfold og valgfrihet*.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*.
- Sällström, Pehr (1997): "Martin Buber och tillvarons gåta." I : *Distans och relation*. Martin Buber. Ludvika : Dualis.
- Thagaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. 2. utgave. Bergen : Fagbokforlaget.
- Thomassen, Niels (1996): "Forord." I : *Etiske begreber og problemer*. Knud Ejler Løgstrup. København : Gyldendal.
- Thoresen, Ingeborg Tveter (2005): "La småbarn komme til oss : førskolelærerutdanning i fokus." I : *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 2, s. 100–116.
- Thyssen, Sven (1991a): *Omsorg for de 2-6 årige : omsorg i utviklingsmessig perspektiv*. Bind 1. København : Danmarks Pædagogiske Institut.
- Thyssen, Sven (1991b): "Konklusion og diskussion." I : *Omsorg for de 2-6 årige : forældrenes opfattelse af omsorg og opdragelse*. Sven Thyssen (red.). Bind 4. København : Danmarks Pædagogiske Institut.
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord : Seek.
- Widerberg, Karin (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok*. Oslo : Universitetsforlaget.

- Wolf, Jakob (1990): *Den farvede verden : om Goethes farvelære, Hans Lipps´ fænomenologi og K.E. Løgstrups religionsfilosofi*. Doktoravhandling. København : Munksgaard.
- Wolf, Jakob (1993): "Hans Lipps". I : *Filosofileksikon*. Poul Lübcke (red.). Oslo : Forsythia, s. 264.
- Wolf, Jakob (1997): *Etikken & universet*. Frederiksberg : Forlaget Anis.
- Ytterhus, Borgunn (2000): *De minste vil, og får det kanskje til : en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner : barnehager*. Doktoravhandling. Trondheim : NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Østerud, Svein (1998): "Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning." I : *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 1-2, s. 119–130.

Samtaler og e-postkorrespondanse

Samtale med Reidar Myhre, Oslo: 15.11.1996.

Samtale med Jacob Wolf, København: 24.10.2003.

E-postkorrespondanse med John Bennett: 04.06.2007, 06.06.2007

Vedlegg 1 (s. 1 av 2)

Vedlegg 1

Else Foss / Høgskolen i Vestfold / Avdeling for lærerutdanning

6. januar 1999

Til de ansatte i [REDACTED]

Forhåndsinformasjon / Samtykke-erklæring

Mitt navn er Else Foss, jeg har i mange år arbeidet som høskolelektor i pedagogikk i førskolelærerutdanninga ved Høgskolen i Vestfold. I perioden høst 98 - vår 2001 har jeg forskningsfri og arbeider med et prosjekt tilknyttet Praktisk pedagogisk institutt, Universitetet i Bergen. Jeg har tidligere, i 1995, utført forskning i [REDACTED] for å undersøke voksnes arbeidsmåter med barna.

Mitt nåværende forskningsarbeid bygger på det forrige og har tittelen: *Vår væremåte er vår arbeidsmåte. Betydningen av voksnes væremåte i umiddelbare omsorgssituasjoner med barn.* Hensikten med forskningen er todelt. Den etiske dimensjonen går ut på at jeg ønsker å løfte frem barnehagens og de voksnes *omsorgsansvar* for hvert enkelt barn i barnehagen som trenger hjelp og støtte. Det er forsket lite på omsorg i barnehagen i Norge og feltet har en svak vitenskapelig og faglig-teoretisk status. Den pedagogiske dimensjonen har å gjøre med et ønske om å fagliggjøre betydningen av den voksnes væremåte som arbeidsmåte og utvikle *praktisk yrkeskunnskap* om omsorgsutøvelse. Problemstillingen for forskningen i barnehagen er: *Vår væremåte er vår arbeidsmåte. Hvordan bruker den voksne i barnehagen sin væremåte som arbeidsmåte i umiddelbare omsorgsrelasjoner med barn?*

I den forbindelse ber jeg om å få være *deltakende observatør* på [REDACTED]. Jeg vil nedtegne omsorgssituasjoner og annen relevant informasjon i dagbok. Dessuten ber jeg om å ha *avdelingsvise intervju* med de ansatte. Hensikten er å utdype, oppklare og nyansere omsorgshendelsene som jeg har samlet inn. Videre vil jeg gjerne ha *individuelle intervju* med avdelingslederne på de tre nevnte avdelinger. Hensikten er å samtale om deres personlige, arbeidsrelaterte læreprosesser angående "væremåte som arbeidsmåte" fra nybegynnerstadiet til kompetent omsorgsutøvelse. Planen er å være ca 4 uker på hver avdeling fra midten av januar 99. Jeg starter på [REDACTED].

Av hensyn til bearbeiding av data vil det bli brukt båndopptaker under intervjuene/samtalene. Innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt. Ved prosjektslutt blir lydbåndene slettet. Både barn og voksne i omsorgsberetningene fra feltstudien vil bli gitt fiktive navn. dessuten vil jeg gjenfortelle hendelsene på en slik måte at verkern barn eller voksne kan identifiseres.

Jeg skal ha "base" på tre av barnehagens fire avdelinger. Likevel ber jeg om at alle ansatte i barnehagen undertegner samtykke-erklæringen. Barnehagen er "åpen", barn og voksne går tidvis om hverandre på de ulike avdelinger. Ute råder ikke avdelingsstrukturen.

Det er selvsagt frivillig å delta i denne studien. Dersom du sier ja, ber jeg deg undertegne vedlegget og levere det på styrers kontor innen **man 11. 01. 99**.

