

MASTEROPPGAVE

*Invitere inn.
Etikk som førstefilosofi i barnehagen.*

Hege Cathrin Sennerud

15. mai 2018

*Masterstudium i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap
Avdeling for lærerutdanning*



Forord

Jeg vil begynne masteroppgaven min til å takke alle de rundt meg. Dere har gitt meg mer enn det jeg rommer. Tusen takk spesielt til barna mine, bonusdatter, kjæresten min og mammaen min for at dere har holdt ut med meg og fylt meg med hverdager og øyeblikk. Og at dere har tålt at livet har blitt satt på «vent». Jeg vet jeg har brukt mye tid på denne oppgaven, dere har gitt meg tid og har nok fra tid til annen opplevd litt frustrasjon, tårer og klager fra min side. Mamma har fått utallige telefoner hvor jeg har lest side opp og side ned, på nytt og på nytt. Takk for tålmodigheten. Jeg vil takke svigermor for matsserveringer, det har vært ubeskrivelig deilig. Jeg vil takke min venninne Laila for diskusjoner, innspill og flotte turer i skog og mark. Spesielt takk til Lise og Trude som medstudenter hvor vi har hjulpet hverandre å holde motet oppe i motgangstider. Grethe for oppkvikkende meldinger i tunge stunder. Takk til barnehagen hvor jeg jobber: Jeg har fått lov til å utforske og eksperimentere selv om det har bydd på utfordringer. Uten dere hadde jeg ikke fått øvd på å argumentere og satt teoriene i spill. Jeg har tidvis lurt på om det har vært verdt det, jeg håper det, for uten dere hadde jeg ikke klart dette og jeg håper det har gitt gaver til dere også. Dere synes nok jeg har blitt litt «rar».

Tusen takk til barnehagen jeg har hatt mine møter. Det var der mitt lille rike kom til syne: *invitere inn*. Dere tok meg i mot med åpne armer og hadde masse som dere inviterte meg inn i. Dere hadde lyst til å dele, dere viste meg engasjement, åpenhet, ydmykhet og en stolthet over egen barnehage. Jeg har satt stor pris på møtene med dere. Dere er en flott barnehage.

Takk til min veileder Nina Johannesen som har gitt meg raske tilbakemeldinger, vist meg tillit og latt meg få lov til å eksperimentere. Takk også for det «lille» ekstra. Jeg vil si tusen takk til lærerne på Høyskolen i Østfold, Ninni Sandvik, Bente Ulla, Ann-Sofi Larsen, Mette Røe Nyhus og Nina Johannesen. De opplevelsene og erfaringene jeg har hatt på dette studiet er ubeskrivelige og har vært en gave til selve livet.

Takk for at filosofer som Emmanuel Levinas har finnes, etterlatt seg spor i bøker og tilfører noe til virkeligheten.

Denne oppgaven er et svar på at det er dere som har vekket meg til liv i oppgaven.

WELCOMING IN – Ethics as the first philosophy in the kindergarten

What conditions does ethics have in a sector constantly exposed to an increasing demand for instrumental and technical working methods in the kindergarten? A sector that is often governed by a policy demanding answers and truths, and where definitions of concepts are supposed to dictate the way we work (Dahlberg, Moss, 2005; Sandvik, 2016).

This paper focuses mainly on three concepts that are often used and may be difficult to argue against: "Early intervention", "what works" and "according to science". In order to "handle the problems", universal and instrumental tools are often used in kindergartens. This may have opened up for a series of commercial actors in the market. I here refer to one observation form and two programs that are used in Norwegian kindergartens today.

What options does the child, the other (Levinas, 1969), have to change the concepts and definitions we are obligated to work by in the kindergarten? Is it possible that we tend to simplify pedagogical processes so that the picture of what a professional can be and what pedagogy can become, is made into something simple and predictable? Are we, as teachers in danger of practicing pedagogy blindfoldedly and without thinking? Is it possible to bring in other perspectives regarding the tools we are obligated to work with? How can ethics act as first philosophy in kindergarten? These are some of the questions I will take a closer look at in this thesis.

Here I seek to invite or *welcome* multiple perspectives in order to open up for the possibility that something more and also something else than the most obvious can exist. My thinking here is based on the philosophy of Emmanuel Levinas, as I want to look at the possibility of ethics as a first philosophy in kindergarten. The philosophy of Levinas centers around an ethical idea of putting the other person, the other, above (Levinas, 1985; Biesta, 2014, s.44). This is an ethics based on the otherness and alterity of the other person. Levinas suggests that we need to learn *from* the other rather than learning *about* the other. (Levinas, 1969; Todd, 2003; Johannesen, 2012; Halvars-Franzen, 2010). In interaction with the other something might change because you are touched by or attracted to something in that other person. The idea is a pedagogy that must be constantly moving and evolving.

In my search for answers to the scientific questions above, I have chosen three methodological approaches. The philosophy of Emmanuel Levinas has been my critical framework during my study of various political documents, he has been with me in meetings with preschool teachers as well as in auto ethnographic experiences. I have made a bricolage.

Some of my invitations have shown that a preschool teacher is something one becomes over and over again, and that pedagogy is a complex and demanding discipline. My encounters with preschool teachers revealed that perspectives such as wavering, or preschool teachers that are able to let go, have lifted an ethical practices to a higher level, where aspects often regarded as "weakness" have turned out to be a strength.

I have written a political, society critical and ethical text. My intention has not been to moralize, to tell preschool teachers how to do their job or even to make their working day easier. This thesis rather seeks to open up for an ethical thinking as a first philosophy in the kindergarten, based on the philosophy of Levinas, underlining that this is not an unconsidered or unthoughtful pedagogy.

Innhold

Forord.....	3
WELCOMING IN – Ethics as the first philosophy in the kindergarten.....	4
Innhold	6
Kapittel 1. Velkommen inn.....	9
Fra et møte med barnehagelærere:.....	9
1.1 Bakgrunn for studien.....	9
1.2 Politikk.....	10
1.3 Politikk og etikk.	11
1.4 Filosofien til Emmanuel Levinas vekket meg.....	12
1.5 Den andre.....	13
1.6 På vei mot et forskningsspørsmål.	14
1.7 Metodologisk tilnærming. Bricolage	16
Kapittel 2. Plassering i det pedagogiske feltet, nøkkelbegreper og oppgavens mulighetsord.	18
2.1 «Barnehagefeltet».....	18
2.2 Det etiske møtet med den andre.	19
2.3 Barnehagelærerens kritiske stemme.	20
2.4 Oppgavens vitenskapsteoretiske plassering.	21
2.5 Oppgavens mulighetsord: «Invitere inn» og tenkning med Levinas.....	22
Kapittel 3. Teorikapittel. Emmanuel Levinas.....	24
3.1 Etikk i filosofien til Levinas.	26
3.2 Epistemologi. To typer kunnskap.	27
3.3 Ontologi. Uten identitet.	29
3.4 Uendelig ansvar og åpenhet.....	32
3.4.2 Responsibility og accountability.....	34
3.5 Gjestfriheten og mangfold.	35
3.6. Sammendrag teorikapittel.....	36
Kapittel 4. Metodologi. En konstruert bricolage.....	38
4.1 Empiri og teori.....	38
4.2 En eksperimenterende bricolage.	40
4.3 Autoetnografi. Invitere inn egne erfaringer.....	40
4.4 Dokumentene. Å se på ulike verktøy med inviterende blikk.	42

4.4.1 Besøk i ulike typer dokumenter.	43
4.4.2 Korte beskrivelser av verktøyene	44
4.5 Møte med den andre. Mine invitasjoner av barnehagelærerne.....	46
4.6 VIPPS! En autoetnografisk historie og fargeklatt i bricolaget.	47
4.7 Mitt møte med barnehagelærere	47
4.8 Oppgavens pålitelighet og troverdighet.....	50
Kapittel 5. Velkommen til invitasjoner i dokumentene.	52
5.1 Invitasjon 1: De politiske dokumentene.....	52
5.1.1 «Forskning sier at».	52
5.1.2 «Hva som virker».....	54
5.1.3 «Tidlig innsats».....	55
5.2. Invitasjon 2: En hendelse – en sprekk i oppgaven. Mitt møte med et program.	56
5.2.1 Opplevelsen av å ikke bli invitert inn som profesjonsutøver.	56
5.3 Invitasjon 3: Programlojalitet	58
5.3.1 Redusering av pedagogikken?.....	58
5.4 Invitasjon 4: Den etiske forankringen i programmene og tenkning med Levinas sine tekster... ..	60
5.4.1 «Den gylne regel».....	60
5.4.2 Mestrer, mestrer ikke.....	62
5.5 Invitasjon av oppdagelse 5. Et ønske om oppsving.....	64
5.5.1 På besøk i stua til Levinas over en kaffekopp.....	64
Kapittel 6. Velkommen til invitasjonen i møtene med barnehagelærerne.....	68
6.1 Invitasjon 6. Kraft i vakling.	68
6.2 Invitasjon7: Står man i møte med en «tomhendt» pedagogikk? En gave og en invitasjon.	72
6.2.1 En transcendentale «vold».....	78
Kapittel 7. Sammenstøt av noen invitasjoner og nyanseringer.	80
7.1 «Trehistorien satt i spill med dokumenter og verktøy»	80
7.2 Møter med den andre i en barnehagehverdag.	81
7.2.1 Å møte den andre som «ukjent».....	82
7.2.2 Å møte den andre med tillit (uten grunn). Noe annet enn å møte med empati?	83
7.3 Invitasjon 8. En sprekk i teksten – En filmopplevelse.....	85
7.4 Er ulike verktøy bare av det «onde» i barnehagen?	86
Kapittel 8. Invitere inn; hvilke muligheter åpner tenkningen med Emmanuel Levinas opp for?	88
8.1 Politikk	89
8.2 Etikk	90

8.3 Jeg har «mistet» ord. Språket er ikke stabilt.....	92
8.4 Muligheter som åpner seg i møte med Levinas. Dikotomien barn-voksen.	93
8.5 Etikk som førstefilosofi.....	94
8.6 Nærhet og avstand. En balanse i ubalansen.	95
8.7 En barnehagelærer uten profesjon?	96
8.8 Samlende tanker.	98
8.8.1 Hva kan en barnehagelærer være eller bli?	98
8.8.2 Hva kan pedagogikk bli?	99
8.9 Adjø.	100
Litteraturliste.....	102
Vedlegg 1. Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet.....	107
Vedlegg 2. Brev en til barnehagen	109
Vedlegg 3. Brev to til barnehagen	113

Kapittel 1. Velkommen inn

Fra et møte med barnehagelærere:

«Hvordan kan jeg være enda mer åpen»?

(Fra transkriberingene)

Denne setningen satte seg fast hos meg etter møtet med barnehagelærerne. Samme kvelden sto filosofien til Levinas der med åpne armer. Ordene «Invitere inn» dukket bare opp. Jeg hadde gjort en oppdagelse i et sammenstøt med empirien og teorien. Jeg bestemte meg da for at «invitere inn» skulle bli min røde tråd og et premiss i oppgaven. Det skulle få lov til å sammenfalle med forskningsspørsmålet mitt. Oppdagelsen jeg hadde gjort i empirien skulle få være mitt lille rike. Å invitere inn i denne oppgaven handler om å åpne opp for at det kan finnes mer enn og også noe annet enn det som er selvfølgelig. Det skal hjelpe meg med å bidra til at pedagogikkfaget må ses på som rikt, et omfattende, komplekst og krevende fag og nettopp derfor er det viktig å invitere inn for å gjøre det rikere. Jeg ønsker å forkaste generelle og universelle «trender» og tanker og spesielt dersom de ikke innbyr til inviterende tanker. En barnehagelærer må hele tiden stå i bevegelige prosesser. Det kan være vanskelig å innby til inviterende tanker i den kulturen man er en del av fordi man blir «tvunget» til å følge en vei, en metode og troen på konsensus er stor. Jeg vil utdype begrepet *invitere inn* sammen med tenkning med Levinas i slutten av kapittel to.

1.1 Bakgrunn for studien

Mitt forskningsspørsmål har blitt skapt over litt tid og hvor jeg kjenner at jeg har havnet i ulike dilemmaer. Det jeg har kjent sterkest på kroppen de siste årene er at jeg som barnehagelærer har blitt pålagt å følge bestemte pedagogiske programmer og kartlegginger til å gjøre ulike intervensjoner i barnehagen. Det florerer av disse verktøyene på markedet og det er verktøy som gjerne skal hjelpe barn til å mestre ulike områder i livet. Det kan være områder som sosialkompetanse, språk eller atferd som jeg har valgt å fokusere på i denne oppgaven. Det er ofte gode intensjoner bak disse programmene (Pettersvold, Østrem, 2012). Problemet er at de gode intensjonene ofte kan undertrykke ulike etiske overveielser. Jeg har også opplevd at kritisk tenkning rundt pedagogiske programmer og kartlegginger ikke har vært ønskelig fordi det forventes at de ansatte må ha en viss lojalitet ovenfor bruken av disse

for at de skal «virke». Å ikke få mulighet til å ytre seg kritisk har følt som å legge et lokk på ulike etiske dilemmaer, et lokk på å benytte et godt faglig skjønn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) og begrenser pedagogikk fremfor å *invitere inn* flere teoretiske muligheter. Man kan risikere å utøve pedagogikk mens man har på seg skylapper, man kan stenge for andre måter å se verden på fordi man må følge den veien man er bedt om å gå.

1.2 Politikk

Dagens barnehagepolitikk er gjerne preget av en markedsøkonomisk tenkning (Sandvik, 2016, s. 14). Det er viktig å utnytte de menneskelige ressursene og få mest mulig «utbytte» av hver enkelt. Kvalitet i barnehagen skal sikre sosial utjevning slik at hver og en skal få realisere sine evner (Stortingsmelding nr. 41, 2008 – 2009). Det har dermed åpnet seg opp et marked for hvordan man kan «måle» ulike kompetanser som samfunnet og markedet synes er vesentlige (Sandvik, 2016, s. 14). Denne oppgaven er et motsvar mot en barnehagepolitisk diskurs hvor man ser en dreining mot forventninger om læringsutbytte og økt kartlegging (Storingsmelding nr. 41, 2008 – 2009). Tidlig innsats har blitt et viktig politisk uttrykk for å rette oppmerksomheten mot sosial utjevning (Stortingsmelding nr. 16, 2006 – 2007) hvor tidlig innsats begrepet kan bli innsnevret og forenklet om det kun snakkes om som en strategi og et verktøy (Vik, s. 2015, s. 13). Det kan gi inntrykk av en offentlig sektor som skal ha kontroll og styres av New Public Management hvor blant annet målstyring, effektivitet og rapportering er viktige ingredienser (Hennum, Pettersvold, Østrem, 2015, s.16.). I disse verktøyene er også troen på pedagogisk kontroll stor. Pedagogene kan så og si garantere resultater dersom metoder og mål er tydelige og definerte (Sandvik, 2016, s. 19). At man kan «sikre» god utvikling hos alle om man følger mønsteret og systemet. Barnehagens innhold skal styres ut i fra hvordan man mest effektivt kan nå målene og hva som virker (Dosest, M., 2013, s. 62). I NOU 2010:8 er det også lagt vekt på hva som virker i pedagogiske sammenhenger i barnehagen. Der skrives det at kvalitative studier kan gi nyttig informasjon om noe virker eller ikke virker (NOU 2010:8 s. 143). I blant annet stortingsmelding 19 florerer ordene «*forskning sier at*» (Storingsmelding 19, 2015 – 2016) som om det finnes et klart svar eller en løsning på «problemet».

«*Tidlig innsats*», «*hva som virker*» og «*forskning sier at*» er politiske begrep som også brukes innenfor pedagogikkfaget. Disse ordene kan ha vært med på å bidra til å forsterke ideen om at ulike verktøy og programmer er nødvendige. Som barnehagelærer kan det være enkelt å bli

«dratt inn i noe» eller bli trollbundet av de ovenstående ordene som om de er gode argumenter i seg selv.

Jeg har også erfaring med at mange i barnehagesektoren kan ønske programmer velkommen fordi man ser på det som et godt arbeidsredskap og noe å følge. Det har fremkommet utsagn som: «*Dette er noe som er enkelt å følge*». Verktøyene føles enkle, oversiktlige og systematiske. Det kan være en pedagogikk som gir klare svar og som man kan hake av i et skjema slik at det syns at noe er gjort. Dersom det i tillegg loves gode «resultater», kan det være vanskelig å argumentere mot fordi utgangspunktet kan virke immun for kritikk (Pettersvold, Østrem, 2012). I disse verktøyene er det de voksnes logikker som er representert (Canella & Viruru, 2004) og samfunnets fastsatte orden som er styrende. Hva et barn skal kunne eller hvordan et barn skal være er gjerne operasjonalisert i ulike mål. Dette kan hele tiden sette barnet i en posisjon som mangelfull (Pettersvold, Østrem, 2012) og underordne barns verdifulle bidrag (Bae, 2012; Sandvik, 2016).

Hvilke muligheter har barnet, den andre til å endre på de forestillingene og definisjonene vi er pliktet til å jobbe med? Kan vi miste nyanser og kompleksiteter om pedagogikkfaget blir gjort om til enkle standardiseringer som er lette å følge? Kan det være en fare for en pedagogikk som ikke er i bevegelse og barnehagelærere som slipper å tenke? De slipper å tenke fordi de praktisk talt ikke trenger å *la seg bli berørt* av hvem de er i møte med. Tanken deres kan være fryst fordi de allerede og på forhånd har en ide om hvem den andre er, hvordan den andre bør bli og i hvilket system de kan plassere den andre i. De har noen metoder eller tiltak som kan hjelpe den andre på vei til å nå dit de, eller ulike verktøy tenker er rett eller i riktig retning. Deres møte med den andre er allerede bestemt på forhånd fordi de har noen klare tanker om i hvilken retning den andre skal.