Jeg gjør oppmerksom på at du når som helst, uten konsekvenser for deg selv, kan trekke deg fra intervjuene, selv om du tidligere har sagt ja. Du kan be om å få data om deg selv slettet. Notatene fra observasjonene/intervjuene vil bli diskutert med deg, du vil få anledning til å lese intervju-utskriftene og å gi kommentarer/korreksjoner. Resultatene fra denne studien vil bli publisert i nasjonale og internasjonale tidsskrift. Under veis i studien står jeg til disposisjon for samtaler og deltakelse på avdelings- og personalmøter.

Vennligst

Else Foss

I VEDLEGG

1.1

Vedlegg 1 (s. 2 av 2)

VEDLEGG

SAMTYKKE-ERKLÆRING

Jeg har lest informasjonen og forstår at deltakelsen er frivillig. Jeg kan si nei til å delta og kan på et hvilket som helst tidspunkt trekke meg fra den videre deltakelse.

Jeg samtykker i at data kan bli samlet inn slik som det her er beskrevet.

Dette ark leveres på styrers kontor innen **mandag 11.januar 1999**.

Dato _____

Deltakers underskrift _____

Else Foss
Høgskolen i Vestfold
Avdeling lærerutdanning
Postboks 2243
3103 TØNSBERG.

Vedl. 1
s. 2

Vedlegg 2 (s. 1 av 2)

Vedlegg 2

Else Foss
Høgskolen i Vestfold / Avdeling for lærerutdanning
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

6. januar 1999

Til foreldre / foresatte til barna i [REDACTED]

FORHÅNDSINFORMASJON / RESERVASJONERKLÆRING OM FORSKNING I [REDACTED]

Mitt navn er Else Foss, jeg har i mange år arbeidet som høgskolelektor i pedagogikk i førskolelærerutdanninga ved Høgskolen i Vestfold. I perioden høst 98 - vår 2001 har jeg forskningsfri fra min ordinære jobb for å arbeide med et prosjekt tilknyttet Praktisk pedagogisk institutt, Universitetet i Bergen. I perioden januar - juni 1999 planlegger jeg å være i [REDACTED] for å samle inn data fra hverdagslivet i barnehagen og ha samtaler/intervju med ansatte. Jeg skal primært være på avdelingene [REDACTED]. Men barnehagen er "åpen", både voksne og barn går tidvis om hverandre på de ulike avdelinger, det er felles turer, samlinger og uteliv. Derfor får også foreldre/foresatte til barna på [REDACTED] denne informasjonen og mulighetene til å reservere sitt barn fra forskningen.

Jeg har tidligere, i 1995, hatt et forskningsarbeid i [REDACTED] hvor hensikten var å undersøke voksnes arbeidsmåter med barna. De voksnes særegne måte å arbeide med barna på ble uttrykt av en av de ansatte da hun sa til meg: *Du ser, her hos oss er det slik at vår væremåte er vår arbeidsmåte!* Uttrykket "vår væremåte er vår arbeidsmåte" har blitt relatert til fagområdene etikk og pedagogikk og barnehagens etiske omsorgsansvar for barn. Tittelen på det nåværende forskningsarbeidet er: *Vår væremåte er vår arbeidsmåte. Betydningen av voksnes væremåte i umiddelbare omsorgssituasjoner med barn i barnehagen.*

Hensikten med forskningen er todelt. Den *etiske dimensjonen* går ut på at jeg ønsker å løfte frem betydningen av barnehagens og de ansattes *omsorgsansvar* for hvert enkelt barn som trenger hjelp og støtte i barnehagen. Det er forsket lite på omsorg i barnehagen i Norge og feltet har en svak teoretisk status. Den *pedagogiske dimensjonen* i forskningen har å gjøre med et ønske om å fagliggjøre betydningen av den voksnes væremåte som arbeidsmåte med barn og utvikle *praktisk yrkeskunnskap* som kan være til hjelp i utøvelsen av en omsorgsfull væremåte. Problemstillingen for forskningen i barnehagen er: *Vår væremåte er vår arbeidsmåte. Hvordan bruker den voksne i barnehagen sin væremåte som arbeidsmåte i umiddelbare omsorgssituasjoner med barn?*

Våren 1999 skal jeg være *deltakende observatør* på tre av barnehagens avdelinger: [REDACTED]. Jeg skal være på hver avdeling i ca fire uker og starter på [REDACTED] i løpet av uke 2. Deretter følger et opphold på [REDACTED]. Jeg skal nedtegne omsorgssituasjoner og annen relevant informasjon i forhold til problemstillingen. Omsorgshendelsene skal brukes som utgangspunkt for avdelingsvise *gruppesamtaler/intervju* med personalet.

I den forbindelse ber jeg om tillatelse fra foreldre/foresatte til barna på disse avdelingene til å skrive ned observasjoner av umiddelbare omsorgssituasjoner hvor ditt/deres barn er deltaker sammen med en voksen. At situasjonene er umiddelbare, betyr at de skjer spontant som del av hverdagslivet. Jeg vil skrive ned hendelsene i en dagbok. Forskningen skal publiseres i nasjonale og internasjonale tidsskrift.

Vedlegg 2 (s. 2 av 2)

Både barn og voksne i omsorgsberetningene vil gitt fiktive navn. Dessuten vil jeg gjenfortelle hendelsene på en slik måte at verken barn eller voksne kan identifiseres. Opplysninger som kan relateres til ditt barn vil med andre ord være anonymiserte.

Foreldre som ønsker å reservere seg mot at jeg skriver ned omsorgssituasjoner hvor deres barn deltar, kan fylle ut "svarslippen" som følger dette brev. "Slippen" leveres til [REDACTED] senest mandag 11. februar.