1.3 Politikk og etikk.

Dette jeg har beskrevet ovenfor kan for meg synes å gå i retning av en mer teknisk og instrumentell praksis i barnehagen (Juell, E. Solheim, M. 2016, s. 62; Ness, S. A & Steinsholt, 2016; Sandvik, 2016). Den tekniske praksisen kan gjerne bli første praksis eller førstefilosofi (Dahlberg, Moss, 2005, s. 35). Vi ønsker klare svar, sannheter og det forutsigbare er viktig. Det kan være sannheter om hvordan et barn skal være og hva det skal klare til enhver tid. Det er her jeg ønsker å utforske med etikk. Jeg har et ønske om at det er etikken som skal få den

viktigste plassen og at derfor politikk og etikk må møte hverandre. Dahlberg, Moss argumenterer for at etikk og politikk bør stå i et forhold til hverandre (2005).

«Ethics can and should permeate politics. Yet the two spheres are, or should be, in tension. Ethics may need to challenge politics; ethics may neuter politics by displacing conflict and violence; ethics is the sphere of undecidability, politics the sphere of decision. There is too, the ever-present question of “What ethics?” Politics may become the vehicle of universalistic moral thinking, the search for general codes.....» (Dahlberg, Moss, 2005, s. 125).

Det kan være viktig å tenke på hva slags etikk som skal være synlig når den møter politikken. Etikken trenger å utfordre politikken. Det kan være et spenningsfelt mellom etikk og politikk. Politikk kan oppfattes som mer «fast», eller avgjørelser som er tatt gjerne på vegne av alle, noe universelt og i motsetning til etikk som kan synliggjøre de uforutsigbare hendelsene som oppstår underveis og hele tiden.

1.4 Filosofien til Emmanuel Levinas vekket meg.

Emmanuel Levinas er født i 1906 i Litauen og døde i 1995. Han er en fransk-jødisk filosof. Store deler av familien hans ble i forbindelse med holocaust drept og noe av det viktigste med filosofien til Levinas er at mord ikke skal skje igjen (Johannesen, 2016, s. 194). Det som har vekket meg spesielt med filosofien er en enorm toleranse og ydmykhet ovenfor den andre.

Det begynte nærmest som et sjokk da jeg begynte å lese om Levinas! Da jeg leste i Biestas bok «Utdanningens vidunderlige risiko» sto det: «.....relasjonen mellom den Andre og meg ikke er gjensidig, at jeg er underkastet den Andre.....» (Biesta, G. , 2014, s. 44). Jeg kunne nesten ikke tro det. Ikke gjensidighet? At relasjoner skal bygge på gjensidighet har for meg vært en selvfølge og noe jeg har lest om så mange ganger at jeg nesten har tatt det for gitt. Dette var nok døråpneren til at jeg ble nysgjerrig. Jeg måtte rett og slett finne ut av det. Jeg måtte hoppe ut av mitt eget hjem og tenke annerledes.

Dragningen føltes befriende. Det kjentes godt, varmt, lyttende og noe håpefullt. Selv om og samtidig som det virket veldig radikalt, overraskende og litt sjokkerende i forhold til hva jeg tidligere har lest i blant annet utviklingspsykologi og bøker som forteller meg hva et barn er, eller hvordan et barn skal/bør være. Spørsmålet om subjektet har for meg fått en åpenbaring.

Levinas møter den andre med uendelig åpenhet og uendelig ansvar. Det har fått meg til å utfordre ideen om at mitt ansvar ikke ligger i at jeg skal ha kunnskap *om* den andre, men heller at mitt ansvar ligger i å lære *fra* den andre (Todd, S. 2003). Hvem er du? Jeg er her for deg. Dette følte «godt» og fryktelig vanskelig å etterleve.

Fra tid til annen har jeg følt meg «lokket» inn i andre ulike spennende teoretiske retninger, for det finnes absolutt mer jeg kunne ha skrevet om. Flere har ropt på meg og jeg har følt meg privilegert. Men Levinas har bitt seg fast, det måtte bli han.

Etterhvert som jeg har besøkt «hjemmet» til Levinas, har jeg snublet i flere høye terskler. «Snubleterskler» som får meg til å stoppe opp og som ryster meg. Noe som har forstyrret en tenkning som jeg hadde vært i så altfor lenge. Forstyrrelsene følte som en forelskelse, jeg har tidvis svevd og kjent at jeg er i bevegelse! Jeg har invitert inn noe nytt i livet mitt som gjør at jeg må bo annerledes. Jeg har ønsket det velkommen. Nå oppdager jeg titt og ofte noe nytt, noe «annet», noe som ofte nærmest kan være usynlig, små tegn, tilsynelatende «ubetydelige ting». Teorien og empirien har blitt satt i spill og gitt meg vind i håret. Det ene sjokket etter det andre har dratt meg inn. Jeg ønsket ikke å stoppe i gangen, flere rom ble utforsket, undersøkt og noen detaljer ble sett på med lupe. Andre rom må jeg besøke en annen gang. Huset til Levinas er enormt, det er større enn det jeg kan se.

En forelskelse betyr ikke at alt har «vært en dans på roser». Jeg har viklet meg inn i floker og har kontinuerlig måttet jobbe med egen argumentasjon. Tusen takk for flokene, jeg ville ikke ha vært dem foruten. Jeg har ikke klart å gi slipp, det bare måtte bli deg, Emmanuel Levinas. Du gir meg mer enn det jeg rommer. Jeg ønsker med denne oppgaven å belyse hvorfor etikk bør være helt sentralt i utdanning.

1.5 Den andre.

Emmanuel Levinas utfordrer tanken om hvordan man skal tenke om den andre. Det er den andre som tiltaler, pålegger og berører deg i øyeblikket og som setter deg til ansvar (Levinas, 1985; Biesta, G, 2014; Johannesen, N. 2016). Det er ikke programmer, verktøy eller kartlegginger som skal fortelle deg om hvordan du skal være i møte med den andre. Han skriver om å *være for* den andre.: “*Being-for-the Other must not suggest any finality and not imply the antecedent positing or valorization of any value*” (Levinas, 1961, s. 261). Jeg forstår dette som om at vi ikke skal møte den andre med en kunnskap som er endelig eller at

vi på forhånd vet noe om den andre eller kan plassere den andre i bestemte kategorier. Pedagogikken blir dermed risikofylt (Biesta, 2014) og krever pedagoger som hele tiden må være villig til å lytte til den andre du er i møte med. Biesta beskriver blant annet risiko i forhold til at mennesker ikke må møtes som mekaniske vesener (Biesta, 2014). Det bør heller være et møte som gjør at noe ved *deg selv endres* fordi du blir berørt, tiltalt eller påkalt av den andre. Vi kan ikke lukke igjen blant annet øyne, ører, stemninger, følelser eller hjertet. Det er nå det skjer. Dette er en helt annen tilnærming til den andre enn at du skal plassere den andre inn i gitte rammer.

Alle mennesker er ulike, mangfoldet florerer og det er den andre som står foran deg du skal møte. Man aner ikke hvordan et møte er før man er i det og hvem du møter er et mysterium, en gåte (Levinas, E., 1998, s.65). Den andre er ukjent eller en fremmed. Det er derfor Levinas foreslår å lære *av* den andre istedenfor å lære *om* den andre. (Todd, S. 2003). Nå må ikke dette forstås som at pedagogen ikke har noe å tilby, gi eller å tilføre den andre, men det kan mer handle om at den gaven man gir til den andre er noe som kan plasseres innenfor det som er uendelig. Du må gi noe til den andre som den andre enda ikke vet eller har kunnskap om. Du kan heller ikke vite hva den andre ikke vet og det plasserer også deg som pedagog innenfor det uendelige. Ideen om uendelighet kan handle om at en sjel er i stand til å inneholde mer enn det den kan hente fra seg selv (Levinas, 1969, s. 180). Du kan tilføre den andre mer enn det den rommer, men for å få til dette må du sette den andre høyere enn deg selv. Bevegelsen må komme *fra* den andre (Johannesen, 2016, s.51), og da kan du gjøre et forsøk med å stille deg selv til disposisjon. «*Hello. Here I am*» (Levinas, 1985, s. 97). Det handler om et ønske om å gjøre noe for den andre. Dette krever lytting, sensitivitet og å møte den andre med åpenhet. I pedagogikk finnes det alltid en slik vidunderlig risiko (Biesta, 2014) slik at vi aldri helt kan vite utfallet eller hva som skjer. Det gir oss et hav av muligheter i pedagogikk men som samtidig gjør det komplisert. Å være åpen for at det er komplisert kan hjelpe oss til å se ulike muligheter og at ting aldri står stille.

1.6 På vei mot et forskningsspørsmål.

Jeg vil med det jeg har skrevet utforske muligheten for at pedagogikk og profesjonsutøveren kan være mangesidig, kompleks og bevegelig. Gjennom ulike verktøy kan det virke for meg som om man *forenkler* selve pedagogikken med å forholde seg til resultater som er enkle å

registrere (Sandvik, 2016, s.16). Da kan man antagelig gå glipp av prosesser som ikke er så lett å få øye på eller man kan stenge av for ulike dilemmaer man er oppe i som barnehagelærer. Kan det være at man kan se noe interessant i det alminnelige (Bae. B. 1996), eller se det ukjente i det tilsynelatende kjente (Johannesen, N. 2016)?

Kanskje man da overser eller utelukker muligheten for at det er «lov» til å være ulik, forskjellig og kanskje man gir slipp på mangfoldet? Lar man pedagogikken skli inn i noe som er snevert og smalt? Jeg ser viktigheten av å løfte disse prosessene, de nyansene og dilemmaene frem mot en etisk praksis. Jeg vil i oppgaven synliggjøre at pedagogikk ikke er enkelt! I denne oppgaven vil jeg fokusere på at den andre er ukjent og at vi dermed ikke kan følge universelle eller instrumentelle prinsipper. Kan det være en fare for å redusere den andre til den samme (Levinas, 1969, s. 47) om vi plasserer den andre inn i slike standardløsninger? Kan vi stå i en fare for å tenke den andre gjennom oss selv, eller gjennom ulike verktøy, å gjøre den andre lik oss eller rammene den andre plasseres i? Kanskje vi generaliserer den andre slik at vi visker vekk det unike og singulære med den andre (Biesta, 2014, s. 42)? Får den andre muligheten til å vise seg selv? Om vi ikke møter den andre som helt annerledes kan vi kanskje ikke se på oss selv med nye øyne? Ikke selvet forstått som en væren, subjektets natur eller identitet, men heller opptatt av hvordan subjektet eksisterer (Biesta, 2014, s. 43). En «flukt» fra ontologien og metafysisk essens.

Mitt forskningsspørsmål blir dermed som følgende: **Hva kan en barnehagelærer være og pedagogikk bli i møte med etikk som førstefilosofi?**

Men hva er nå etikk? Eller mer riktig... hvordan kan etikk tenkes? I oppgaven min forsøker jeg gjennom Levinas sine tekster å utforske hvordan man kan tenke etikk og jeg har valgt å se dette i forhold til å være en barnehagelærer. Levinas var nok kanskje ikke den som var opptatt å være en profesjonsutøver, eller at man som menneske skal være i en «rolle». Jeg har allikevel valgt å tenke med hans filosofi og se hva en barnehagelærer kan være. Hvordan kan man tenkes å være en barnehagelærer når etikk brukes som førstefilosofi? Å utforske spørsmålet om etikk har for meg vært et mysterium, som frembringer det komplekse, det uvisse. Å tenke etikk gjennom Levinas er annerledes enn en tradisjonell måte å tenke på hvor blant annet den gyldne regel kan stå i sentrum, slik som i ett av verktøyene. Levinas sine tanker

om etikk går før regler, lover og universelle prinsipper. Noe som har berørt meg med Levinas er at han nettopp har etikken som fundament. Etikk er ikke noe som kan begrenses til en teoretisk øvelse i tanken (Levinas, 1969, s. 29). Du kan ikke bestemme deg på forhånd om å være god, det skjer før du har tenkt det. Etikk har ingen essens, men er essensen (Levinas, 1985, s. 10). Dermed blir etikk noe «flytende», noe som ikke er håndfast eller som er vanskelig å sette ord på. Du kan antageligvis ikke generalisere etikk fra en hendelse til en annen. Det er når den andre står ovenfor deg, en fremmed som påkaller deg i øyeblikket at etikk blir synlig. Den andre er ikke reduserbar til mine tanker eller til subjektet (Levinas, 1969, s. 43). Etikk går over prinsipper, identitet, essens, manifestasjon, kort sagt etikk går over meg (Levinas, 1985, s. 10).

Teksten er ikke skrevet for at barnehagelærere skal oppleve en smidig eller enklere hverdag i barnehagen hvor det finnes raske eller enkle løsninger på komplekse utfordringer. Jobben til en barnehagelærer er ikke lett og må heller ikke forstås som enkel. Ved å gjøre pedagogikken enkel eller om man skal følge en smal sti blir pedagogikk unødvendig. Pedagogikk skal ikke være et velsmurt maskineri (Biesta, 2014). Teksten er mer skrevet for å vise at praksis som utøves i barnehagen må ha rot i en etisk fundering.

1.7 Metodologisk tilnærming. Bricolage

Jeg ønsker å svare på forskningsspørsmålet mitt på ulike måter. Jeg har hatt ulike metodologiske innganger og jeg har valgt å tenke bredt, eksperimenterende og utforskende metodologisk. Mitt ønske har vært å lage en tekst til barnehagelærere som skal ha sitt fundament i en praksis basert på etiske avgjørelser. Filosofien til Levinas har for meg åpnet en dør inn til etikken og det er han jeg ønsker å tenke sammen med i oppgaven min. Jeg har valgt å gå inn i ulike stortingsdokumenter, programmer og ett kartleggingsprogram. Jeg har hatt flere møter med 5 barnehagelærere hvor temaet har vært etikk. Teksten viser også innslag av autoetnografiske hendelser.

Dokumentene og møtene med barnehagelærerne vil i teksten fremstå kronologisk, mens de autoetnografiske hendelsene kommer som ulike innslag i teksten. Metodologien har blitt en mix hvor jeg har satt de ulike delene sammen. Jeg har derfor valgt å konstruere en bricolage

(Rhedding-Jones, 2005, s. 123). De ulike metodologiene i bricolaget er heller ikke like store. Ønsket har ikke vært å søke symmetri, men heller «som bricolør» å ta i bruk det materialet jeg har for hånden.

Jeg har lyst til å vise at dilemmaene man kan sitte i som barnehagelærer i møte med politiske dokumenter, kartlegginger og programmene og hvilken «usynlig» makt som kan ha stor påvirkning på pedagogisk tenkning i barnehagen. Hvorfor er det barnehagelæreren i bevegelsen fra den andre som bør ha autoritet til å vite hvordan man skal utøve pedagogikk i barnehagen? I forhold til forskningsspørsmålet mitt tenker jeg at dette kan være med å bidra til at kritisk tenkning eller å *invitere inn* ulike perspektiver åpner opp for etikk. Hvilke dilemmaer møter barnehagelærere i møter med program, verktøy og kartlegging i barnehagen?

For å svare på forskningsspørsmålet mitt har jeg hatt møter med barnehagelærere som reflekterer hvordan de ønsker å møte barna med åpenhet og hvordan de reflekterer rundt møter med barn. Gjennom at det å vakle kan gi rom for den andre, uten at det er en pedagog som er utrygg. Hvor etikken hele tiden er i fokus og hvor barnehagelæreren forsøker å sette den andre høyere enn seg selv. Hvor barnehagelæreren har et ønske om å være *enda mer åpen*. Hva slags profesjonsutøver og pedagogikk blir styrende i slike møter med den andre? Er barnehagelæreren utydelig når hun/han ikke har noe spesiell vei å følge bortsett fra at hun/han følger den de er i møte med? Eller er det nødvendigvis feil å ha en plan?

Jeg har også hatt egne erfaringer med ulike verktøy som jeg ønsker å vise frem gjennom autoetnografiske hendelser og forekommer som «oppkvikkere» eller «sprekker» i teksten. Her viser jeg til hendelser som enten har «rystet meg», berørt meg eller vekket meg fra min egen egologi. Jeg har møtt motstand, jeg har måttet tenke. Jeg har grått noen tårer, men også opplevd glede. Jeg har måttet hente fram teori og empiri for å argumentere for at jeg har en tro på forskningsspørsmålet mitt. Dette er noe jeg har levd i og lever i og det derfor har vært viktig å invitere meg selv inn i teksten.

Jeg håper at dette kan bidra med en vital pedagogikk som aldri står stille, nettopp fordi etikk og dermed også pedagogikk ikke har essens og den andre du møter vil alltid være ukjent.

Kapittel 2. Plassering i det pedagogiske feltet, nøkkelbegreper og oppgavens mulighetsord.

Jeg vil i dette kapitlet først vise til flere forbindelseslinjer i det pedagogiske feltet som er relevante i forhold til de begrepene jeg har anvendt i mitt arbeid. Jeg vil så gå inn på oppgavens vitenskapelige plassering for avslutningsvis å gå nærmere inn på begrepet «invitere inn» som har åpnet opp for muligheter i denne oppgaven og tenkningen med Levinas sin filosofi. Formålet med dette kapitlet er å berøre noe av betydningen av oppgavens hovedbegreper, det er med for å styrke valgene i å fokusere på disse elementene samt presentere noe relevant litteratur på feltet.

2.1 «Barnehagefeltet»

Denne oppgaven kan ha forbindelseslinjer til flere som har undersøkt noe av det samme. Lenger ned i kapitlet vil jeg vise til andres forskeres arbeid hvor jeg vil trekke frem hva som kan være av betydning for denne oppgaven. Her er først en kort oppramsing av noen sentrale forfattere og forskere. Det vil ikke være en utfyllende oversikt over barnehagefeltet men heller gi glimt av hva som kan være aktuelt.

Innenfor etikk vil jeg fremheve Dahlberg og Moss (2005), Halvars-Franzén (2010), Johannesen (2016). Det er flere som har sett kritisk på en rekke programmer og/eller den instrumentelle pedagogikken, blant annet; Pettersvold og Østrem (2012), Seland (2017), Sandvik (2016), Juell og Solheim (2016), Ness og Steinsholt (2016). Vik (2015), har i sin phd løftet begrepet tidlig innsats, mens Pettersvold og Østrem (2015), har undersøkt barnehagelæreren sine muligheter i forhold til kritisk tenkning. Greve, Jansen og Solheim (2014) løfter også opp barnehagelærere som kritiske agenter og forteller om en barnehagelærerrolle som har gått fra å være autonom til målstyrt. Denne oppgaven er opptatt av å synliggjøre subjekters relasjoner til andre subjekter. Her kan dere se blant annet Bae (1999, 2012), Fennefoss og Jansen (2012), Johannesen (2012, 2016). Det er også innenfor nyere forskning fokus på ikke menneskelig-materialitet; se blant annet Sandvik (2013), Lenz Taguchi (2010), Nyhus (2010). Jeg vil nevne dette her for å løfte og skape nysgjerrighet for at det fins noe annet enn eller mer enn det relasjonelle mellom subjekter som denne oppgaven har fokus på. Dette er noe som oppgaven ikke berører eller tar stilling til, men som kan være viktig å løfte når man snakker om kompleksiteter i pedagogikken.

Jeg har lyst til å synliggjøre to viktige invitasjoner i teksten min som har vært fokusområde i denne oppgaven. Den ene delen har handlet om etiske møter med andre mennesker, mens den andre delen har handlet om barnehagelærerens kritiske tenkning i forhold til ulike verktøy og programmer som florerer på markedet.

2.2 Det etiske møtet med den andre.

Denne oppgaven kan vise enkelte forbindelseslinjer til Berit Bae i forhold til relasjoner subjekter imellom. I artikkelen «Relasjon som vågestykke» løfter hun den gjensidige avhengigheten i mellommenneskelige samspill (Bae, 1999, s.34). Hun skriver: «*Jeg illustrerer hvordan førskolelæreren ikke bare påvirker barns utvikling, men at hun i de samme prosessene også skaper betingelser for sin egen profesjonelle utvikling*» (Bae, 1999, s.34). Det jeg kan se som et likhetstrekk i min oppgave er at man som voksen også kan oppfattes som den lærende (Johannesen, 2016). Forskjellen er imidlertid at min oppgave har et perspektivskifte i forhold til gjensidighet. Min oppgave legger vekt på en asymmetri i gjensidigheten; hvor den andre går før meg. Andre ting Bae løfter som kan gi gjenklang i forhold til denne oppgaven er at hun viser til relasjoner som noe som er stort, dynamisk og komplekst. Hun legger vekt på at mennesker aldri opptrer isolert og hun tar avstand fra å definere den andre eller gjøre den andre til objekt (ibid). Noe jeg har lagt vekt på i min oppgave er at voksne skal gi slipp på seg selv for å invitere inn det barna kommer med. At bevegelsen skal komme fra den andre. Bae har uttrykt noe av det samme ved å beskrive voksne som må våge å slippe seg løs, og ta imot det barn kommer med gjennom tillit til barnet (Bae, 1999 ,s. 57-58). Dette er noe jeg med fordel kan se på som invitasjoner.

Jeg vil her spesielt trekke frem Nina Johannesens doktorgradsavhandling (2016) som har lagt vekt på medvirkning, pedagogers tenkning og små barns uttrykk. Halvar-Franzens doktorgradsavhandling legger vekt på barn, etikk og møter. Begge tenker med filosofien til Levinas i sine tekster. Dette er avhandlinger som har gitt mye inspirasjon til teksten.

Johannesens avhandling legger blant annet fokus på at *uttrykk* er noe som bevisst eller ubevisst gjør noe som virker på andre (Johannesen, 2016, s. 23). Hun viser til hvordan uttrykk ikke har enkle universelle betydninger, men hvor blant annet kropp har en fremtredende plass eller at en rosa kopp også kan defineres som uttrykk. Utrykk kan være noe uventet, men er noe som tiltaler eller berører (ibid. 2016, s. 106). I forhold til pedagogisk tenkning har hun lagt vekt på at tvil kan være en drivkraft til nysgjerrighet og være undrende. Tvilen kan også ses på som et

motsvar mot det forutsigbare og målbare i den pedagogiske praksisen (Johannesen, 2016, s. 108). Her kan jeg se forbindelseslinjer i forhold til mitt prosjekt hvor jeg har brukt «vakling» som en form for etisk praksis. Pedagoger som «tviler» eller «vakler» kan kanskje oppfattes som «svake», «utydelige», «vinglete» eller «utrygge», men at det nettopp i denne oppgaven kan ses på som en styrke og kraft til etisk arbeid i barnehagen.

Avhandlingen til Halvars-Franzen har et tydelig bidrag innen etikk og møter barn i mellom. Her ligger etikken som en ramme rundt og er det fundamentale og hvor hun henviser til Levinas om at etikk er kjernen for vårt vitende (Halvars-Franzen, 2010, s.40). Hun har fokus på møter i sin oppgave. Dette kan ses i sammenheng med tanker som åpner opp for etikk som førstefilosofi i barnehagen. Ideen om etikk som førstefilosofi har jeg også hentet inspirasjon fra Dahlberg og Moss (2005). Dahlberg og Moss (2005) går inn på politikk, teknikk som førstepraksis og etikk. Boken viser en betenkelig stemme til hvordan teknisk praksis kan være løsninger til økonomiske og sosiale problemer og er kritisk i forhold til universelle regler og sannheter. De beveger seg videre mot en lyttende pedagogikk hvor mangfold, det ukjente og pluralitet er viktige ingredienser (Dahlberg, Moss, 2005).

2.3 Barnehagelærerens kritiske stemme.

Jeg vil her spesielt trekke frem arbeidene til Hennem, Pettersvold og Østrem, (2015). De beskriver i sin bok «Profesjon og kritikk» om uroligheten for at barnehagelærernes kritiske stemmer ikke blir hørbar, om naivitet eller kritikkløs begeistring for andre aktørers handlingsrom over barnehagens innhold (ibid, s.8). De er opptatt av begreper som ansvar og tillit til barnehagelæreren. Her kan jeg trekke assosiasjoner med dette prosjektet i forhold til det å ha muligheten til å uttrykke seg kritisk som barnehagelærer og kunne ha lov til å invitere inn flere pedagogiske perspektiver i sitt arbeid i barnehagen. Boka er også kritisk til kontrollbehov, byråkratisering, New Public Management. Boka har en sterk tro på barnehagelærernes faglige kompetanse. (ibid, 2015).

Pettersvold og Østrem (2012) i «Mester mestrer ikke, jakten på det normale barnet» viser i boka til en rekke kartlegginger, verktøy og programmer. De viser til en kommersialiseringstendens hvor både private og offentlige aktører selger pedagogiske programmer og verktøy til kommuner. Spørsmål som reiser seg i kjølevannet av disse

programmene og verktøyene er om man jakter på målbare verdier og kan få en standardisering av hva som er det «normale barnet». (ibid 2012). Oppgaven min går også eksplisitt inn på tre ulike programmer, men hvor jeg sirkulerer rundt verktøyene med en tenkning i filosofien til Levinas.

Jeg vil bare forberede leseren på at dette er *svært* forenklete betraktninger av innholdet i artikkelen, avhandlingene og bøkene. Det jeg forsøker å vise er hvordan de er med på å bygge bro til, forsterke og synliggjøre hvilke begreper som har blitt satt i spill i denne oppgaven. Jeg vil nå gå inn på hvordan jeg ser prosjektet er plassert vitenskapsteoretisk.

2.4 Oppgavens vitenskapsteoretiske plassering.

Nina Johannesen har posisjonert Levinas innenfor fenomenologien og det poststrukturelle (Johannesen, 2016, s. 3). Det har vært viktig for meg å ha et ønske om å ikke komme frem til nye sannheter (Stormhøy, 2013) i denne oppgaven, men heller tenke at noe er i konstant bevegelse eller i løpende, kontinuerlige prosesser. Jeg ønsker å *invitere inn* for at alle skal ha mulighet for å komme til orde, alle skal ha mulighet til å påvirke og til å endre og konstruere en verden de er en del av. Jeg ønsker å stille spørsmål til det som gjerne blir tatt for gitt, «pirke» borti det selvfølgelige og til universelle rammer. Et spørsmål som kan dukke opp når man ikke frembringer «sannheter» eller «endelige» svar er at oppgaven ikke bringer med seg noen verdi i det hele tatt. At alt blir vagt, utydelig, «ubrukelig», og at det frembringer en relativisme (Dahlberg, Moss, 2005) der «alt er greit», og «*hva er poenget*» om man ikke har noen «gitte» resultater å vise frem? For meg frembringer den tenkningen jeg ønsker å synliggjøre i oppgaven *mer ansvar, mer forpliktelse* enn å følge prinsipper, ulike verktøy eller rammer. Jeg ønsker at oppgaven skal være tydelig på at alt ikke er greit, hvor blant annet likegyldighet til den andre du er i møte med er den største faren.

Vi skal ikke distansere oss fra den vi er i møte med, eller legge operasjonaliseringer eller verktøy mellom oss. Levinas forteller oss at det er i møte med den andre at ansvaret kommer. Det er et unngåelig ansvar og et ansvar uten spørsmål fordi vi rett og slett blir utsatt for den andre (Todd, 2003, s. 107). I forbindelsen med ansvaret er mottakelighet i forhold til det å være åpen for den andre.

«Part of one`s susceptibility to an other is an openness to the Other`s command, to that fine risk of communication; thus not only is susceptibility to the Other a one-sided affair, whereby I, and I alone, am commanded, but so, too, is responsibility. (Todd, 2003, s. 109)

I mottageligheten om å være åpen for den andre ligger det dermed noe uvisst i relasjonen. Det kan ikke finnes en sannhet eller noe fast i kommunikasjon med andre som er helt annerledes enn oss. Den andre betyr mer enn meg og rammene som er omgitt oss. Jeg ønsker å være tydelig på at teksten har et budskap: *Etikk som første filosofi*. Vi må *invitere inn* ulike perspektiver, ha en åpenhet til den andre og se mangfoldet og det ulike. De spørsmålene og begrepene jeg berører, må ikke forstås som at inneholder essens, men noe som heller hele tiden er i løpende aksjoner.

Jeg har også gått inn i oppgaven med en subjektforståelse som muligens har «overgått» eller står på utsiden av ontologien. En subjektforståelse av et subjekt uten identitet. Jeg vil utdype dette nærmere i teorikapitlet. Nå vil jeg vise til begrepet «invitere inn» som jeg så vidt berørte helt i starten.

2.5 Oppgavens mulighetsord: «Invitere inn» og tenkning med Levinas.

Som tidligere nevnt var det i sammenstøtet med empirien og Levinas at dette ordet bare «dukket opp». Jeg vil her vise frem ordet i samhandling med en teoretisk kontekst og knytte det opp mot begrepet hjem.

Levinas skriver:

«The home would serve for habitation as the hammer for the driving in of a nail or the pen for writing. For it does indeed belong to the gear consisting of things necessary for the life of man”. It serves to shelter him from the inclemencies of the weather, to hide him from enemies or the importunate (Levinas, 1969, s.152).

Ut i fra det jeg kan lese her kan hjemmet forstås som en slags «skall» som beskytter deg fra stormende vær, fra fiender og fra det som er påtrengende. Hjemmet er også en nødvendighet og et viktig verktøy i et menneskes liv.

Kemp forklarer hjemmet som et fristed hvor all menneskelige aktiviteten utgår. Et «sted» man kan samle krefter til det som skjer utenfor (Kemp, 1992, s. 30), noe som er seg selv nok (Steinsholt, K. 2012, s. 4). Kan man kanskje si at hjemmet kan oppfattes som et «sted» man

kan være egoistisk, eller i sin egen verden fordi all annen menneskelig aktivitet utgår? Ikke egoistisk på en slik måte at man tenker at det går utover andre, men egoistisk på en slik måte at man ikke utsettes for den andre. Det er ingen andre mennesker der som forstyrrer deg, man motstår en besittelse av den andre (Levinas, 1961, s. 38). I sitt hjem er subjektet autonom og uovervinnelig, autonom fordi det ikke finnes noen menneskemøter å bli berørt av. Det er ingen som har banket på døren, eller ingen er invitert med inn. Man er alene for menneskelig kontakt.

Det er viktig å ikke fortie at i virkeligheten krever subjektet en nær relasjon til den andre (Steinsholt, K., 2012, s. 4). Levinas skiller på interiority og exteriority. (Levinas, E., 1961). En «indre» verden som nærmest er narsissistisk og en «ytre» verden hvor man åpner opp døren til en annen og vekker selvet til liv.

Det er dette som skjer når du inviterer noen hjem, du åpner døren for en annen. Det står en fremmed utenfor som forstyrrer din fred. Kanskje man kan si at den andre forstyrrer din fred slik at du må våkne, eller hoppe ut av din egologi, hvor man kun ser ut i fra sitt eget speilbilde (Kemp, P. 1992, s.34)? Kanskje få et sjokk eller bli vekket. Det kan overskride en stivnet ide` jeg har laget om meg selv (Steinsholt, 2012, s. 5). Når jeg ønsker den andre velkommen hjem må jeg bo annerledes (Kemp, 1992, s. 32), den andre får en betydning. Levinas skriver:

«Subjectivity as such is initially hostage; it answers to the point of expiating for others».
(Levinas, 1985, s.100).

Når jeg åpner opp døren blir jeg et gissel, den andre rammer meg her og nå. Forholdet mitt til den andre blir heteronomt, en slags «traume» eller noe vi utsettes for. Vi er rett og slett opptatt av den andre før vi er opptatt av oss selv. En slags intern heteronomi; bare i egenskap av å være subjekt har man allerede pådratt seg et ansvar når man møter den andre. Vi har ikke valgt det selv, men det kommer ubedt (Kvandal, 2010, s. 26). Vi blir berørt av den andres uttrykk og hvordan de appellerer til oss.

Når jeg åpner døren til mitt hjem for den andre, kan jeg ikke late som om ingen er der, eller være døv for uttrykk. Den andre appellerer til meg, som en fremmed. Jeg åpner døren med åpne armer og ber inn, den andre vekker min godhet (Levinas, 1969, s. 200). Det er dette jeg ønsker å synliggjøre i oppgaven min. Å invitere inn for den andre som er annerledes enn meg. Etikken kommer alltid først.

Kapittel 3. Teorikapittel. Emmanuel Levinas.

I dette kapitlet vil jeg forklare hvorfor jeg har valgt en slik teoretisk tilnærming og hvordan teorien har virket på mitt prosjekt. Prosjektet har vært fylt med dilemmaer. Jeg har blant annet valgt et «smalt» teoretisk innblikk samtidig som jeg kritiserer å følge «en vei», «et program» eller en måte å tenke teoretisk i barnehagen. Jeg er nysgjerrig på det komplekse, mangfoldige, unike, det ukjente og å invitere inn nye perspektiver og det som er i bevegelse. At jeg har valgt et «smalt» teoretisk innblikk, samtidig som jeg søker det komplekse kan synes å stå litt i motsetning til hverandre og være tvetydig. Samtidig synes jeg at det er noe av det teorien til Levinas rommer. Etikken kommer alltid først og for meg gjennom lesing med Levinas betyr det at vi hele tiden må være i bevegelse. Vi kan ikke stå stille. Det handler ikke om forståelse eller å søke klarhet (Johannesen, 2013, s. 9). Når vi møter den andre med uendelig åpenhet så beveger man seg bortenfor det ontologiske, bortenfor å tenke den andre som noe fast og det åpner opp for uante muligheter. Vi kan ikke forutsi, vi kan ikke kjenne igjen, vi kan ikke forstå eller sette ord på (Johannesen, 2016, 47). Vi kan ikke ha tanker om den andre på forhånd, men vi må la oss bli berørt i øyeblikket. Hele hans premiss er at vi ikke kan forstå den andre eller fange den andre inn i våre tanker eller rammer, slik som i enkelte av verktøyene jeg vil vise til senere i teksten.

Jeg har lest filosofien til Levinas med begeistring, entusiasme og som noe håpefullt, men samtidig har jeg kjent på at den stiller uoverkommelige, nærmest umenneskelige krav. Filosofien oppleves som en utopi. Jeg har kjent på en ambivalens og tvetydighet i prosjektet. Å arbeide med Levinas sin filosofi i møte med barn kan være preget av «strengt» alvor og krav. Ikke som gitte eller forutsigbare krav utenifra, men krav som oppstår i møter. Samtidig kan det å utforske empirien sammen med teorien til Levinas bli preget av en nysgjerrighet om noe som befinner seg rundt neste sving, noe uvisst og nye oppdagelser av andre som ukjente. Å jobbe med teorien til Levinas har også bydd på utfordringer i forhold til gitte rammer som man er pålagt i en politisk og samfunnsmessig diskurs.

I dette prosjektet har jeg forsøkt å utforske og stille spørsmålstegn ved kategoriseringer, ved at noe skal bli tatt for gitt eller at noe skal være ferdig definert. I min oppgave gjelder det gitte rammer ut i fra hva man tenker om sosial kompetanse, språkutvikling og hvordan barna er plassert i forhold til disse. Gunilla Dahlberg sa dette om Emmanuel Levinas i sin forelesning på høyskolen i Østfold 10. januar 2018:

«Behärskandet genom igjenkänning och kategorier är lika med det omänskliga – eftersom allt som framträder som något enhetligt förutsätter en tidigare våldshandling. Leder vidare till den förödmjukelse som det innebär att vi talar för någon annan.» (Gunilla Dahlberg, forelesning høyskolen i Østfold, 2018).