For å klargjøre en gang til: De foreldre/foresatte som IKKE vil at jeg skal skrive ned omsorgshendelser hvor deres barn er med, leverer inn "svarslippen" til barnehagens styrer.

Jeg kan, om foreldrene ønsker det, informere om prosjektet på foreldremøter.

Vennligst

Else Foss

1 VEDLEGG

VEDLEGG.

RESERVASJONSERKLÆRING

Jeg har lest informasjonen og vil IKKE at min sønn/datter skal være aktør i de omsorgshendelsene som skal samles inn fra [REDACTED]. Jeg er innforstått med at jeg på et hvilket som helst tidspunkt trekke mitt barn ut av den videre deltakelse.

Reservasjonserklæringen leveres [REDACTED] senest mandag 11. januar 1999.

Dato _____

Reservasjon: Jeg/vi gir IKKE tillatelse til at barnet _____ (navn)

på _____ (avdeling)

er med i undersøkelsen som skal foretas av Else Foss våren 1999.

Underskrift

*Vedl. 2
s. 2*

Vedlegg 3

Vedlegg 3

[Redacted]
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Att: Else Foss

Deres ref.: [Redacted]

2

Forskningsprosjektet "Vår væremåte er vår arbeidsmåte"

Det vises til henvendelse datert 21.12.98 og henvendelse datert 12.01.99 vedrørende søknad om tillatelse om å foreta en vitenskapelig undersøkelse i [Redacted] våren 1999.

Under forutsetning at det gis de nødvendige samtykkeerklæringer fra foresatte og ansatte, gis det tillatelse om å foreta den vitenskapelige undersøkelse som er beskrevet.

Vi ønsker deg lykke til og beklager samtidig at det har tatt noe tid med den skriftlige tilbakemelding fra oss.

[Redacted]

[Redacted]

[Redacted]

Vedlegg 4 (s. 1 av 2)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

ARKIV 427
Dok. nr. 2



Hans Holmboesgt. 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
E-mail: nsd@nsd.uib.no
http://www.uib.no/nsd

Vedlegg 4

Else Foss
Høgskolen i Vestfold
Avdeling for lærerutdanning
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Dato: 11.01.99 Vår ref: 9900013 BHB/KJ Deres dato: 22.12.98

Deres ref:

SØKNAD OM KONSESJON FOR FORSKNINGSREGISTER

Vi viser til søknad om tillatelse til å opprette personregister mottatt 28.12.98. Søknaden gjelder prosjektet: 4416 – Vår væremåte er vår arbeidsmåte.

Etter en gjennomgang av søknaden finner Datafaglig sekretariat at prosjektet ikke utløser konsesjonsplikt etter personregisterlovens § 9. Det personregister som opprettes vil falle inn under en ny bestemmelse i forskrift til personregisterloven, § 2-17, som regulerer enkelte forskningsregistre. Vilkår for konsesjonsfritak etter § 2-17 er at det er frivillig å delta, at førstegangskontakten opprettes gjennom faglig ansvarlig person ved den institusjonen respondenten er registrert, at respondentenes skriftlige samtykke for alle deler av undersøkelsen innhentes, at materialet slettes eller anonymiseres ved prosjektavslutning, og at prosjektet ikke varer mer enn fem år.

Vår vurdering er videre basert på følgende opplysninger fra prosjektleder:

- De ansatte i barnehagen som er med i undersøkelsen, er over 18 år.
- Direkte personopplysninger om de ansatte i det innsamlede datamaterialet blir erstattet av et referansenummer/fiktivt navn ved registrering på edb. Manuell navneliste med korresponderende referansenummer/fiktive navn og lydbåndopptak oppbevares forsvarlig nedlåst i prosjektperioden og makuleres ved prosjektslutt.
- Det edb-registrerte datamaterialet anonymiseres med hensyn på de ansattes identitet ved prosjektslutt.
- Det blir ikke opprettet personregister med opplysninger om barna ved de [redacted] i barnehagen som de ansatte observeres i relasjon til. Ev. opplysninger som framkommer om barna gjennom observasjon eller intervju, vil bli anonymisert eller utelatt før manuell registrering (feltnotater) og/eller registrering på edb. Barnas navn vil bli erstattet med fiktive navn før slik registrering. På lydbåndopptak vil opplysninger som kan relateres til barna være tilfeldig lagret slik at de vanskelig kan gjenfinnes uten omfattende søking/spolning.
- Foreldre/foresatte får mulighet til å reservere seg mot at omsorgshendelser der deres barn inngår, blir registrert. Informasjon til foreldrene/de foresatte blir sendt ut pr. post.
- Tillatelse til gjennomføring av undersøkelsen innhentes fra [redacted] og styres i [redacted]

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, P.O.Box 1055 Blindern, N-0316 Oslo. Tel: +47/ 22 85 52 11. E-mail: nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, N-7055 Dragvoll. Tel: +47/ 73 59 06 04. E-mail: ks@sv.ntnu.no
TROMSØ: NSD, ISVA/Universitetet i Tromsø, N-9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. E-mail: nsdmaa@sv.uio.no

2.1

Vedlegg 4 (s. 2 av 2)

9900013

2

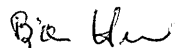
Prosjektet synes utover dette å oppfylle vilkårene for konsesjonsfritak. Dersom noen av de ovennevnte punktene ikke er korrekte, ber vi om at du tar kontakt med oss. Hvis prosjektet endres på noen av de ovennevnte punktene eller i forhold til oversendte meldeskjema, kan det utløse konsesjonsplikt. Vi ber derfor om at eventuelle endringer meldes til oss for ny vurdering.