Disse ordene forteller meg at gjennom å kategorisere så plasserer vi den andre i noe kjent som innebærer at vi snakker for noen andre. Den andre har ikke mulighet til å fremstå som noe annet enn det vi allerede vet. Det er ikke mulig å oppdage noe nytt eller noe vi ikke kjenner om den andre eller hva ulike begreper kan inneholde. Det er ferdig tenkt. Her synes jeg Emmanuel Levinas åpner opp for et nytt perspektiv. Vi kan ikke vite. Og det er noe av det fantastiske som gjør livet verdt å leve. Vi må møte den andre, livet selv med uendelig åpenhet.

Å lese Levinas er svimlende. Ordene sprenger grenser for hva jeg kan forstå eller forsøke å forklare til noen og enda mer utfordrende å skrive ned. Bokstavene jeg skal etterlate blir stående svart på hvitt, så fast, så skremmende. Jeg synes ordene til Levinas rommer mer enn jeg både vet og forstår. De utfordrer meg, og jeg må være villig til å ta en sjanse i skrivingen og tenkningen (Sandvik, N. 2016, s.149), sånn er det for meg å lese Levinas. Hva klarer jeg å få tak i? Men samtidig er det noe her jeg kjenner griper meg, kanskje noen krumtappord som jeg kan sette sammen. Jeg er villig til å prøve å eksperimentere og se hvilke bidrag disse ordene kan gi pedagogikken. Jeg er villig til å bevege meg på grensen av det jeg skjønner og ikke skjønner (Sandvik, N. 2016, s. 149). Jeg tar en sjanse, beveger meg kanskje på syltynn tråd, men har tro på at om jeg faller vil jeg være sterk nok til å klatre opp på tråden igjen. Det er verdt et forsøk.

*The condition for theoretical truth and error is the word
of the other, his expression, which every lie already presupposes.
But the first content of expression is the expression itself. To approach
the Other in conversation is to welcome his expression, in which at each
instant he overflows the idea a thought would carry away from it (Levinas, 1969, s.51).*

Han sier i den første setningen noe om at teoretisk sannhet og feil springer ut av ordet, uttrykket til den andre. Men da er vi allerede inne i en løgn fordi da er det noe vi forutsetter,

noe som er forhåndsbestemt. «Det er det første uttrykket som er selve uttrykket.» (ibid:1969,s.51), sier han videre. Dette før som jeg har skrevet om tidligere er viktig for Levinas. Man må overgå en ide om at det er tanken som skal være autonom eller «sjefen», for skal man nærme seg den andre, dens uttrykk er hvert øyeblikk gjeldene. Nå, nå og nå, det kan ikke være noe forutbestemt. Vi kan ikke fange ordet, uttrykket til den andre i en teoretisk sannhet eller feil, da blir det en løgn, noe som er forutbestemt. Tanken skal ikke være styrende i et møte. Det som berører oss, tiltaler oss er av større betydning (Johannesen, N. 2016).

3.1 Etikk i filosofien til Levinas.

Noe av kraften til å tenke etikk i barnehagen er at etikken alltid skal komme først. Etikk skal være en førstefilosofi (Levinas, 1969). Etikken oppstår i et møte med et subjekt som er totalt annerledes og forskjellig fra meg selv (Halvars-Franzen, 2010). Forskjellen mellom meg og den andres annethet er en forutsetning for etikk. Etikken til Levinas er dermed situert og er noe som oppstår. Etikken har ikke essens.

Ethics does not have an essence, its «essence», so to speak, is precisely not to have an essence, to unsettle essences. Its “identity” is precisely not to have an identity, to undo identities (Levinas, 1985, s. 10).

Med dette i tankene kan vi ikke si hva etikk er. Etikken er ikke ontologisk forankret, men det er mer at ontologien er forankret etisk. At ontologien kan forankres etisk kan forklares som at det er i relasjonene til den andre det etiske oppstår. Det er ansvaret til den andre som er det etiske og som gjør at vi kan være et subjekt. Kanskje vi må føle på hva etikk «er», «kjenne» det på oss i hver situasjon, at noe unikt kan skje hele tiden? I ulike hendelser hvor den andre er totalt annerledes enn oss selv. I vårt uendelige ansvar til den andre som møter oss. Det er noe som oppstår og vi kan ikke vite det på forhånd fordi den vi møter er ukjent. Levinas legger vekt på dette før. Vi kan ikke gjøre det gode før det har skjedd. Vi gjør det gode før vi i det hele tatt vet det (Levinas, 1985, s. 11).

Denne etikken går før regler, før normer, før moralske valg og bevisste overveielser og forpliktelser. Etikken hos Levinas er en an-arki, det vil si at den forkaster alle generaliseringer og kontroll (Kemp, 1992, s. 67). Etikk har aldri vært eller er noe (Levinas, 1985, s.10). Levinas har en betenkelighet i forhold til teorier som er totaliserende eller universelle sannheter når det gjelder etikk og moral (Halvars-Franzen, 2010, s. 38). Etikdens forutsetning er at man ser den andre som annerledes. Det er med dette i tankene jeg kjenner på meg en

nødvendighet med å invitere inn forskjellige blikk på verktøy vi blir pålagt å følge. Hvordan får den andre mulighet til at sine uttrykk blir bevart som unike uten at de skal kategoriseres? Har den andre mulighet til å endre på forestillinger vi har om virkeligheten?

Etikk er ikke noe som kan begrenses til en teoretisk viten, eller til å være en tanke du har tenkt på forhånd (Levinas, 1969, s. 29). Vi kan ikke henfalle oss til hva «eksperter» sier eller følge spesifikke regler, det er en etikk uten normer jeg her presenterer. Hvilke muligheter har da etikken i barnehagen? Dette gjør hele spørsmålet om etikk vanskelig, men samtidig åpner det opp for en unik tilstedeværelse, sensitivitet og lyttende holdning til den andre som står ovenfor deg. I mine møter med barnehagelærerne inviterer jeg inn begrepet «vakling» som en måte som viste seg å være en etisk tenkemåte.

Kan vi gi etikken en form for makt i barnehagen? Ikke en slik makt som skal knuse makt med mer makt, men mer at den skal motsette seg makt gjennom å vise sårbarhet, «svakhet», ansvarlighet og oppriktighet (Levinas, 1985, s. 13). En «svakhet» som nettopp er en styrke, som jeg ønsker å utdype senere i oppgaven. Det skal ikke handle om å være best, kunne mest eller vite svaret på forhånd. «*To the calculations of power, ethics opposes less than power can conquer*» (Levinas, 1985, s. 13). Det kan handle om å bli berørt i møte med den andre som er totalt forskjellig. Noe som griper deg i møtet med den andre, lammer deg og gjør deg til et menneske. Den andre skal overstige alt. Det er etikken som dunker deg på skulderen i øyeblikket som blir avgjørende for hvordan du er som menneske.

Både de epistemologiske og ontologiske sidene i oppgaven blir berørt. Epistemologi er læren om kunnskap, mens ontologi er læren om det værende (Nyeng, F., 2012, s. 37).

3.2 Epistemologi. To typer kunnskap.

Levinas skiller på to typer kunnskap eller to måter å søke etter sannhet (Kemp, 1992, s. 33).

Den første måten Levinas trekker frem om sannhet er at sannhet innebefatter erfaring (Levinas, 1998, s.47). Altså erfaringer som går utover den måten vi kan forestille eller tenke oss om virkeligheten. Virkeligheten er annerledes enn meg. En erfaring skal bringe oss utover det som er vår natur (ibid, s.47). Den er vendt mot et annet sted, noe som er fremmed og ikke

fra det hjemmet vi bebor. Møtet med den andre som fremmed blir hermed gitt tyngde og betydning og ikke hvordan man har tenkt at det skal være. Å oppleve sannhet gjennom erfaring så blir den andre adskilt fra tanken. Den andre blir ikke den samme (Kemp, 1992, s.33). Den andre vi møter kan dermed åpne opp for alternative tenkemåter i de erfaringer vi gjør (Johannesen, N. 2016, s. 133). Vi kan bli berørt eller tiltalt av den andre, noe kan overraske oss som kan gå utover det vi egentlig har tenkt. Det kan overrumple oss, vippe oss av «pinnen» fordi vi er åpne for at noe kan være noe annet enn det vi hadde tenkt. Det kan være både mer enn eller noe annet enn det som er gitt eller selvfølgelig.

Hvordan møter politiske dokumenter, programmer eller ulike observasjonsverktøy sannhet? Har de lett for å finne en sannhet om hva noe er eller at man skal jobbe etter visse systematiske, definerte termer eller begreper? De verktøyene jeg skal vise til senere løfter begrepene sosial kompetanse, språk og atferd. Hvordan åpner disse opp for at begreper de løfter kan være noe annet enn det som er forespeilet?

Den andre måten Levinas viser til å søke etter kunnskap, sannhet er fritt laget gjennom et tenkende hvor alt det vi møter faller på plass i gitte kategorier. Man kan gjøre det ukjente kjent eller det fremmede fortrolig (Kemp, 1992, s. 33,34). Man vet for eksempel hva sosial kompetanse er, man vet hva barn skal kunne om språk. Vi blir hele tiden letende etter noe vi vet hva er og plasserer det vi ser inn i noe kjent. Det kan fort stenge noe ute og fortiden kan bli nåtiden. Sannheten kan være «ferdig» tenkt. Vi plasserer vår kunnskap ut i fra et tenkende som blir en slags selvspeiling. Vi smelter den andre sammen med tanken og det forblir en og samme virkelighet. Tanken blir autonom (Kemp, 1992, s. 33) og ingenting kan dytte den av planken. Den andre kan dermed reduseres til den samme.

Den første teoretiske inngangene er tett bundet med etikk. Etikk blant annet fordi dette *før* er et viktig element. Du kan ikke bestemme deg på forhånd hva en sannhet skal være. At man ikke kan farge sannheten med noe gitt eller en definisjon på forhånd. At man kan stenge av for at det finnes mer enn det vi er klar over fordi vi alltid plasser det ukjente inn i noe kjent.

I tilfelle to kan man kanskje si at det kan lukkes for uante muligheter fordi man ikke oppdager dem, fordi man kun tenker ut i fra sin virkelighet. Disse uante mulighetene kan reduseres fordi du hele tiden gjør kunnskapen til noe kjent og fortrolig. Kunnskapen kan bli til et

innskrenkende rom (Steinsholt, 2012, s. 2). Du lar deg ikke overraske eller bli berørt. Det tenkende blir bare en egologi, hvor tenkeren ser sitt eget speilbilde (Kemp, 1992, s.33). Kan du si at du har ilagt sannheten i deg? Noe må skje for at vi skal vekkes av denne egologien.

I tilfelle en kan vi åpne døren for gjester, for den fremmede. Slik at våre tanker aldri kan bli ferdig uttenkt (Steinsholt, 2012, s. 2). Kanskje det finnes en virkelighet eller verden som er noe mer enn det vi overhode kan forestille oss eller aner på forhånd? En virkelighet som er utenfor eller over vårt overblikk (Kemp, 1992, s.33)? Den andre blir ikke den samme, men en annen.

Om man tenker kunnskap eller søken etter sannhet i et slikt perspektiv, hva blir utdanning da? Det som her blir essensen er ideen om den andre. Det som skjer mellom mennesker. (Johannesen, N. 2016, s 134). Den andre er ikke meg. Kunnskap kan være noe man i utdanningspolitiske diskurser tenker at barna får og som man tenker at pedagogen både er premissleverandøren og den eneste bidragsyteren. Når man leser med Levinas kan det være et perspektivbytte i disse tankene. Kunnskap eller «læring» kan i denne tenkningen være i bevegelse fra barnet til barnehagelæreren (Johannesen, N. 2016, s. 50). Vi skal ikke lære om den andre, men av den andre (Todd, 2003). Den andre står høyere enn meg.

Kan språk være noe mer enn det et observasjonsskjema viser? Trenger det å være gitt hva sosial kompetanse er? Kan et barn fortelle meg noe nytt om hva det å være sosial kan være? Dette betyr ikke at barnet blir gitt ansvaret, ansvaret er alltid mitt. Jeg vil gå videre inn på begrepet ansvar lenger ned i dette kapitlet. Det betyr heller ikke at pedagogen ikke har noe å komme med, ikke bærer på noe som han har lyst til å gi, en gave til den andre. Dette er også noe jeg vil diskutere senere i oppgaven.

3.3 Ontologi. Uten identitet.

Levinas utfordrer oss ideen om at subjektet er essens. I vestlig filosofi er det en tradisjon for at man tar for gitt at subjektet er et cogito ergo sum (Biesta, 2014, s.41). «Jeg tenker, derfor er jeg». Dette er en grunnsetning i Descartes filosofiske system. Altså subjektet som en slags essens, væren, natur. Å tenke på subjektet som er kan bli å tenke på subjektet som noe kronisk eller fastlåst. Noe man eier. Man kan fort skape seg en sannhet om den andre og hva den andre kan bli. Tankene våre kan styre for hvem vi tror den andre er og kan gi oss et avgjort og

fastholdt bilde. Det kan være «lett» å plassere den andre inn i en kategori ut i fra hva jeg tenker om den andre. Subjektet kan derfor her bli en slags identitet.

«To be I is, over and beyond any individuation that can be derived from a system of references, to have identity as one`s content. The I is not a being that always remains the same but is the being whose existing consists in identifying itself, in recovering its identity throughout all that happens to it (Levinas ,1969, s. 36).

Slik jeg forstår Levinas sine ord er at “jeg-et” ikke kan forstås gjennom systemer eller trofaste kategorier og at vi ikke skal gi identiteten et innhold. «Jeg-et» er både over og utover dette. «Jeg-et» er ikke alltid den samme, men at man gjennom det som skjer finner nye «subjektiviteter.» Man er stadig i endring. Identiteten kan baseres på en instrumentell og ikke en etisk relasjon til den andre. Identitet kan bli et forklarende eller beskrivende begrep, en identifikasjon av noe (Biesta, 2014, s. 170). Man kan hele tiden kjenne igjen den man møter, eller kan være i et møte med den andre uten at møtet blir avgjørende for hvem den andre kan være. Eller at det kan være snakk om en individualitet eller individet hvor man er isolert fra andre mennesker.

«The identity of the individual does not consist in being like to itself, and letting itself be identified from the outside by the finger that points to it; it consists in being the same – in being oneself, in identifying oneself from within” (Levinas, 1969, s. 289).

Å definere den andre kan hindre oss i selve møtet å finne ut hvem den andre «er» og hvem jeg «er». Det er noe som er i konstant bevegelse.

Det er ansvar for den andre som er det essensielle i subjektivitetens struktur (Biesta, 2014, s. 41). Et etisk ansvar. Kan vi si at Levinas har gått ut over ontologien? Det er ikke identitet som er viktig, men subjektivitet som noe «uferdig» eller kronisk dynamisk. Noe som skapes i mitt møte med den andre. Igjen og igjen, på nytt og på nytt.

“For når den Annen kommer nær, og med ett befinner seg under mitt ansvar, da har “noe” skyllet over mine beslutninger som var fattet i frihet, listet seg inn i meg, uten at jeg visste om det og som således fremmedgjorde min identitet (Levinas, 2004, s. 78).

Dette «noe», eller som har «listet inn i meg» eller «uten at jeg visste om det» er noe vi ikke vet på forhånd. Det oppstår og subjektet kan kanskje realiseres en gang i blant (Biesta, 2014,

s. 34). Disse ordene kan fortelle meg at jeg stadig vekker i mine møter med den andre kan bli noe mer enn jeg rommer. Levinas prøver ikke å fortelle oss om hva et subjekt er, det samme som han ikke forteller hva etikk er. Han er ikke opptatt av hva som er essensen i disse spørsmålene. Han er mer opptatt av hvordan et subjekt eksisterer, eller hvordan subjektivitet kan fremtre og hvordan den er mulig (Biesta, 2014, s.43). Vi er ikke et subjekt fordi vi finnes, det er når vi møter en annen, som annerledes vi blir et subjekt (Johannesen, N. 2016, s.134). Det er lite som er moraliserende i denne måten å tenke om mennesket på. Kan vi møte mennesker med mer åpenhet? En inviterende pedagogikk hvor den andre ikke reduseres til den samme. Hva som helst kan skje. Vi lever i et avhengighetsforhold til hverandre. Biesta skriver om denne vidunderlige risikoen (Biesta, 2014). Biesta bygger på Levinas i forhold til at det uforutsette gis verdi. Er man i menneskemøter vil det alltid finnes en risiko, men at det er nettopp disse risikoene vi bør ta imot med åpne armer (Biesta, 2014, s. 9). Det er denne risikoen som åpner opp for ulike bidrag slik at subjektivitetshendelsen (Biesta, 2014, s. 45) kan skje. Det er denne risikoen som lar oss bli berørt, tiltalt og kan si oss noe om hvem vi «er» og den andre «er» i møtet.

Subjektivitet er en etisk hendelse (Biesta, 2014, s. 45), det er en måte å tenke om mennesket på som bidrar med mye håp. I usikkerhetsmomentet ligger det håp. En tro på den som står foran deg, en ydmykhet, en mulighet. Den andre er totalt annerledes enn deg, ikke som væren i essens, men som hele tiden er i bølger, drift og energi. Det er her det er nær sammenheng mellom Levinas og poststrukturell tenkning. Det åpner opp for en levende og vital pedagogikk. Den kan ikke stå stille. Dette kan være med å fortelle meg at vi må være veldig forsiktige med å definere barna og deres handlinger og uttrykk i snevre termer, eller plassere de inn i snevre definisjoner. Kan vi vite sikkert hva noe er? Eller hvem noen er? Har vi en rett til å gjøre det? Forholdet mellom årsak og virkning har egentlig ingen kraft eller betydning i mitt møte med den andre. Det er møtet nå som gjelder. Det handler om å stå i de unike møtene vi er i nå som er det essensielle uten å tenke på at hverken før eller etter skal ha noen virkning. Det kan være med på å forstyrre og ødelegge selve møtet fordi tankene våre er i veien for å la oss bli berørt og pålagt til ansvar. Mitt ansvar er uansett her og nå for den andre.

«I understand responsibility as responsibility for the Other, thus as responsibility for what is not my deed, or for what does not even matter to me; or which precisely does matter to me, is met by me as face» (Levinas, 1985, s. 95).

Det er i mitt møte med den andre jeg blir stilt til ansvar.

3.4 Uendelig ansvar og åpenhet.

Levinas løfter begrepet uendelighet (Levinas, 1969), (Levinas, 1985). Hvordan kan det uendelige tenkes? Levinas skriver: «*The face signifies the Infinite*» (Levinas, 1985, s. 105). Den andre som møter deg er uendelig. Den andre dukker aldri opp som et tema, men heller som en etisk betydning i seg selv (Levinas, 1985, s. 105). Den andre kan aldri reduseres til et objekt eller noe totalt. Vi kan ikke gripe den andre. Det man begriper om den andre er alltid utenfor det jeg`et rommer.

Det etiske møtet med den andre er uendelig, umettelig eller blir aldri ferdig. Jeg kan aldri si at jeg har gjort all min plikt i møte med den andre (Levinas, 1985, s. 105). Det er noe som i stadighet forflytter seg og er bevegelig. Ansvarer til den andre slutter aldri.

Levinas tenker på ansvar som et ansvar til den andre. Et ansvar som heller ikke er mitt anliggende, eller som ikke betyr noe for meg. Det som møter meg i den andre, berører meg og tiltaler meg, og det får en betydning for meg (Levinas, 1985, s. 95). Dette kan nærmest høres litt tvetydig ut. Noe som ikke betyr noe for meg, men som allikevel får en betydning for meg. Det er i møtet med den andre at ansvaret kommer til oss. Det er nettopp da vi ikke kan unngå at det får en betydning. Levinas snakker om ansvar som det helt essensielle i subjektet.

Levinas skriver om den andres uttrykk som appellerer til oss og gir oss med dette en betydning.

The being that expresses itself imposes itself, but does so precisely by appealing to me with its destitution and nudity – its hunger – without my being able to be deaf to the appeal. Thus in expression the being that imposes itself does not limit but promotes my freedom, by arousing my goodness (Levinas, 1969, s. 200).

Den andre som står ovenfor meg helt naken. Jeg kan ikke være døv for uttrykkene som møter meg. Jeg møter den andre med min godhet og gjør så godt jeg kan. Dette fremmer også min frihet. Jeg kan ikke vite på forhånd hvordan et møte skal bli.

Et møte er alltid mitt ansvar. Den andre pålegger meg et ansvar som er umulig å flykte fra. «*Subjectivity is being hostage*» (Levinas, 1981, s. 127). Den andre anmoder deg til ansvar. Man blir et gissel. Det er ikke et ansvar som forteller oss hvordan vi skal gjøre jobben vår som Levinas ønsker å fortelle oss. Det er forholdet vårt til den andre som berører oss sterkt. I hvert enkelt møte blir vi kallet til ansvar, et etisk ansvar. Det er dermed ikke noe man får eller tar, men man blir påført ansvaret (Johannesen, N. 2013, s. 11). Når jeg møter deg, påfører du meg

et ansvar med hele deg og din menneskelighet (Johannesen, N. 2013, s. 11). Gjennom hele kroppen, blant annet tyngende skuldre, tårer, gråt, latter, gnist i øynene, bevegelser, ord. Fordi man blir utsatt for den andre og når man møter den andre med uendelig åpenhet. Det finnes ingen ting som er hypotetisk eller klart når vi skal møte et annet menneske. Det er et uoversiktlig ansvar, og nettopp derfor etisk.

Når man sier at et møte alltid er mitt ansvar, kan man jo undre seg over at den andre ikke har noe ansvar. Levinas sier til dette: «*Perhaps, but that is his affair*» (Levinas, 1985, s. 98). Det vil si at det er helt og holdent opp til den andre hvordan han tar sitt ansvar. Vi kan ikke forvente gjensidighet. Det er heller ikke ønskelig med kontroll eller oversikt over den andre. Subjektivitet og ansvar må heller ikke forveksles. I Levinas sin filosofi er ansvaret det essensielle i subjektiviteten. Ikke hvem et subjekt er, men mer at subjektet er en hendelse, hvordan et subjekt skal eksistere (Biesta, 2014). Ansvaret er her helt sentralt i hvordan subjektet skal eksistere. Det er jeg som må tenke, handle og gjøre valg. Senere inviterer teksten inn en praksisfortelling i mitt møte med barnehagelærerne som viser hvordan denne barnehagelæreren gjør noen etiske valg underveis i sitt møte med barn. Hvor hun sitter i noen dilemmaer. Dilemmaene har ingen forhåndsbestemte og absolutt gitte sannheter. Det øyeblikket vi akkurat har opplevd eller som kommer til å skje har vi aldri vært i eller kommer aldri tilbake (Johannesen, N. 2016, s. 134). Vi kan kanskje kjenne oss igjen, eller ha opplevd en lignende hendelse, men aldri helt den samme hendelsen. Vi må ta avgjørelser på nytt, ikke fordi vi er «tomme» uten erfaring og kunnskap. Men fordi det står et annet menneske foran oss som er helt annerledes enn oss som vi aldri har møtt før på denne måten. Å handle ansvarlig og etisk er å tenke på nytt hver gang, våge å være i det og våge å ta valg. Det er i det komplekse, mangetydige, tvetydige, flokete og uforutsigbare som blir viktig. Pedagogikk skal ikke være enkelt, vi kan ikke eller bør ikke gjøre det «lett» eller til et velsmurt maskineri (Biesta, 2014). Da er det noe vi mister eller «går glipp av». Det finnes ingen snarveier, det skal ikke finnes snarveier. Det rike og invitasjonene av den andre blir borte.

Som barnehagelærer, profesjonsutøver er det ikke vanskelig å forestille seg at vi skal ha ansvaret for barna. Det ligger i vårt mandat som barnehagelærer. Men dette «mandatet» er vel egentlig ikke noe poeng for Levinas. Hvordan vi tenker om ansvaret er interessant i møte med Levinas sine tekster. Det fins ulike måter å tenke om ansvar på. Ansvaret Levinas snakker om handler ikke om at fordi vi er voksne, barnehagelærer eller andre roller så må vi ta ansvar for barna. Han utfordrer tanken om å tenke på barn og voksne som dikotomier. Ansvaret Levinas snakker om handler mer om å søke å stå i det ukjente (Johannesen, s. 47, 115), det du ikke kan

vite og å være åpen for den andre. Det handler om å la seg bli berørt av den du er i møte med, først da blir den andre viktig og møtet etisk. Og den evige, uendelige åpenheten til den andre som er ansvaret (ibid).

3.4.2 Responsibility og accountability

Solbrekke og Østrem (2011) diskuterer begrepene *responsability og accountability* som jeg synes kan gjenspeile det å se ansvar i ulike perspektiver og inviterer inn ulike innsikter. De engelske ordene gir meg to ord for ansvar, mens på norsk har vi kun ett. Jeg ønsker å synliggjøre disse to forskjellige nyansene å se ansvar på fordi dette kan være med på å prege en barnehagelærer i møte med program eller metoder man er pålagt å arbeide med i barnehagen. Det kan også oppleves at man sitter i et spenningsfelt. På den ene siden kan man sitte i et dilemma med at man er pålagt å utføre en kartlegging (accountability), mens man på den andre siden kan synes det er uetisk ovenfor den andre å gjøre nettopp dette (responsability). Jeg synes også begrepet responsibility kan linkes til Levinas sin måte å tenke om ansvar på, bortsett fra at begrepet hos Østrem og Solbrekke har mer et innhold som en profesjonsutøver fordi man sitter i en rolle. Ansvar for Levinas har å gjøre med at fordi man rett og slett, og først og fremst er et menneske. Ikke som en «ekspert» som sitter med «kunnskapen» og svarene.

Østrem skriver om *responsability*: «Dette ansvaret springer ut fra at vi har tillit til at profesjonsutøvere handler ut fra pålitelig kunnskap og moralsk dømmekraft. Fordi pedagogisk arbeid i barnehagen er preget av kompleksitet og uforutsigbarhet, kan det ikke på forhånd defineres hvilke handlinger barnehagelæreren skal utføre for å oppfylle sitt profesjonelle ansvar.

Dette med kompleksitet og uforutsigbarhet har mye med det ansvaret Levinas snakker om. Responsibility om jeg tenker det gjennom Levinas er det ansvaret som den andre pålegger meg, det som berører meg akkurat nå. Det er ingen utenforstående enn den andre som pålegger meg dette ansvaret.

Begrepet accountability derimot er annerledes og noe man kanskje også må føle seg lojal til som barnehagelærer, mens ansvar ut i fra *accountability* beskrives som mer regnskapsplikt. Dette er mer et ansvar pålagt av andre enn den det faktisk gjelder. For eksempel ved å følge et program som er pålagt av arbeidsgiver, hvor arbeidet blant annet kan etterspørres ut fra forutbestemte mål. Her er lojaliteten knyttet til ytre krav (Østrem, 2015, s. 265).

Det kan være en utfordring for barnehagelæreren å finne en balanse mellom disse to måtene å tenke ansvar på. Dette kan se ut som litt polariserende fremstillinger av disse to ansvarsbegrepene også. Problematikken kan være om accountability blir det styrende eller det dominerende. At det kan bli vanskelig for profesjonsutøvere å utøve responsibility fordi accountability står i veien. På den ene siden i møter med barna i hverdagslivet og ulike teorier man har med seg som barnehagelærer, og på den andre siden med ytre krav og forventninger fra det offentlige. Noen ganger kan disse måtene å tenke ansvar på være uforenelige og da særlig dersom det ikke er ønskelig med kritisk tenkning eller invitere inn nye perspektiver i forhold til det man er pålagt. Slik jeg ser det handler det ikke bare om praksisen og den jobben man utfører i barnehagen, men det handler også om hvilke teorier man «får lov» til å anvende.

Levinas er ganske så klar i sin tale her. Det handler ikke om de ytre kravene og egentlig ikke om hvilke teorier man anvender heller. Det handler om det øyeblikket du er i møte med den andre. En unik tilstedeværelse uten en eneste tanke på forhånd hvordan du skal være eller hvem du skal møte. Det handler om å bli berørt av den andre som møter deg. Det blir umulig å være likegyldig fordi den andre har en virkning på meg. En etisk hendelse oppstår, fordi du møter den andre med åpenhet. En annen som er ukjent og som står høyere enn deg. Ikke fordi du er en tjener, men fordi du ønsker den andre velkommen (Johannesen, 2013, s.10), og du inviterer den andre inn i ditt hjem.

Det den evige og uendelige åpenheten til den andre som er ansvaret. I denne åpenheten ligger det at du ikke trenger å forstå den andre, da er det fort gjort å tenke den andre ut i fra deg selv eller kjente kategoriseringer. Det handler mer om å være gjestfri og ønske den andre velkommen som noe helt ukjent. I et møte jeg aldri har vært i før fordi jeg ikke har noen klare tanker om hvordan dette møtet er på forhånd. Vi kommer aldri i mål og blir aldri ferdige.

3.5 Gjестfriheten og mangfold.

Det er en asymmetri mellom meg og den andre (Biesta, 2016, s.44). Man kan ikke forvente gjensidighet, det er snakk om en fremmed som man på en gjestfri måte inviterer velkommen til sitt hjem (Steinsholt, 2012, s.1).

Levinas sin filosofi er radikal (Kemp, 1992, s.10). I den er det en enveis affære som er i fokus. Enveisaffæren går ut på at det er jeg som skal være for den andre, det er jeg som er ansvarlig i relasjonene (Levinas, 1985, s. 95). Det er den andre som går før meg. Det er en asymmetri i forholdet mellom meg og den andre. Levinas sier at diakonien går foran all dialog (Levinas,

1985, s. 97), det er nestekjærligheten som er i fokus. At en relasjon skal være bygget på gjensidighet og dialog kan virke nærmest udiskutabelt. I det øyeblikket jeg ønsker å gi en gave, være gjestfri eller invitere med håp om gjensidighet, så innebærer det ikke lenger gavmildhet eller gjestfrihet. Da blir det bare bytte av god atferd og et ønske om å få noe tilbake. Det er ikke snakk om gjensidighet.

Levinas er også kritisk til troen på forståelsen. Etikken kommer før forståelsen (Johannesen, N. 2015, s.83). Når man tror man forstår et annet menneske kan det være som å ville fange den andre i det kjente (Johannesen, N. 2015, s. 83). Jeg viser også til det jeg skrev ovenfor om de to kunnskapene. Fanger man den andre inn i det kjente, altså man tror man forstår eller kan tolke et annet menneske; reduseres den andre til min økonomi, totalitet (Steinsholt, 2015, s. 1).

Levinas påkaller dermed pluralitet og mangfold. Ulikheten og forskjelligheten i meg og den andre er nettopp det som er forutsetningen for relasjonen. Jeg blir stilt til ansikt med en annen enn meg selv, og min makt umuliggjøres (Levinas, 1969). Det blir dermed gjennom den andre at man blir et subjekt. Man åpner opp for et etisk forhold. Man må invitere den fremmede inn som er annerledes fra meg. Åpne opp døren for hverdagslivets vennlige og gjestfrie handlinger. Å fange den andre inn i kjente, faste kategorier blir dermed umulig! Det går ikke opp. Ligningen fungerer ikke. Ligningen skal heller ikke fungere for da gjør man den andre til den samme som. Til en som er kjent, eller plassert inn i noe kjent. Det kan være en fare for at å plassere andre inn i kjente mønstre eller kategorier kan bidra til at man sletter og overser ulikheter og mangfold. Istedenfor å søke etter klare svar kan man tenke at pedagogikken snarere kan hente sin kraft i å søke etter stadige nye spørsmål (Johannesen, 2016, s. 136).

3.6. Sammendrag teorikapittel

Prosjektet mitt har handlet om å være nysgjerrig på det komplekse, mangfoldige, unike og etiske. Å utforske med Levinas sin filosofi i bakhodet har vært utfordrende da den pirrer og rører borti den vestlige måten å tenke på om noe som er, noe fast. I dette kapitlet har jeg forsøkt å vise hvordan Levinas sin teori har hjulpet meg å utforske spørsmålet om etikk som førstefilosofi gjennom å se på epistemologiske spørsmål og ontologiske spørsmål. Dette har vært helt avgjørende å utforske i «etterforskningen» om etikk sett i forhold til programmene og kartleggingene vi er pålagt i barnehagen.

Krumtappord i kapitlet har vært det uforutsigbare, at jeg ikke kan vite og at jeg dermed ikke kan bestemme meg på forhånd hva som er det riktige i møter med mennesker. Det er den andre som avgjør hva slags virkning den skal ha på meg. Det er først da den andre blir viktig og det etiske gjøres mulig. Bevegelsen kommer fra den andre.

Kapittel 4. Metodologi. En konstruert bricolage.

I dette kapittelet ønsker jeg å vise hvilke metodologiske innganger jeg har tatt i bruk og å reflektere over hvordan prosessen har vært med å konstruere det empiriske materialet. Jeg har hatt et ønske om at deler av den filosofiske tenkningen skal være med å sette sitt preg på metodologien og som kanskje kan være med på å utvide, variere, fargelegge og mikse allerede kjente forskningsmetoder (Sandvik, 2013, s. 61). Metodologien er tredelt. Jeg har gått inn i autoetnografi, dokumenter og møter med den andre. Jeg ønsker å kalle det bricolage. Rhedding-Jones beskriver bricolage som at bruken og oppdagelsene er av flere forskningsmetoder og strategier. Man legger ulike brikker for å lage en annen bygning (Rhedding-Jones, 2005, s. 123). Jeg har måttet eksperimentere og har hatt opplevelse av litt kaos og usikkerhet i min metodologi. Tekstene til Levinas har gitt meg mulighet til å invitere inn ulike forskningsmetoder. Jeg har vært åpen for det som har «kommet til meg». Tekstene har også minnet meg på at etikken alltid kommer først og at den andre står høyere enn meg. Underveis ønsker jeg også å diskutere problemer som har oppstått.

4.1 Empiri og teori.

I min metodologi har jeg ikke et ønske om teorien skal forklare empirien, eller at mine oppdagelser skal forklare virkeligheten (Alvesson, M., Kärreman, D., 2011, s. 24). Å rette oppmerksomheten mot noe som fremelsker skråsikkerhet eller sannhet vil ikke være mitt prosjekt. Mitt bidrag kan heller ses på som en gave eller en impuls. Det er utenfor min kontroll hvordan budskapet blir tatt i mot, selv om jeg kjenner budskapet dunker i mitt hjerte. Jeg håper det kan skje noe nytt som lager bevegelser (Reintertsen, A.B., Otterstad, 2015, s. 18). Jeg ønsker ikke gjentakelse fra det som er skrevet før eller bekrefte det jeg allerede vet. Jeg har heller sett på det som en «jakt» etter det som berører meg og våger å stole på det. Hva har overrasket meg? Det har vært en higen etter noe ubestemmelig. Hvilke oppdagelser har jeg gjort? Er det mulig å skape noe som er annerledes, noe som er i grenseland for det jeg kanskje ikke helt kan begripe. Jeg har lyst til å skape et glimt, en energi eller en liten nyanse som kan ta oss med videre (Johannesen, 2016, s. 41).