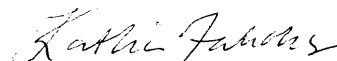
Fritak for konsesjonsplikt medfører samtidig at virksomhetens leder pålegges registeransvar og ansvar for kontroll, sikring mm., jfr. forskriftenes kap. 3. Med registeransvaret følger bl.a. at man plikter å føre oversikt over hvilke personregistre som til enhver tid finnes ved institusjonen. Universitetsrådet og Høgskolerådet har delegert til NSD deler av de administrative plikter som følger av forskriftenes kap. 3. Institusjonene beholder det formelle registeransvar, mens NSD registrerer hvilke prosjekter som er fritatt for konsesjonsplikt, for at institusjonene skal kunne ivareta sine kontrolloppgaver.

Datafaglig sekretariat vil ved prosjektets avslutning rette en henvendelse om arkivering av innsamlet datamateriale. Dette blir gjort både for å sikre at data ikke blir unødvendig slettet, og for å kunne yte bistand dersom det likevel skulle oppstå behov for konsesjonsbehandling i forbindelse med lagring av datamaterialet.

Kontaktperson: Kathrin Jakobsen tlf. 55 58 89 30/ 55 58 21 17

Vennlig hilsen
Datafaglig sekretariat


Bjørn Henrichsen


Kathrin Jakobsen

Vedl. 4
s. 2

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

ARKIV 427
Dok. nr. 4

Vedlegg 5



Hans Holmboesgt. 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
E-mail: nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no

Else Foss
Høgskolen I Vestfold
Avd. for lærerutdanning, Postboks 3342

3103 TØNSBERG

Dato: 01.10.2001 Vår ref: 199900013 AGM/RH Deres ref: Deres dato:

PROSJEKTER SOM ER MELDEPLIKTIGE ETTER § 2-17

4416 *Vår væremåte er vår arbeidsmåte*

○ Prosjektet er tidligere blitt vurdert av NSD som meldepliktig etter § 2-17 i personregisterloven. Denne henvendelsen kommer som en følge av at personregisterloven 01.01.2001 ble erstattet av personopplysningsloven. Prosjektet faller nå inn under bestemmelsene i den nye loven som er trådt i kraft. Det betyr at:

1. Dersom prosjektet ikke er avsluttet innen 31.12.2001 og det fremdeles arbeides med eller oppbevares personopplysninger, dvs. opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner, må det fylles ut et nytt meldeskjema slik at prosjektet kan vurderes i forhold til den nye personopplysningsloven. Meldeskjemaet er tilgjengelig på Internett, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeskjema.doc>, eller kan fås tilsendt ved å ta kontakt pr. telefon.

2. Dersom datamaterialet er anonymisert innen 31.12.2001, er det ikke nødvendig å fylle ut meldeskjema.

Dersom prosjektet er avsluttet, må det tas stilling til hvordan prosjektdata skal arkiveres. Data som er egnet for arkivering hos NSD er kvantitative data samlet inn, produsert eller tilrettelagt for et forskningsprosjekt. Dette kan være data fra for eksempel spørreundersøkelser, intervjuundersøkelser, registerundersøkelser, kliniske undersøkelser, observasjoner og tester. Prosjekter som er finansiert av NFR er pliktige til å arkivere data hos NSD. Derfor må det redegjøres skriftlig dersom man ikke ønsker arkivering.

○ For at mulighetene for gjenbruk av prosjektdata skal være reelle, må datasettet dokumenteres før overføring. NSD har utarbeidet et eget dokumentasjonsskjema for dette formålet. Skjemaet er tilgjengelig på Internett, <http://www.nsd.uib.no/personvern/arkiv.html>, eller kan fås tilsendt ved å ta kontakt pr. telefon. Dokumentasjonsskjema sendes til NSD sammen med datafilene og annen relevant dokumentasjon (intervjuguide/spørreskjema, kodebok, rapport, etc.).

Vi ber om tilbakemelding innen 20.10.2001. Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen
Datafaglig sekretariat

Bjørn Henrichsen
Kontaktperson: Alette Gilhus Mykkeltvedt, tlf.: 55 58 35 42

Alette Gilhus Mykkeltvedt

9.10.2001
Telefonisk kontakt
Ingen personopplysning
(Juke nødvendig med
nytt meldeskjema)

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, P.O.Box 1055 Blindern, N-0316 Oslo. Tel: +47/ 22 85 52 11. E-mail: nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, N-7491 Trondheim. Tel: +47/ 73 59 06 04. E-mail: kyrre.svana@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, ISV/Universitetet i Tromsø, N-9037 Tromsø. Tel: +47/ 77 64 43 36. E-mail: nsdmaa@isv.uit.no

Vedlegg 6

Eksempel på støttepunkter under et intervju (våren 1999)

1. Når du sier ”brum-brum” – og tuller med barna i andre sammenhenger.
2. Når du fanger opp og følger opp barn – hjelper dem med det de strever med og samtidig gir dem utfordringer.
3. Når du i etterkant følger opp ditt arbeid med barna.
4. Når barn får leke med det du kaller for ”sukkerbiter”.
5. Når du spør barn om de har sovet godt om natten.
6. Når du forteller barna om ditt liv.
7. Når barn bestemmer.
8. Når du sier: ”Jenter er sterke!”
9. Når voksne er bestemte.
10. Når du hjelper barn med å løse konflikter.
11. Hvor henter du humøret og kreftene fra?

Doctoral Theses at The Faculty of Psychology,
University of Bergen

1980	Allen, H.M., Dr. philos.	Parent-offspring interactions in willow grouse (<i>Lagopus L. Lagopus</i>).
1981	Myhrer, T., Dr. philos.	Behavioral Studies after selective disruption of hippocampal inputs in albino rats.
1982	Svebak, S., Dr. philos.	The significance of motivation for task-induced tonic physiological changes.
1983	Myhre, G., Dr. philos.	The Biopsychology of behavior in captive Willow ptarmigan.
	Eide, R., Dr. philos.	PSYCHOSOCIAL FACTORS AND INDICES OF HEALTH RISKS. The relationship of psychosocial conditions to subjective complaints, arterial blood pressure, serum cholesterol, serum triglycerides and urinary catecholamines in middle aged populations in Western Norway.
	Værnes, R.J., Dr. philos.	Neuropsychological effects of diving.
1984	Kolstad, A., Dr. philos.	Til diskusjonen om sammenhengen mellom sosiale forhold og psykiske strukturer. En epidemiologisk undersøkelse blant barn og unge.
	Løberg, T., Dr. philos.	Neuropsychological assessment in alcohol dependence.
1985	Hellesnes, T., Dr. philos.	Læring og problemløsning. En studie av den perseptuelle analysens betydning for verbal læring.
	Håland, W., Dr. philos.	Psykoterapi: relasjon, utviklingsprosess og effekt.
1986	Hagtvet, K.A., Dr. philos.	The construct of test anxiety: Conceptual and methodological issues.
	Jellestad, F.K., Dr. philos.	Effects of neuron specific amygdala lesions on fear-motivated behavior in rats.
1987	Aarø, L.E., Dr. philos.	Health behaviour and socioeconomic Status. A survey among the adult population in Norway.
	Underlid, K., Dr. philos.	Arbeidsløse i psykososialt perspektiv.
	Laberg, J.C., Dr. philos.	Expectancy and classical conditioning in alcoholics' craving.
	Vollmer, F.C., Dr. philos.	Essays on explanation in psychology.
	Ellertsen, B., Dr. philos.	Migraine and tension headache: Psychophysiology, personality and therapy.
1988	Kaufmann, A., Dr. philos.	Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter.

	Mykletun, R.J., Dr. philos.	Teacher stress: personality, work-load and health.
	Havik, O.E., Dr. philos.	After the myocardial infarction: A medical and psychological study with special emphasis on perceived illness.
1989	Bråten, S., Dr. philos.	Menneskedyaden. En teoretisk tese om sinnets dialogiske natur med informasjons- og utviklingspsykologiske implikasjoner sammenholdt med utvalgte spedbarnsstudier.
	Wold, B., Dr. psychol.	Lifestyles and physical activity. A theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents.
1990	Flaten, M.A., Dr. psychol.	The role of habituation and learning in reflex modification.
1991	Alsaker, F.D., Dr. philos.	Global negative self-evaluations in early adolescence.
	Kraft, P., Dr. philos.	AIDS prevention in Norway. Empirical studies on diffusion of knowledge, public opinion, and sexual behaviour.
	Endresen, I.M., Dr. philos.	Psychoimmunological stress markers in working life.
	Faleide, A.O., Dr. philos.	Asthma and allergy in childhood. Psychosocial and psychotherapeutic problems.
1992	Dalen, K., Dr. philos.	Hemispheric asymmetry and the Dual-Task Paradigm: An experimental approach.
	Bø, I.B., Dr. philos.	Ungdoms sosiale økologi. En undersøkelse av 14-16 åringers sosiale nettverk.
	Nivison, M.E., Dr. philos.	The relationship between noise as an experimental and environmental stressor, physiological changes and psychological factors.
	Torgersen, A.M., Dr. philos.	Genetic and environmental influence on temperamental behaviour. A longitudinal study of twins from infancy to adolescence.
1993	Larsen, S., Dr. philos.	Cultural background and problem drinking.
	Nordhus, I.H., Dr. philos.	Family caregiving. A community psychological study with special emphasis on clinical interventions.
	Thuen, F., Dr. psychol.	Accident-related behaviour among children and young adolescents: Prediction and prevention.
	Solheim, R., Dr. philos.	Spesifikke lærevansker. Diskrepanskriteriet anvendt i seleksjonsmetodikk.
	Johnsen, B.H., Dr. psychol.	Brain asymmetry and facial emotional expressions: Conditioning experiments.
1994	Tønnessen, F.E., Dr. philos.	The etiology of Dyslexia.
	Kvale, G., Dr. psychol.	Psychological factors in anticipatory nausea and vomiting in cancer chemotherapy.
	Asbjørnsen, A.E., Dr. psychol.	Structural and dynamic factors in dichotic listening: An interactional model.