Drivkraften vil også være at et møte mellom det teoretiske og det empiriske kan smelte sammen, forsterke, utfordre og gi gnist til hverandre. De vil stå i et avhengighetsforhold og i

kompleksitet til hverandre. Hva kommer ut av denne prosessen når det skjer et sammenbrudd (Alvesson, M., Kärreman, D, 2011, s. 24)?

Alvesson og Kärreman oppfordrer til å bruke empirien til å utforske og utvikle teorien og dermed kan ikke teorien brukes til å forklare empirien (Alvesson og Kärreman, 2012).

Teorien beriker empirien slik at den kan brukes på andre og kanskje mange ulike måter, mens empirien også beriker teorien. Utfordringen er også å skape en balanse mellom det hele slik at jeg ikke blir «*lost in other people`s theories*» (Biesta, 2015, s. 133). Altså at jeg kanskje begir meg inn i et rom i huset til Levinas som jeg ikke er klar til å besøke, eller at disse rommene ikke trengs å gå inn i fordi de ikke er aktuelle for det som berører oppgaven. Jeg må forsøke å ikke gå meg vill eller drukne i beskrivelser av teorien. Huset til Levinas er stort. Jeg ønsker at Levinas sin filosofi skal hjelpe til med å utvide forståelser, ta de med ut av huset og se hva slags virkning de får og hvilke bevegelser det skaper sammen med materialet.

Forskningsspørsmålet og motivasjon har vært hvordan man kan tenke etikk som førstefilosofi i barnehagen.

Først vil jeg si litt om bricolage, deretter vil jeg dele opp de ulike metodologiene i tre avsnitt i dette kapitlet. Først autoetnografi, deretter et besøk i dokumentene og sist møtene med barnehagelærerne. Dette for at det skal være lettere å få en oversikt over hva jeg har gjort i de ulike delene. Selv om jeg i praksis har beveget meg litt fra det ene til det andre. Dokumentene og møtene med barnehagelærerne har vært de to mest adskilte, mens de autoetnografiske hendelsene mer har vevet seg inn og kommer derfor ikke i et eget kapittel. Jeg vil gjennom teksten forsøke å synliggjøre for leseren når de autoetnografiske hendelsene kommer. Dette også for å forsterke en følelse av at det virkelig er et bricolage. Det kommer som «sprekker», brikker, «oppkvikkere» eller hull i teksten. Forskersubjektet har også hatt litt ulike posisjoner i forhold til hvilke metoder jeg har brukt. I autoetnografiske hendelser og i møte med barnehagelærerne har min posisjon vært å gjøre et forsøk på å sette den andre høyere enn meg selv og å sette fokus på hva som har tiltalt og berørt meg. Det vil si at makten har vært hos den andre. Hva har den andre pålagt meg å bringe videre? Min forskerposisjon i forhold til dokumentene har vært å se på dokumentene med et kritisk blikk og å invitere inn andre refleksjoner.

4.2 En eksperimenterende bricolage.

Det ble en bricolage for å synliggjøre det komplekse, mangesidige og «virvaret» når man skal undersøke et fokusområde. Denne oppgaven kan ses på som et håndverk hvor jeg har «plukket» i forskningsmetoder som har ligget der fremfor meg, «besøkt meg», berørt meg, tiltalt meg og gitt meg ansvar. Jeg har forsøkt å invitere inn ulike biter som skal hjelpe meg med forskningsspørsmålet. Når man står i en forskerposisjon, når man skriver en mastergrad har det for meg i dette prosjektet vært viktig å hente materialer fra ulike vinkler. Det var ikke forutbestemt, men mitt prosjekt skulle heller ikke være forutbestemt.

Det har heller ikke vært helt ønskelig å gjøre det på denne måten fordi det tidvis har gjort oppgaven komplisert og litt uoversiktlig. Samtidig ønsket jeg ikke at noe skulle redusere teksten om jeg måtte holde meg «innenfor» en ting, eller at det skal finnes en fast måte å gjøre noe på. Jeg har måttet gjøre det jeg har hatt tro på og tillit til. Etikken skal komme først. Jeg har også et ønske om at oppgaven skal være tydelig for leseren slik at teksten skal være mulig å følge. Møtene med barnehagelærerne sammen med teorien til Levinas var den egentlige og opprinnelige metodologien. Det var i arbeidet med dette materialet at mitt lille rike kom som har vært helt uvurderlig, men jeg kjente en dragnings mot at noe forble usagt. Ikke nødvendigvis at jeg «trengte» mer materiale, transkriberingssidene er mange og det var mye jeg kunne ha skrevet. Men drivkraften min higer også etter noe annet. Hvordan skulle jeg få beskrevet det jeg hadde levd i selv og lysten til å sette tekstene til Levinas i snakk med verktøyene. Jeg hadde lyst til å se på forskningsspørsmålet mitt ut i fra ulike vinklinger. Jeg kjente at skoen trykket andre steder også. Jeg har valgt det som berører meg og som jeg kjenner en dragnings mot å videreformidle. Det kan se ut som om jeg har brukt tre metodologier og at faren ved det kan kanskje være at alle tre kan oppleves «halvveis». Mitt ønske er heller ikke at noe skal være «helt», eller totaliserende. Det ble min egen konstruksjon med hjelp av teorien. En bricolage. (Auto- doku-møter med den andre.)

4.3 Autoetnografi. Invitere inn egne erfaringer.

Autoetnografi kan kort fortelles som *«selvrefleksjon og skriving som utforsker skribentens egne erfaringer og binder dette til en videre kulturell, politisk og sosial sammenheng»* (Reinertsen, 2015 s.15).

Auto betyr selv, etno betyr kultur og grafi viser til den vitenskapelige prosess hvor historier, erfaringer og observasjoner omdanner seg fra personlig innsikt til vitenskapelig kunnskap. (Baarts, 2015 s.171). Kan det være en motsetning med å bruke Levinas som filosof og autoetnografi som metode? Noe av kritikken til autoetnografi kan være at forfatteren kan være mer selvutforskende eller selvopptatt enn å være opptatt av vitenskap (Baarts, 2015 s.172). . Levinas sin filosofi setter nettopp den andre høyere enn seg selv (Johannesen, 2015 s. 83). Jeg ønsker også i min tekst å sette den andre høyere enn meg selv og allikevel bruke autoetnografi og vil ikke se på dette som noen motsetning. Jeg ønsker ikke å bruke min tekst til å være selvutforskende, men det ligger heller i nysgjerrigheten på å møte den andre med uendelig åpenhet og et uendelig ansvar (Johannesen, 2016).

Det har vært en krevende oppgave å møte den andre med uendelig åpenhet og et uendelig ansvar. Noen av historiene jeg har opplevd har følt tyngende og gitt meg skyldfølelse, mens andre historier har vært noe jeg har drømt eller vært opplevelser som har kommet til meg. Andre hendelser har vært med på å gi bricolaget en annen nyanse eller en annen gnist, ikke hva som har vært riktig, feil eller for å finne ut av noe om meg selv. Det har handlet mer om å bruke meg selv for å tenke med, samtidig som jeg setter meg selv til side (Reinertsen, 2015, s. 271). Kan mine hendelser ha en betydning for andre eller en betydning for profesjonen? Jeg må innrømme at følelser har vært i spill og jeg har også forsøkt å beskrive disse. Historiene forklarer litt av dilemmaene jeg har vært i. De forklarer litt om hvordan kroppen min har hatt det når man står i etiske valg eller sittet i øyeblikk som man egentlig vil flykte ifra. Ikke fordi jeg er alene i en verden, men nettopp fordi den andre står høyere enn meg. Det er ulike hensyn å ta når man står i etiske valg. Noen av de etiske dilemmaene har vært til å «ta og føle på» og gitt kroppslige reaksjoner.

Slik jeg leser Levinas er det også en umulighet å ikke være personlig, noe som jeg kan få støtte i ved Johannesen som nevner at det faglige og personlige kan ha uklare skiller (Johannesen, 2016 s.132). Jeg tenker på å være personlig fordi andre mennesker berører deg og det uendelige ansvaret du sitter i ovenfor andre mennesker. Jeg har erfaring med arbeid i to av disse verktøyene, og jeg kjenner at disse erfaringene blir synlige i teksten. Men også livet mitt generelt kan bli synlig, fordi jeg lever i en verden sammen med andre mennesker. Det er med på å prege oppgaven. Jeg har ønsket å tro på at egne erfaringer er viktige. Ikke som viktige i seg selv eller for meg, men i et spill sammen med Levinas sin filosofi, politikk,

verktøy og etikk. Jeg har et brennende ønske om at det kan få en betydning for den andre. For den det virkelig gjelder, *Den andre*.

Min oppgave har vært et motsetningsfullt prosjekt. Jeg har vært i mange dilemmaer og «usikre» øyeblikk og noen av dem kanskje fordi Levinas sin filosofi har berørt meg. Disse problematikkene har samtidig vært styrken fordi det har løftet etikken. Noen ganger har jeg hatt det vondt. Men om «alt» hadde gått på skinner, hadde jeg kanskje vært en «død fisk i strømmen»? Hadde jeg aldri stilt spørsmål i forhold til hva som møtte meg, kunne jeg kanskje ha unngått ubehageligheter? Om jeg hadde vært fullstendig ukritisk, hadde jeg kanskje vært likegyldig i forhold til den andre?? Det er ikke for å vite mest eller kunne mer enn de andre. Men det har handlet om å invitere inn ulike perspektiver i pedagogikken for kanskje å kunne oppdage nye ting som profesjonsutøver og som menneske. Kan det finnes eller skapes noe *mer enn* eller *annet enn* mønsteret eller det vi er blitt pålagt til å følge? Jeg har valgt å ha tillit til den stemmen som dunker meg på skulderen i øyeblikket, den stemmen som sier noe om at jeg må ta etiske valg kontinuerlig. Vi må ta valg mellom det gode og det onde uten å søke støtte i en universell kode (Dahlberg, G., Moss, P., 2005). Samtidig har det ikke bare vært vonde historier. Det har også vært gode historier og en merkelig drøm som viser at jeg har vært litt «preget» av Levinas de siste årene.

Jeg har skrevet ned notater etter ulike hendelser som jeg synes gir et bidrag til oppgaven. De autoetnografiske hendelsene har vært brikker i bricolaget som har dukket opp underveis. Jeg har plukket litt her og der. Det har vært hendelser som har satt sine spor på ulike måter. Spor som jeg kjenner at jeg ikke kan unngå å si noe om. At jeg er en del av det materialet som ligger rundt meg som et knyttet teppe, samtidig som det finnes tusenvis av åpninger til å utforske tenkning og hvilke bidrag dette kan gi pedagogikken. Jeg vil hele tiden leve i en tvetydighet med farer, dilemmaer og åpninger. Dette tenker jeg blir en av de viktige oppgavene i forskningen å synliggjøre, og mitt ansvar for at teksten skal få et troverdig og pålitelig innhold. En nysgjerrighet og åpenhet skal være grobunn for utforsking. Hva er det som har berørt og har gitt meg et ansvar?

4.4 Dokumentene. Å se på ulike verktøy med inviterende blikk.

Da min oppgave er samfunnskritisk, politisk og etisk har jeg et ønske om å gå inn i ulike dokumenter. Jeg vil i min tekst fokusere på skrevne dokumenter, språk som er fiksert i sted og tid (Lynggaard, 2015, s. 154). Jeg har valgt ulike typer dokumenter. Jeg har valgt å gå inn i to

stortingsmeldinger og en NOU. Deretter besøk i to forskjellige programmer som brukes i barnehagen og et observasjonsverktøy.

4.4.1 Besøk i ulike typer dokumenter.

Jeg vil minne på begrepene, «hva som virker», «tidlig innsats» og «forskning sier at» og komme med en påstand om at det kan ha dukket opp ulike programmer, metoder og kartlegginger i kjølevannet av disse strategiene og de politiske dokumentene. Dette er begreper som har «fulgt meg» og som blir brukt i argumentasjon i seg selv uten at man ser på at begrepene kan ha et større «innhold», noe som er *mer enn* eller *annet enn* det som er artikulert i ulike stortingsdokumenter. De blir vanskelige å argumentere mot. Det er jo «umulig» å si at man er imot tidlig innsats, hva som virker eller være opptatt av forskning. Det er ikke bare disse begrepene som er i spill i en barnehagepedagogisk sammenheng, men det er disse tre jeg har valgt å se på i teksten min. Jeg har ikke valgt å utdype begrepene veldig, men heller belyse viktigheten at man ikke skal ta begreper for gitt. Det bør være kontinuerlig bevegelse og dynamikk i begreper. Poenget er derimot å invitere inn flere nyanser for å se at bildet også kan ses på en annen måte. At politikk, etikk og pedagogikk kan ha sammenheng bør vi også være våkne for, og får betydning for profesjonsutøveren, pedagogikken som utføres og barna i barnehagen.

Jeg vil også gå inn på tre verktøy, ett er observasjonsverktøy, mens to er programmer. Hvorfor jeg gjør dette er for å synliggjøre at det eksisterer slike verktøy som gjerne argumenteres ut i fra politiske føringer eller de ovennevnte begrepene. Jeg vil undersøke hva som kan skje når verktøyene møter Levinas sine tekster. Det er her jeg som profesjonsutøver har kjent på å sitte i et dilemma om at den kunnskapen programmene har å tilby barnehagen kan virke reduserende for hva kunnskapen om temaene kan være. Spørsmålet om vøren og hva et menneske «er» eller skal være har også forstyrret meg i verktøyene. Det har derfor vært viktig for meg å invitere inn et annet teoretisk utgangspunkt for å tenke at det er mulig å utvide forståelser.

Enkelte barnehager kan ha de ulike pedagogiske programmene som satsningsområder og/eller verktøy for hjelpe seg i arbeidet som barnehagelærer eller generelt det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det florerer av programmer på markedet, men jeg har valgt disse: TRAS (Tidlig Registrering Av Språkutvikling) et observasjonsverktøy, Du og jeg og vi to. (Et rammeprogram for sosial kompetanse) og De Utrolige Årene.

Alle disse programmene er pr. dags dato i bruk i noen barnehager i Norge. I oppgaven har jeg valgt å kalle de verktøy og programmer. Jeg er fullstendig klar over at jeg ikke kan beskrive verktøyene i sin fulle helhet i oppgaven, ei heller har plass til å si noe om hvordan de kommer til uttrykk gjennom pedagogiske praksiser i barnehagen. Jeg ønsker å ha med meg et kritisk blikk fordi jeg har noen spørsmål som har kommet til meg gjennom Levinas sine tekster og hvordan inviterende tanker kan være med å virke og kanskje gi noen nyanserende blikk.

Dette er verktøy som går inn under det allmennpedagogiske i barnehagen. Altså barnehagepedagogikken generelt og ikke spesielt innen det spesialpedagogiske feltet. Med dette mener jeg at alle barn som går i en barnehage hvor disse verktøyene er i bruk kan risikere å bli «utsatt» for slike implementeringer. De er universalforebyggende og TRAS har til hensikt å forebygge språkvansker (Espenakk, U. Horn, E., Færevaaag Klepstad, M., 2011, s. 9) DUÅ har til hensikt å forebygge atferdsvansker (Webster-Stratton, C. 2007), Du og jeg og vi to har til hensikt å forebygge mobbing og fremme sosial kompetanse (Lamer, K. 2013).

Jeg har forsøkt å lukke opp døren til verktøyene hvor mitt blikk har vært etikk og hvor jeg ut i fra min konstruksjon vil legge vekt på den etikken som inviterer inn den andre.

4.4.2 Korte beskrivelser av verktøyene

TRAS, Tidlig Registrering Av Språkutvikling, (het tidligere Tidlig Registrering Av Språkvansker) og er et observasjonsverktøy i forhold til barns språk. Flere kommuner har iverksatt kartlegginger av barns språk. TRAS ser ut til å ha fått størst innpass i denne kartleggingen (Greve, 2015, s. 204). TRAS er et observasjonsverktøy hvor det følger med et skjema, en ganske omfattende teoribok og en tiltaksperm med forslag om hvordan man kan stimulere på de ulike områdene. De ulike områdene som du skal observere er samspill, kommunikasjon, oppmerksomhet, språkforståelse, språklig bevissthet, uttale, ordproduksjon og setningsproduksjon (Espenakk, Frost, Klepstad Færvaaag, 2011, s. 7). Skjemaet inneholder 71 observasjonspunkter. Man skal observere barna i hverdagssituasjoner, fylle inn vurderinger av barnet i skjemaet om hvor barnet ligger i språkutviklingen og notere bak på skjemaet hvordan man har jobbet med språkutviklingen til barnet gjennom årene.

DUÅ, De Utrolige Årene (Webster-Stratton, 2005). Programmet er utviklet med den hensikt at det skal forebygge atferdsproblemer og hvordan atferdsproblemer skal håndteres (Seland, 2017, s. 92). Seland skriver at programmet er «manualbasert» som vil si at det er

forskningsbasert og inneholder systematiske beskrivelser av og prosedyrer for arbeidet (Seland, 2017, s. 93). Det inngår lærebok i programmet og hele personalgruppen får seks dagers opplæring i programmet. Læreboka presenterer detaljerte instruksjoner, tips og eksempler (Webster-Stratton, 2005). Teorigrunnlaget er moderne utviklingspsykologi, tilknytningsteori, moderne atferdsanalyse, nettverkskunnskap og teorier om gruppeprosesser (Webster-Stratton, 2007, s. 23).

Du og Jeg og Vi to! (Kari Lamer, 2001). Dette er et rammeprogram i forhold til sosial kompetanse. Programmet er proaktivt («føre var»), på den måten at man skal bygge opp sosiale ferdigheter, kompetanse og mestring på forhånd istedenfor å redusere mangler i etterkant. Arbeidet skal være målrettet og begrunnende pedagogiske og psykologiske metoder skal tas i bruk (Lamer, K. 2001, s. 34). Sosial kompetanse inneholder fem områder i følge Lamer: Empati og rolletaking, prososiale holdninger og handlinger, selvkontroll, selvhverdelse og lek, glede og humor (Lamer, K. 2001). Programmet operasjonaliserer de fem ulike områdene innenfor dimensjoner (Lamer, K. 2001).

Jeg har valgt å trekke ut få, enkelte deler som for meg har forstyrret de tankene jeg har om etikk og lesing sammen med Levinas. Det har oppstått problemer. Det vil jeg forsøke å vise i teksten i møtet med dokumentene. Denne oppgaven kan ikke romme alt, selv om jeg kunne tatt frem langt flere eksempler fra flere av verktøyene. Verktøyene, NOU, stortingsdokumentene og Levinas sin filosofi har store forskjeller. Det vil jeg synliggjøre i oppdagelsene mine. Jeg har derfor forsøkt å invitere inn andre perspektiver, og prøver å vise at virkeligheten kan oppleves som annerledes enn det som er selvsagt. Når dokumentene her har blitt satt sammen i spill med tenkning med Levinas må jeg stoppe opp og se hvordan bildet kan se ut. Ulike måter å forstå verden på dukker opp. Ingenting er selvsagt, men samtidig skal det prøves å settes ord på og forklares på en så troverdig måte som mulig. Jeg håper oppgaven klarer å synliggjøre noen av dilemmaene jeg har vært oppe i.

Når man går inn i dokumenter på denne måten, og mitt undersøkelsesmysterie er etikk som førstefilosofi i barnehagen beveger jeg meg på usikker grunn. Jeg ønsker å se på dokumentene gjennom den etikken Levinas synes er viktig. Her har det oppstått skjæringspunkter og har vært en krevende oppgave.

4.5 Møte med den andre. Mine invitasjoner av barnehagelærerne.

Min tredje tilnærming til prosjektet vil jeg kalle *møte med den andre*. Det som har vært viktig for meg er å møte den andre med total åpenhet. Jeg har ønsket å invitere den andre inn i min oppgave. Å møte andre som er totalt forskjellig fra meg. Jeg trengte hjelp av barnehagelærerne for å fremskaffe et empirisk materiale som kan si noe om etikk som førstefilosofi. Om jeg må sammenligne ordet «møte» med kjente forskningsmetoder kan jeg se likheter mellom gruppeintervju, men det føltes ikke rett ord å bruke i dette prosjektet. Jeg har skrevet litt om dette nedenfor.

Jeg avtalte møter med 5 andre barnehagelærere og avtalte til sammen to gruppemøter. Alle pedagogene hadde på forhånd fått et brev av meg som forklarer litt om prosjektet, en kort beskrivelse av deler av Emmanuel Levinas sin filosofi, hvordan møtene skulle foregå og samtykke til å være med på prosjektet. Disse brevene kan ses på som en slags gave (vedlegg 1, vedlegg 2 og vedlegg 3). En inspirasjon som kanskje kunne forstyrre, berike eller glede. Det var helt opp til barnehagelærerne om hvordan de ønsket å bruke disse brevene. Det var helt valgfritt om de ønsket å lese dem. Jeg ønsket å ha fokus på etikk og hvordan dette kan tenkes i barnehagen sammen med barnehagelærerne. Levinas sine tekster var i sekken og var min inspirasjon, samt en rekke stortingsdokumenter og ulike verktøy. Det var litt motsetningsfullt i hodet.

Pedagogene var strategisk plukket ut. De var en gruppe som er opptatt av kritisk tenkning og har også turt å gå i motstand mot enkelte kartleggingsverktøy og programmer. Dette gjorde meg nysgjerrig og jeg lurte på hva de tenkte rundt etikk. Møtene er tatt opp på lydbånd. Etter møtene har jeg i materialet plukket ut og transkribert det som tiltaler meg og berører meg og som jeg synes er aktuelt for tematikken; «etikk som førstefilosofi». Jeg forholder meg til sporene de andre har gitt meg og som jeg kjenner gir meg et ansvar å bringe videre. Mellom hvert møte har jeg skrevet brev til pedagogene for å si litt om hva som har tiltalt meg i materialet. Jeg har også hver gang skrevet litt om Levinas sin filosofi. Jeg hadde tatt med meg noen stikkord om samtalen skulle stoppe opp, noe jeg ikke fikk bruk for. Jeg ønsket ikke å bruke noen «intervjuguide».

4.6 VIPPS! En autoetnografisk historie og fargeklatt i bricolaget.

Jeg husker den første bilturen til barnehagen jeg skulle møte i forbindelse med denne oppgaven. Det føltes nesten som om jeg skulle opp til eksamen. Det var en så viktig brikke i forhold til oppgaven min om hvordan møtene skulle bli. Jeg var spent, håpefull, litt nervøs... men samtidig husker jeg at jeg var glad. Jeg var i gang! Det var nå møtene med den andre skulle finne sted. Jeg skulle hente inn litt av materialet og var så nysgjerrig. Hva kom til å bli sagt? Hva kom til å skje? Hvordan kom det til å være? Hva kom til å tiltale meg og berøre meg? Disse møtene jeg skulle ha med barnehagelærerne kom til å bli en utrolig viktig brikke i forhold til hvordan min oppgave skulle se ut. Dette var et materiale jeg skulle jobbe med i lang tid fremover. Jeg møtte dem med en teorikunnskap på forhånd som var blant annet Levinas. Men jeg var på langt nær «ferdig» med å lese Levinas og hvordan ville hans teori møte materialet? Hva kom til å skje i dette sammenstøtet? Hvilke oppdagelser kom jeg til å gjøre? Det var en nysgjerrighet som pirret meg fordi jeg ikke visste helt hva som skulle skje, jeg kunne ikke vite på forhånd. Det var forlokkende, spennende og skummelt på en gang. I de 15 minuttene det tok å kjøre bilturen frem til barnehagen var det kun oppgaven, møtene og Levinas som var i hodet. Det kriblet fra topp til tå i det som var ubeskrivelig. Jeg hentet energi, inspirasjon og glød i mitt hjem før mitt møte med den andre.

4.7 Mitt møte med barnehagelærere

De første skrittene inn var hyggelig, selv om mine fottrinn var litt forsiktige. Jeg var tidlig ute så jeg måtte vente litt på et annet rom og ble tatt godt imot. Fargerike vegger, leker her og der møtte meg. Inntrykkene, men samtidig den spente følelsen om hva som skulle skje satt i meg. Da rommet vi skulle sitte i var klart og menneskene som skulle være med tok plass kjente jeg noen ekstra hjerteslag. Men ansiktsuttrykk som smil og glade øyne, samt avslappende kropper fikk meg roligere. Det så ut som om de gledet seg. Kaffe og sjokolade var på bordet. Uformell prat og en uformell tone preget stemningen. Latter. Dette var en gjeng som så ut til å kose seg og ha moro på jobb. Det virket som om de så frem til møtet, kanskje de også var spente? Vi hadde jo hatt litt kontakt på forhånd gjennom brev og meldinger og de hadde gitt inntrykk av at de også var veldig nysgjerrige, men at de også synes det var litt skummelt. Det var tid for å sette i gang.... Lydopptakene ble satt på, alvoret bredde seg over oss og stillheten kom. Stillheten var der en liten stund, hva skjer nå? En litt trykket stemning var til å kjenne og føle på, i alle fall følte jeg det sånn. Men jeg visste at det alltid er jeg som sitter med ansvaret i et møte (Levinas, 1985). Dette lille øyeblikket av alvor kjentes verdifullt. Kanskje fordi vi visste

at vi hadde en oppgave fremfor oss som vi ønsket pålitelig? Vår jobb er viktig. Vi har noe å fortelle. Jeg klarer ikke helt å beskrive hvorfor Alvoret kjentes verdifullt. Men det var betydningsfullt, det fikk oss i alle fall skjerp. Det var viktige ting vi skal snakke om. Møtet vårt hadde vært i gang lenge, samtalen om temaet åpnet jeg med å spørre: «*Har noen av dere lest brevene jeg har skrevet til dere?*». Og så var plutselig isen «brutt». Vi var i gang med samtalen om temaet etikk som førstefilosofi i barnehagen. Det har for meg følt godt å være i møtene og det har vært vanskelig å avslutte.

I de konkrete møtene etterstrebet jeg å la pedagogene bli satt høyere enn meg selv. Den makten de satt med ovenfor meg kjentes tyngende, ansvaret kjentes på hele kroppen. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å lytte til deres innspill og lot meg berøre.

Ønsket var at møtene skulle være preget av åpenhet, improvisasjon å se hvor samtalene førte oss hen. Det følte jeg også hendte. Vi ble tuklet inn i mange tråder, noen ganger flokete og meget interessante samtaler, andre ganger kanskje på ville veier. Det opplevdes som om det var vanskelig å slutte møtene selv om det var satt av en viss tid. Noen ganger kunne stemningen oppleves som opphetet fordi det var iver og engasjement, det bare hendte.

Tradisjonelt kan man tenke på disse møtene som gruppeintervju eller gruppesamtale som jeg skrev ovenfor, men jeg hadde et ønske om å kalle dem møter. Ordet «møte» er et ord som er sentralt i Levinas sin filosofi. Risikoen med å bruke møte er at det ikke nødvendigvis er jeg som setter premissene. Aktiviteten i disse møtene skulle komme fra den andre. Den andes totale annerledeshet. Det er fordi den andre er forskjellig eller annerledes fra meg at det ligger muligheter for nye synspunkter (Johannesen, N. 2016, s.51). Det er her det verdifulle ligger i denne metodologien, noe som gjør at jeg må hoppe ut av mitt eget hjem, jeg må bo annerledes.

Ordet Intervju føles strengt, mer forhåndsdefinert og jeg ville minst mulig styre det som skulle skje. Når man intervjuer mennesker gjør man det for å få et innblikk i deres opplevelser av forskjellige fenomener i deres livsverden (Brinkmann, s., Tanggaard, 2015, s.31). Jeg ønsket på ingen måte å være «eksperten» som kom og slik følte jeg ikke det ble heller. De hadde så mange tanker som jeg kunne vikle inn med etikk at jeg nøt øyeblikkene. Jeg var hele tiden en aktiv deltager og var ikke den som stilte alle spørsmålene. Det var kanskje like mange spørsmål til meg. Jeg merket at jeg hadde sådd et frø som hadde begynt å spire mot en nysgjerrighet mot Levinas. Jeg ønsket å stole på den etikken jeg ønsker å vise frem. Jeg ønsket å være mottagelig og sensitiv. Jeg ønsket å oppgi kontrollen, men samtidig bevare den

tryggheten om at vi beveget oss innenfor tematikken. Jeg ville møte den andre som noe fullstendig annet. Ingen kunne helt sikkert på forhånd vite hva resultatet ville bli. I en samtale føles også ordene som sies viktigst, mens møter åpner opp for mer. Møter gir rom for øyeblikk, latter, bank i bordet, noen som koser seg med sjokolade, stillhet m.m. Man kan få en opplevelse av hele stemningen. Det blir en hendelse, noe som inntreffer. Mitt møte med den andre. Men jeg kan ikke beherske dette møtet (Kemp, 1992, s.56). Det er over min makt å klare å gjenkalle helt hvordan det var å være i disse møtene, men jeg skal gjøre så godt jeg kan.

Jeg var i et møte med andre barnehagelærere «kropp til kropp». Og for at jeg skulle la meg berøre, lytte genuint måtte jeg sette meg selv til side og la mine spørsmål komme sekundert. Jeg måtte la meg drive med i samtalen, se hva som dukket opp og måtte være klar for at noe helt uventet og kanskje overraskende kunne skje. Mysteriet (Alvesson, Kärman, 2011) tok hele tiden forskjellige veier, og til tider kunne jeg ha en opplevelse av «surr» og virvar. Dette også gjennom hele skriveprosessen. Men surret og virvaret følte verdifullt fordi det har ført meg til ikke å gå bare en vei.

Jeg må verdsette den andre og må være villig til å la meg berøre av hele kroppen og også hva slags uttrykk personene gir meg, ikke bare det lingvistiske. Om jeg da vil ta Levinas på alvor tenker jeg det er viktig å skrive egne notater av hvordan min opplevelse av møtet var rett etter samtalen. Samtidig er Levinas kritisk til å gjøre den andre til noe kjent som kan være med på å begrense og redusere den andre (Johannesen, 2015, s. 86). Dette er hele tiden et faremoment og et dilemma som jeg må være klar over, nettopp at jeg aldri klarer å gripe eller forstå den andre (Johannesen, 2015, s.86). Som nevnt ønsker jeg å legge vekt på mer enn det lingvistiske, men flere typer uttrykk/språk som noe mer enn verbale ytringer (Johannesen, 2015, s. 86). Med Levinas som utgangspunkt tenker jeg at dette kan forsvares fordi jeg brukte det som berørte meg, som påkalte meg. Det etiske ligger i å etterstrebe å sette meg i en rolle som den lærende (Johannesen, 2012, s. 94). Min oppgave var ikke å være spion og være på utkikk etter hva andre er gode til eller å vise andre hva jeg tenker er god, riktig eller en etisk pedagogikk (Rhedding-Jones, 2005, s. 73). Det har mer handlet om å ta et skritt tilbake og være uendelig åpen. Samtidig som jeg må etterstrebe ikke å fange den andre i noe fast eller gjøre den andre til den samme som meg, bør jeg prøve å finne ut hva den andre ønsker, føler og trenger. Dette på tross av at jeg bør kjenne til at jeg aldri kommer til å finne det ut (Johannesen, 2015, s. 83).

Mine opplevelser ga meg noe annet enn bare det jeg hørte på lydopptak. Jeg transkriberte også samtalene i etterkant og fulgte deres tiltaler som jeg kjente jeg hadde et ansvar for å bringe videre. Sporet av den andre. «*Sporet er bare et virkelig spor av den Andre først når det ikke lar seg innskriveres eller tilpasses i en allerede etablert ordning, uten «forstyrrelser» verdens ordning* (Kemp, 1992, s. 54). Det er nettopp dette som gjør det spennende. Disse sporene som de andre har gitt meg kan kanskje forstyrre etablert kunnskap eller bringe med seg ny kunnskap. Den andre er ukjent for meg. Dette er nærmest et «umulig» prosjekt å skrive ned, samtidig er jeg «tvunget» til å gjøre nettopp det.

Det er også verdt å merke seg at når man leser en transkribert samtale er det annerledes fra å høre på lydbånd. Jeg hørte på lydbåndene på nytt og på nytt og på nytt, også fordi det var spennende å høre på dem. Det kjentes meningsfullt. Det er også stor forskjell fra å lese en transkribert samtale, lytte til lydbånd og å være konkret tilstede på møtet. Det ble forskjellige ting som tiltalte meg. I det konkrete møtet kunne jeg kjenne på luktene, «være stemningen», se blikk, kroppsspråk, av og til kom det inn «forstyrrelser» (noen som banken på en dør, en telefon som ringte og lignende), flere sanser var i sving. Og selvsagt kunne disse inntrykkene både forsterke og forstyrre det som ble sagt. Det har jeg ikke klart å få synlig i teksten. Jeg likte også godt å bare lytte til lydbåndene i etterkant uten å transkribere. Det følte som om jeg kunne gjenkalle litt av følelsene ved å sitte der. Jeg opplevde det som en god følelse å være i disse møtene. Å lese det transkriberte materialet følte litt «tørt». Bokstaver sto igjen. Tiltalene var ikke det samme. Jeg kan heller ikke transkribere alt som ble sagt i denne teksten og de bitene jeg har valgt ut har også et forløp og et «etterløp». Men slik ble konstruksjonene laget. Jeg måtte ta et utvalg. Det som ble mine utvalg er det som stadig kom til meg gang på gang. Fortellingene de fortalte som jeg har tenkt på flere ganger.

4.8 Oppgavens pålitelighet og troverdighet.

Ved skrivingen av en masteroppgave kommer spørsmålet om validitet og reliabilitet opp. I denne forbindelsen kan det også dukke opp en forespørsel i forhold til kunnskapens objektivitet og karakter (Kvale, Brinkmann, 2009, s.246). Denne oppgaven har ikke vært en søken etter objektivitet, det har ikke vært mulig i mitt prosjekt og heller ikke vært ønskelig. Noe av oppgavens karakter har vært nettopp ikke å operere instrumentelt, teknisk, generaliserende eller universelt. Jeg har ønsket at oppgaven skal være meningsskapende.

Brinkmann og Tanggard skriver følgende og viser til Bochner: « *Han beklager tendensen hos samfunnsforskere til at bekymre seg mere om, hvorvidt deres undersøgelser er «videnskapelige» (reliable, valide og generaliserbare), end om, hvorvidt de er meningsfulde, brukbare og insigtsgivende. (Bochner, 2002, s.259)*

Når jeg har tenkt sammen med Levinas sin filosofi kan det gi meg et «svar» på at det helt opp til den som leser å vurdere hvordan mitt budskap i oppgaven mottas. Det er helt og holdent opp til den andre. Jeg har ingen garanti og det står utenfor min kontroll. Dette har ikke fristilt meg for ansvaret for å skrive en troverdig og pålitelig oppgave. Jeg har forsøkt å gjøre oppgaven så transparent som mulig og hele tiden lagt vekt på å sette ord på det jeg har gjort, hvilke teoretiske begrep jeg synes har vært viktige, hvilke invitasjoner jeg har valgt og hvordan det svarer på forskningsspørsmålet mitt. Jeg har gjort det som er i min makt for å være inviterende, åpen og et ønske om å ta med leseren i hånden hele veien. Ikke som den samme, men som en annen.