	Bru, E., Dr. philos.	The role of psychological factors in neck, shoulder and low back pain among female hospitale staff.
	Braathen, E.T., Dr. psychol.	Prediction of exellence and discontinuation in different types of sport: The significance of motivation and EMG.
	Johannessen, B.F., Dr. philos.	Det flytende kjønnet. Om lederskap, politikk og identitet.
1995	Sam, D.L., Dr. psychol.	Acculturation of young immigrants in Norway: A psychological and socio-cultural adaptation.
	Bjaalid, I.-K., Dr. philos	Component processes in word recognition.
	Martinsen, Ø., Dr. philos.	Cognitive style and insight.
	Nordby, H., Dr. philos.	Processing of auditory deviant events: Mismatch negativity of event-related brain potentials.
	Raaheim, A., Dr. philos.	Health perception and health behaviour, theoretical considerations, empirical studies, and practical implications.
	Seltzer, W.J., Dr.philos.	Studies of Psychocultural Approach to Families in Therapy.
	Brun, W., Dr.philos.	Subjective conceptions of uncertainty and risk.
	Aas, H.N., Dr. psychol.	Alcohol expectancies and socialization: Adolescents learning to drink.
	Bjørkly, S., Dr. psychol.	Diagnosis and prediction of intra-institutional aggressive behaviour in psychotic patients
1996	Anderssen, N., Dr. psychol.	Physical activity of young people in a health perspective: Stability, change and social influences.
	Sandal, Gro Mjeldheim, Dr. psychol.	Coping in extreme environments: The role of personality.
	Strumse, Einar, Dr. philos.	The psychology of aesthetics: explaining visual preferences for agrarian landscapes in Western Norway.
	Hestad, Knut, Dr. philos.	Neuropsychological deficits in HIV-1 infection.
	Lugoe, L.Wycliffe, Dr. philos.	Prediction of Tanzanian students' HIV risk and preventive behaviours
	Sandvik, B. Gunnhild, Dr. philos.	Fra distriktsjordmor til institusjonsjordmor. Fremveksten av en profesjon og en profesjonsutdanning
	Lie, Gro Therese, Dr. psychol.	The disease that dares not speak its name: Studies on factors of importance for coping with HIV/AIDS in Northern Tanzania
	Øygard, Lisbet, Dr. philos.	Health behaviors among young adults. A psychological and sociological approach
	Stormark, Kjell Morten, Dr. psychol.	Emotional modulation of selective attention: Experimental and clinical evidence.
	Einarsen, Ståle, Dr. psychol.	Bullying and harassment at work: epidemiological and psychosocial aspects.

1997	Knivsberg, Ann-Mari, Dr. philos.	Behavioural abnormalities and childhood psychopathology: Urinary peptide patterns as a potential tool in diagnosis and remediation.
	Eide, Arne H., Dr. philos.	Adolescent drug use in Zimbabwe. Cultural orientation in a global-local perspective and use of psychoactive substances among secondary school students.
	Sørensen, Marit, Dr. philos.	The psychology of initiating and maintaining exercise and diet behaviour.
	Skjæveland, Oddvar, Dr. psychol.	Relationships between spatial-physical neighborhood attributes and social relations among neighbors.
	Zewdie, Teka, Dr. philos.	Mother-child relational patterns in Ethiopia. Issues of developmental theories and intervention programs.
	Wilhelmsen, Britt Unni, Dr. philos.	Development and evaluation of two educational programmes designed to prevent alcohol use among adolescents.
	Manger, Terje, Dr. philos.	Gender differences in mathematical achievement among Norwegian elementary school students.
1998		
V	Lindstrøm, Torill Christine, Dr. philos.	«Good Grief»: Adapting to Bereavement.
	Skogstad, Anders, Dr. philos.	Effects of leadership behaviour on job satisfaction, health and efficiency.
	Haldorsen, Ellen M. Håland, Dr. psychol.	Return to work in low back pain patients.
	Besemer, Susan P., Dr. philos.	Creative Product Analysis: The Search for a Valid Model for Understanding Creativity in Products.
H	Winje, Dagfinn, Dr. psychol.	Psychological adjustment after severe trauma. A longitudinal study of adults' and children's posttraumatic reactions and coping after the bus accident in Måbødalen, Norway 1988.
	Vosburg, Suzanne K., Dr. philos.	The effects of mood on creative problem solving.
	Eriksen, Hege R., Dr. philos.	Stress and coping: Does it really matter for subjective health complaints?
	Jakobsen, Reidar, Dr. psychol.	Empiriske studier av kunnskap og holdninger om hiv/aids og den normative seksuelle utvikling i ungdomsårene.
1999		
V	Mikkelsen, Aslaug, Dr. philos.	Effects of learning opportunities and learning climate on occupational health.
	Samdal, Oddrun, Dr. philos.	The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviours and subjective well-being.
	Friestad, Christine, Dr. philos.	Social psychological approaches to smoking.
	Ekeland, Tor-Johan, Dr. philos.	Meining som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjoner for terapi og terapeutiske teoriar.
H	Saban, Sara, Dr. psychol.	Brain Asymmetry and Attention: Classical Conditioning Experiments.

	Carlsten, Carl Thomas, Dr. philos.	God lesing – God læring. En aksjonsrettet studie av undervisning i fagtekstlesing.
	Dundas, Ingrid, Dr. psychol.	Functional and dysfunctional closeness. Family interaction and children's adjustment.
	Engen, Liv, Dr. philos.	Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling.
2000		
V	Hovland, Ole Johan, Dr. philos.	Transforming a self-preserving "alarm" reaction into a self-defeating emotional response: Toward an integrative approach to anxiety as a human phenomenon.
	Lillejord, Sølvi, Dr. philos.	Handlingsrasjonalitet og spesialundervisning. En analyse av aktørperspektiver.
	Sandell, Ove, Dr. philos.	Den varme kunnskapen.
	Oftedal, Marit Petersen, Dr. philos.	Diagnostisering av ordavkodingsvansker: En prosessanalytisk tilnæringsmåte.
H	Sandbak, Tone, Dr. psychol.	Alcohol consumption and preference in the rat: The significance of individual differences and relationships to stress pathology
	Eid, Jarle, Dr. psychol.	Early predictors of PTSD symptom reporting; The significance of contextual and individual factors.
2001		
V	Skinstad, Anne Helene, Dr. philos.	Substance dependence and borderline personality disorders.
	Binder, Per-Einar, Dr. psychol.	Individet og den meningsbærende andre. En teoretisk undersøkelse av de mellommenneskelige forutsetningene for psykisk liv og utvikling med utgangspunkt i Donald Winnicotts teori.
	Roald, Ingvild K., Dr. philos.	Building of concepts. A study of Physics concepts of Norwegian deaf students.
H	Fekadu, Zelalem W., Dr. philos.	Predicting contraceptive use and intention among a sample of adolescent girls. An application of the theory of planned behaviour in Ethiopian context.
	Melesse, Fantu, Dr. philos.	The more intelligent and sensitive child (MISC) mediational intervention in an Ethiopian context: An evaluation study.
	Råheim, Målfrid, Dr. philos.	Kvinnens kroppserfaring og livssammenheng. En fenomenologisk – hermeneutisk studie av friske kvinner og kvinner med kroniske muskelsmerter.
	Engelsen, Birthe Kari, Dr. psychol.	Measurement of the eating problem construct.
	Lau, Bjørn, Dr. philos.	Weight and eating concerns in adolescence.
2002		
V	Ihlebak, Camilla, Dr. philos.	Epidemiological studies of subjective health complaints.
	Rosén, Gunnar O. R., Dr. philos.	The phantom limb experience. Models for understanding and treatment of pain with hypnosis.

	Høines, Marit Johnsen, Dr. philos.	Fleksible språkrom. Matematikklæring som tekstutvikling.
	Anthun, Roald Andor, Dr. philos.	School psychology service quality. Consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential
	Pallesen, Ståle, Dr. psychol.	Insomnia in the elderly. Epidemiology, psychological characteristics and treatment.
	Midthassel, Unni Vere, Dr. philos.	Teacher involvement in school development activity. A study of teachers in Norwegian compulsory schools
	Kallestad, Jan Helge, Dr. philos.	Teachers, schools and implementation of the Olweus Bullying Prevention Program.
H	Ofte, Sonja Helgesen, Dr. psychol.	Right-left discrimination in adults and children.
	Netland, Marit, Dr. psychol.	Exposure to political violence. The need to estimate our estimations.
	Diseth, Åge, Dr. psychol.	Approaches to learning: Validity and prediction of academic performance.
	Bjuland, Raymond, Dr. philos.	Problem solving in geometry. Reasoning processes of student teachers working in small groups: A dialogical approach.
2003		
V	Arefjord, Kjersti, Dr. psychol.	After the myocardial infarction – the wives' view. Short- and long-term adjustment in wives of myocardial infarction patients.
	Ingjaldsson, Jón Þorvaldur, Dr. psychol.	Unconscious Processes and Vagal Activity in Alcohol Dependency.
	Holden, Børge, Dr. philos.	Følger av atferdsanalytiske forklaringer for atferdsanalysens tilnærming til utforming av behandling.
	Holsen, Ingrid, Dr. philos.	Depressed mood from adolescence to 'emerging adulthood'. Course and longitudinal influences of body image and parent-adolescent relationship.
	Hammar, Åsa Karin, Dr. psychol.	Major depression and cognitive dysfunction- An experimental study of the cognitive effort hypothesis.
	Sprugevica, Ieva, Dr. philos.	The impact of enabling skills on early reading acquisition.
	Gabrielsen, Egil, Dr. philos.	LESE FOR LIVET. Lesekompetansen i den norske voksenbefolkningen sett i lys av visjonen om en enhetsskole.
H	Hansen, Anita Lill, Dr. psychol.	The influence of heart rate variability in the regulation of attentional and memory processes.
	Dyregrov, Kari, Dr. philos.	The loss of child by suicide, SIDS, and accidents: Consequences, needs and provisions of help.
2004		
V	Torsheim, Torbjørn, Dr. psychol.	Student role strain and subjective health complaints: Individual, contextual, and longitudinal perspectives.
	Haugland, Bente Storm Mowatt Dr. psychol.	Parental alcohol abuse. Family functioning and child adjustment.

	Milde, Anne Marita, Dr. psychol.	Ulcerative colitis and the role of stress. Animal studies of psychobiological factors in relationship to experimentally induced colitis.
	Stornes, Tor, Dr. philos.	Socio-moral behaviour in sport. An investigation of perceptions of sportpersonship in handball related to important factors of socio-moral influence.
	Mæhle, Magne, Dr. philos.	Re-inventing the child in family therapy: An investigation of the relevance and applicability of theory and research in child development for family therapy involving children.
	Kobbeltvedt, Therese, Dr. psychol.	Risk and feelings: A field approach.
H	Thomsen, Tormod, Dr. psychol.	Localization of attention in the brain.
	Løberg, Else-Marie, Dr. psychol.	Functional laterality and attention modulation in schizophrenia: Effects of clinical variables.
	Kyrkjebø, Jane Mikkelsen, Dr. philos.	Learning to improve: Integrating continuous quality improvement learning into nursing education.
	Laumann, Karin, Dr. psychol.	Restorative and stress-reducing effects of natural environments: Experiential, behavioural and cardiovascular indices.
	Holgersen, Helge, PhD	Mellom oss - Essay i relasjonell psykoanalyse.
2005		
V	Hetland, Hilde, Dr. psychol.	Leading to the extraordinary? Antecedents and outcomes of transformational leadership.
	Iversen, Anette Christine, Dr. philos.	Social differences in health behaviour: the motivational role of perceived control and coping.
H	Mathisen, Gro Ellen, PhD	Climates for creativity and innovation: Definitions, measurement, predictors and consequences.
	Sævi, Tone, Dr. philos.	Seeing disability pedagogically – The lived experience of disability in the pedagogical encounter.
	Wiium, Nora, PhD	Intrapersonal factors, family and school norms: combined and interactive influence on adolescent smoking behaviour.
	Kanagaratnam, Pushpa, PhD	Subjective and objective correlates of Posttraumatic Stress in immigrants/refugees exposed to political violence.
	Larsen, Torill M. B. , PhD	Evaluating principals` and teachers` implementation of Second Step. A case study of four Norwegian primary schools.
	Bancila, Delia, PhD	Psychosocial stress and distress among Romanian adolescents and adults.
2006		
V	Hillestad, Torgeir Martin, Dr. philos.	Normalitet og avvik. Forutsetninger for et objektivt psykopatologisk avviksbegrep. En psykologisk, sosial, erkjennelsesteoretisk og teorihistorisk framstilling.
	Nordanger, Dag Øystein, Dr. psychol.	Psychosocial discourses and responses to political violence in post-war Tigray, Ethiopia.

	Rimol, Lars Morten, PhD	Behavioral and fMRI studies of auditory laterality and speech sound processing.
	Krumsvik, Rune Johan, Dr. philos.	ICT in the school. ICT-initiated school development in lower secondary school.
	Norman, Elisabeth, Dr. psychol.	Gut feelings and unconscious thought: An exploration of fringe consciousness in implicit cognition.
	Israel, K Pravin, Dr. psychol.	Parent involvement in the mental health care of children and adolescents. Empirical studies from clinical care setting.
	Glasø, Lars, PhD	Affects and emotional regulation in leader-subordinate relationships.
	Knutsen, Ketil, Dr. philos.	HISTORIER UNGDOM LEVER – En studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt.
	Matthiesen, Stig Berge, PhD	Bullying at work. Antecedents and outcomes.
H	Gramstad, Arne, PhD	Neuropsychological assessment of cognitive and emotional functioning in patients with epilepsy.
	Bendixen, Mons, PhD	Antisocial behaviour in early adolescence: Methodological and substantive issues.
	Mrumbi, Khalifa Maulid, PhD	Parental illness and loss to HIV/AIDS as experienced by AIDS orphans aged between 12-17 years from Temeke District, Dar es Salaam, Tanzania: A study of the children's psychosocial health and coping responses.
	Hetland, Jørn, Dr. psychol.	The nature of subjective health complaints in adolescence: Dimensionality, stability, and psychosocial predictors
	Kakoko, Deodatus Conatus Vitalis, PhD	Voluntary HIV counselling and testing service uptake among primary school teachers in Mwanza, Tanzania: assessment of socio-demographic, psychosocial and socio-cognitive aspects
	Mykletun, Arnstein, Dr. psychol.	Mortality and work-related disability as long-term consequences of anxiety and depression: Historical cohort designs based on the HUNT-2 study
	Sivertsen, Børge, PhD	Insomnia in older adults. Consequences, assessment and treatment.
2007		
V	Singhammer, John, Dr. philos.	Social conditions from before birth to early adulthood – the influence on health and health behaviour
	Janvin, Carmen Ani Cristea, PhD	Cognitive impairment in patients with Parkinson's disease: profiles and implications for prognosis
	Braarud, Hanne Cecilie, Dr. psychol.	Infant regulation of distress: A longitudinal study of transactions between mothers and infants
	Tveito, Torill Helene, PhD	Sick Leave and Subjective Health Complaints
	Magnussen, Liv Heide, PhD	Returning disability pensioners with back pain to work

	Thuen, Elin Marie, Dr.philos.	Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students.
	Solberg, Ole Asbjørn, PhD	Peacekeeping warriors – A longitudinal study of Norwegian peacekeepers in Kosovo
H	Søreide, Gunn Elisabeth, Dr.philos.	Narrative construction of teacher identity
	Svensen, Erling, PhD	WORK & HEALTH. Cognitive Activation Theory of Stress applied in an organisational setting.
	Øverland, Simon Nygaard, PhD	Mental health and impairment in disability benefits. Studies applying linkages between health surveys and administrative registries.
	Eichele, Tom, PhD	Electrophysiological and Hemodynamic Correlates of Expectancy in Target Processing
	Børhaug, Kjetil, Dr.philos.	Oppseding til demokrati. Ein studie av politisk oppseding i norsk skule.
	Eikeland, Thorleif, Dr.philos.	Om å vokse opp på barnehjem og på sykehus. En undersøkelse av barnehjemsbarns opplevelser på barnehjem sammenholdt med sanatoriebarns beskrivelse av langvarige sykehusopphold – og et forsøk på forklaring.
	Wadel, Carl Cato, Dr.philos.	Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon
	Vinje, Hege Forbech, PhD	Thriving despite adversity: Job engagement and self-care among community nurses
	Noort, Maurits van den, PhD	Working memory capacity and foreign language acquisition
2008		
V	Breivik, Kyrre, Dr.psychol.	The Adjustment of Children and Adolescents in Different Post-Divorce Family Structures. A Norwegian Study of Risks and Mechanisms.
	Johnsen, Grethe E., PhD	Memory impairment in patients with posttraumatic stress disorder
	Sætrevik, Bjørn, PhD	Cognitive Control in Auditory Processing
	Carvalho, Susana Fonseca, PhD	Prevention of bullying in schools: an ecological model
2008		
H	Brønneck, Kolbjørn Selvåg	Attentional dysfunction in dementia associated with Parkinson's disease.
	Posserud, Maj-Britt Rocio	Epidemiology of autism spectrum disorders
	Haug, Ellen	Multilevel correlates of physical activity in the school setting
	Skjerve, Arvid	Assessing mild dementia – a study of brief cognitive tests.

	Kjønniksen, Lise	The association between adolescent experiences in physical activity and leisure time physical activity in adulthood: a ten year longitudinal study
	Gundersen, Hilde	The effects of alcohol and expectancy on brain function
	Omvik, Siri	Insomnia – a night and day problem
2009 V	Molde, Helge	Pathological gambling: prevalence, mechanisms and treatment outcome.