Jeg vil nå gå videre inn på hva jeg har invitert inn av materialet mitt. Jeg ønsker å vise det jeg har sett i materialet og diskutere det med Levinas. Jeg har valgt å dele invitasjonene mine i tre kapitler. I kapittel fem har jeg invitert inn dokumentene, i kapittel seks har jeg invitert inn møtene med barnehagelærerne. I kapittel syv viser jeg til ulike sammenstøt i møtet mellom dokumentene, de autoetnografiske hendelsene og møtene med barnehagelærerne og forsøker også her å nyansere i enkelte avsnitt. De autoetnografiske hendelsene kommer underveis som brudd og sprekker som hjelp til å forstyrre en kronologisk tekst. Kanskje det kan gi liv i bricolaget? Kanskje vekke oss fra en dystopi når vi «er i noe» eller at vi har en forestilling om hvordan en tekst må se ut?

Ved å dele det inn i tre kapitler forsøker jeg å gjøre det oversiktlig for leseren samtidig som jeg tydeliggjør at det er ulike måter å tilnærme seg forskningsspørsmålet på. Jeg har også ønsket at møtene med barnehagelærerne skulle få være et eget kapittel *uten* innblanding fra de autoetnografiske hendelsene. Som en del av bricolaget, men allikevel en egen del. Disse møtene har fått sitt eget kapittel fordi andre metodologier ikke skulle få lov til å forstyrre her. Jeg vil sette den andre først og har ønsket at de skal bli lyttet til på et «eget sted» i sitt «hjem». Barnehagelærerne skulle få sitt eget fokus og sin egen plass. Bricolaget har dermed vært tosidig. Både forstyrrelser og ikke forstyrrelser.

Kapittel 5. Velkommen til invitasjoner i dokumentene.

I dette kapitlet vil jeg se på hva som har banket på døren i møtet med dokumentene. Jeg starter med stortingsdokumentene for deretter å gå inn i de ulike verktøyene. De autoetnografiske hendelsene kommer underveis. Jeg har valgt ulike invitasjoner i materialet mitt i dette kapitlet. Det er også svært forskjellige invitasjoner og velger derfor å fortelle noe om hva jeg har valgt, hvorfor jeg har valgt det og på hvilket grunnlag jeg har valgt det kontinuerlig og underveis. De har hatt ulike gaver i forhold til forskningsspørsmålet mitt.

5.1 Invitasjon 1: De politiske dokumentene.

Jeg har valgt ordene «forskning sier at», «hva som virker» og «tidlig innsats». Ordene brukes ofte i utdanningspolitikk, de brukes av fagmiljøet og ute i barnehagene som om de eier en egen kraft og tyngde. Dette er også ord som jeg i rollen som barnehagelærer kan ha blitt møtt med i argumentasjon og jeg har blitt «satt fast». Det har vært som om dette har vært selvfølgelige ord og som gode «argumenter i seg selv». Hvem kan være imot «tidlig innsats?» Jeg hadde et ønske om å se på disse ordene med et inviterende blikk for å se om noe av det som vises i de politiske dokumentene kunne rokkes ved. Jeg har valgt å gå inn i stortingsmelding 19, stortingsmelding 16 og en NOU. Kan det også være slik at utdanningspolitikken kan være styrende for hva slags pedagogikk som blir utført i barnehagen eller kan være med på å lage systematiske programmer?

5.1.1 «Forskning sier at».

Å bli tryllet inn i ordet forskning er lett. Ordet bærer preg av at forskning kommer frem til svar som underbygger en viss sannhet, eller finne løsningen på hvordan man kan «hamle opp» med «problemet». Eller at noe skal bli til «det bedre», eller «riktig» kunnskap som har en solid forankring i empiri som har vist en spesiell effekt. Fra stortingsmelding 19: «*Forskning underbygger betydningen av at barn har... ..*». «*Nyere forskning tyder på at norske barnehager gjennomgående ikke er... ..*» «*Forskning viser at barn som blir utestengt fra lek...*» «*Videre viser forskning at barna som faller utenfor...*» «*Forskning peker blant annet på betydningen av...*» og så videre (Stortingsmelding 19, 2015-2016, s. 2-16).

Jeg vil bare understreke at jeg ikke er imot forskning, eller tenker at forskning ikke kan være viktige bidrag i barnehagepedagogikken. Forskning er viktig og kan invitere oss inn til nye og spennende tanker og praksis. Men jeg må støtte meg til Rhedding-Jones som mener at forskning verken er objektiv eller verdifri (Rhedding-Jones, 2005). Eller som Karuel går inn på i effektstudier, at bestilling av «sikker kunnskap» som virker, skaper en metodisk overtro som raskt kan gjøres om til utdanningspolitiske styringsinstrumenter (Karuel, 2015, s.2219. Og at noe av problemet er at noen av studiene bestilles for å legitimere en politikk som allerede synes bestemt (ibid, 2015, s. 221). Karuel viser også videre at skillet mellom sikker viten og spekulasjon kan være nokså tilfeldig (ibid., 2015, s. 235).

Selv om man bruker ordet «forskning sier at», eller «forskning viser at» er det viktig å invitere inn nye og andre tanker inn i selve forskningen for ikke å ta alt for «god fisk». «Forskning sier at» kan gi oss ulike svar og motstridende svar. Det kan blant annet komme an på fra hvilken virkelighet forskeren ser verden ut i fra. Jeg har lyst til å bruke denne oppgaven som et eksempel. Her bruker jeg filosofien til Levinas for å hjelpe meg i tenkningen og for å nyansere og reflektere. Jeg har hentet empiri fra praksisfeltet (barnehagelærere), fra dokumenter og fra autoetnografiske hendelser. Konstruksjoner har blitt skapt i møte med empirien, filosofien og meg. Hadde jeg for eksempel valgt en annen filosof hadde bildet sett annerledes ut. Hadde oppgaven vært plassert i en positivistisk tradisjon hadde oppgaven også sett annerledes ut. Det betyr ikke at min oppgave ikke er troverdig og pålitelig. For at min oppgave skal være nettopp det har jeg hele tiden vært så transparent som mulig, jeg har vært ærlig, oppriktig og også forsøkt å nyansere bildet. Dette kan for meg vise en tosidighet. På den ene siden må jeg se hva slags bidrag denne oppgaven gir, mens på den andre siden må jeg være klar over at det også kan finnes andre virkeligheter.

Kan det bety at forskning ikke kan følges blindt eller ses som den eneste sannhet? Når ordene «forskning sier at» brukes bør vi ha en mulighet til å få se nærmere på hva slags forskning det gjelder. Vi bør ha mulighet til å se nærmere på hvor denne forskningen er plassert vitenskapsteoretisk og hvilke begreper som er spill i den forskningen det vises til. Vi kan ikke bare stole på eller bruke ordene «forskning sier at» som en hvilepute for at svaret forskningen gir er fasiten eller den eneste muligheten. Vi kan i stedet se hva slags bidrag forskningen kan være med på å gi til pedagogikken, men også invitere inn andre og flere tanker, både kritiske og utvidende. Vi og den andre står ikke stille og bør ikke ta noe for gitt eller at noe skal være

selvfølgelig. Levinas ville også ha minnet meg på at i møte med den andre går den andre alltid først.

5.1.2 «Hva som virker»

NOU 2010:8 legger i sin helhet vekt på et pedagogisk tilbud som er systematisk, noe som også er mandatet til utvalget. NOU 2010:8 legger vekt på at barn er unike og forskjellige, men samtidig når det gjelder et systematisk pedagogisk tilbud at barn har mange likheter som det må tas hensyn til (NOU 2010:8 S. 16). Dette dokumentet er også opptatt av hva som virker.

NOU 2010: 8: «Dessuten kan kvalitative studier gi verdifull innsikt i hvorfor noe virker eller ikke virker, og hvordan man kan forbedre tiltaket. (NOU 2010: 8, s. 143) «... evaluering av ulike forsøk og anbefale avvikling av tiltak som ikke virker.» (NOU 2010: 8 s. 143) Ut i fra hva jeg leser om dette kan «pedagogisk tilbud» forstås som noe universelt, systematisk og oversiktlig. Man setter inn tiltak for deretter å vurdere om de «virker» eller ikke virker. En effekt av dette kan virke som en praksis preget av teknisk rasjonalitet. Å vite «hva som virker» har tilknytning til ulike ting – de har blant annet en tilknytning til en vitenskap som er opptatt av kausale sammenhenger og evidensbasert pedagogikk (Doseth, 2013, s. 157), den kan også gjenspeile en overtro på metodene (Karuel, 2015, s. 221). Programmer og verktøy kan overstyre andre forskningsformer samt de erfaringene en barnehagelærer gjør i praksis (ibid, s. 223). De kan også forenkle komplekse prosesser som det myldrer av i barnehagens hverdagsliv.

Doseth beskriver: «Hva som virker i ethvert tilfelle, blir forstått som en effektiv intervensjon utført gjennom rasjonelle handlinger, uavhengig av situasjonsbestemte egenskaper som hører hjemme i praksisfeltet.» (Doseth, 2013, s. 158).

Det blir *noen* som bestemmer hva en barnehagelærer skal gjøre, selv om det kanskje ikke er hensiktsmessig at det er dette barnehagelæreren burde ha gjort (Karuel, 2015, s.223). Den pedagogiske situasjonen-, øyeblikket-, den andre blir forvitret, redusert og visket vekk. Det er ikke plass til pedagogisk skjønn. Man kan fort bli oppslukt i hva som virker og miste til syne for hva som virkelig betyr noe (Biesta, 2007). Hva betyr noe i mitt møte med den andre? Er det virkelig slik at programmene/verktøyene sitter med rett kunnskap? Jeg kan forstå dette som om at alle må gjennom det samme fordi det er påvist at det virker. Hvem virker det for? Hvem er den andre i dette tilfellet? Kan den andre oppfattes som den samme som? Hva med

da å la oss bli berørt av den andre slik som Levinas foreslår? Har den andre noen innvirkning når vi skal bestemme oss på forhånd hva som virker og ikke virker?

5.1.3 «Tidlig innsats».

Stortingsmelding 16 (2006 – 2007) bruker begrepet tidlig innsats som verktøy og strategi. Stine Vik presiserer i sin doktoravhandling at ved å snakke om tidlig innsats kun som en strategi og et verktøy kan snevre inn innsikten og forenkle nyansene som kan ha verdi i det pedagogiske arbeidet med tidlig innsats både i det praktiske og teoretiske (Vik, S. 2015, 13). Det er mulig å invitere inn både positive og kritiske tanker i forhold til begrepet «tidlig innsats», og det er kanskje dette som er viktig å tenke på fremfor å bruke det som en «generell term» eller en strategi.

Ninni Sandvik sier noe om at «*tidlig innsats*» blir presentert som en trend og et slagord (Sandvik, 2016 s. 14), og at dette kan brukes som en retorikk som bortimot er vaksinert for kritikk (Sandvik, 2016, s. 15). At vi skal ha innsats i barnas liv så tidlig som første dag de setter sine bein i barnehage er viktig. Spørsmålet er heller hvordan denne innsatsen kan forstås og hvordan den kan tenkes.

Fra Stortingsmelding 16: «*Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnskoleopplæringen eller i voksen alder.*» (Stortingsmelding 16, 2006 – 2007, s. 10). Her blir tidlig innsats forstått som en klarlegging av problemer og vansker på et tidlig tidspunkt, for deretter å sette inn tiltak slik at «ingen sto igjen». (Stortingsmelding 16, 2006 – 2007, s. 1). Dette går inn under det allmennpedagogiske arbeidet. Her kan man fort bli opptatt av en mangeltenkning rundt barn og «tidlig innsats» begrepet, og at man bør observere «feil» på et så tidlig tidspunkt som mulig slik at man får «rettet feilene opp» fortas mulig. Bør man ikke møte alle barn i hvert møte med «tidlig innsats» hver dag? I filosofien til Levinas handler det om å ønske den andre velkommen og stille seg åpen for den andre (Johannesen, 2012). Levinas sin filosofi møter den andre som unik og forskjellig fra meg, en jeg ikke fullt og helt kan gripe (Johannesen, 2012, s. 90). Her kan man møte tidlig innsats begrepet med at hvert møte med den andre er viktig, unikt og det skjer et nytt møte med den andre hver gang. Vi må møte den andre med tidlig innsats i hvert møte. Ut i fra stortingsmelding 16 kan jeg ane en tendens til «det samme som tenkning» (Levinas, 1969), hvor det skal være en klarlegging av problemer og vansker på et tidlig tidspunkt. Jeg vil ikke gå videre inn på begrepet «tidlig

innsats» her, men ønsker mer med disse ordene å synliggjøre hva slags politikk det kan være fokus på i det allmennpedagogiske i barnehagen.

Jeg vil gjøre oppmerksom på at jeg ikke forkaster begrepene, men heller fortelle at det er viktig å ikke ha ensidige oppfatninger om hva disse ordene jeg har satt i rekkefølge skal inneholde. Forskning sier at, hva som virker og tidlig innsats kan være viktige og forteller oss gjerne viktige ting. Nå vil jeg gå inn på en hendelse jeg har opplevd som barnehagelærer og kursdeltager.

5. 2. Invitasjon 2: En hendelse – en sprekk i oppgaven. Mitt møte med et program.

5.2.1 Opplevelsen av å ikke bli invitert inn som profesjonsutøver.

Her kommer et lite minne som har gjort noe med meg og som jeg har lyst til å ha med i min videre eksperimentering. Eller som kanskje Kjetil Steinsholt ville kalt negative erfaringer (Steinsholt, 2016, s. 56) istedenfor minne. En følelse av ikke å ha blitt invitert inn, være usynlig og kanskje neglisjert. Slike negative erfaringer, selv om de kan oppleves ubehagelige kan være verdifullt å ha med seg fordi de har virkelig kjentes på kroppen. Det er noe som virkelig har rystet deg. Du har virkelig følt noe.

«Det har vært kursdag for mange barnehagelærere hvor det skal implementeres et nytt program. Kursholder er i det siste punktet på menyen. *«Det er vanlig at alt nytt blir møtt med motstand. Alt nytt er skummelt, men det er viktig at vi tenker på det som utviklings- og endringsarbeid. Vær positiv.»*

Min opplevelse av dagen var slik:

«Skyldfølelsen brer seg. Den rare følelsen i magen; som om noe knyter seg. Jeg føler meg ubekvem og har mest lyst til å gå. Er jeg ikke endrings- eller utviklingsvillig? Er jeg vrang eller vanskelig? Kanskje det er bedre å være «in the mainstream»? Sildre med i bekken, unngå skarpe, spisse steiner, men kanskje også miste det usette og usagte? Ikke se inn i de små stikkveiene ved kvistene, de runde kantene og kanskje de nydelige bladene som dupper på overflaten. Kanskje det er mest behagelig å holde seg på midten og innafor. Hva med det ansvaret som jeg har til den andre, det forskjellige og mangfoldige? Jeg lar vær å si noe fordi premissene til å uttale seg, være kritisk oppleves ikke å være tilstede»

Det er her Levinas snur seg mot meg og forteller meg. «*Nesteglemselen, det er sviket*», det er etikken som har krav på førsteplassen (Levinas. 2004, s.165). Det er Levinas som har fått meg til å tenke på at det er den andre som er fokuset. Jeg har noen kritiske tanker om programmet og hvordan programmet kan berøre den andre. Jeg kjenner at jeg kommer i flere dilemmaer og har lyst til å løfte disse. Kan motstand, dilemmaer og kritiske tanker ses på som invitasjoner av flere perspektiver? Kan den maktesløsheten og det jeg kjenner på kroppslig fortelle meg noe?

Flere løfter frem motstand som en kraft til noe positivt. Reintersen og Otterstad løfter frem at i kompleksitet betyr motstand å skape noe mer sammen (Reintersen, Otterstad, 2015, s. 21). Samuelsson og Øksnes skriver om barns motstand og legger vekt på barns vilje og muligheten til å skape sitt eget liv og rokke ved voksnes forestillinger om hva de gjør og hvem de er (Samuelsson, Øksnes, 2017, s. 15). Biesta (2015) beskriver det som berikende å erfare motstand og hvordan man kan forholde seg til motstand. Man kan tenke på motstand som noe som «vekker oss» fra en tilværelse der vi har fullstendig fokus på oss selv, en eksistensmodus som Levinas kaller «egologisk» (Levinas, 1969).

Jeg var forberedt på at jeg var kritisk til programmet før jeg kom til kursdagen og jeg gruet meg på forhånd. Jeg hadde også på forhånd skrevet brev til ledelsen om at jeg var kritisk men fikk en tilbakemelding på at dette var bestemt. Jeg ante ikke helt hvordan jeg skulle møte denne motstanden. Skulle jeg la være å si noe? Skulle jeg si noe? Hvordan kunne jeg bli møtt, ble mine tanker invitert med inn? Hvordan er premissene for inviterende tanker i dette forumet? Det bristet hos meg, jeg ble «vekket» spesielt da jeg kjente på min egen skyldfølelse for å være kritisk, for å ha lyst til å stille spørsmål, for å ha lyst til å gå i motstand. Det var jo absolutt ikke for å være ekkel mot noen, stille noen til veggs eller for å være vanskelig. Men jeg hadde spørsmål og spesielt i forhold til programmet og hvordan det kan berøre barnet og tenkning om barn generelt. Programmet og foreleseren ytet motstand mot meg og jeg mot programmet.

Biesta gir meg noen tanker om motstand. I motstandsteorier blir man oppfattet som aktive aktører og ikke som passive individer (Biesta, 2015, s.110). Biesta gir meg også noen forespeilinger om hvordan man kan møte motstand. Han beskriver det som tre muligheter, overvinne det som yter motstand (verdensødeleggelse), den andre formen er å vike unna (selvødeleggelse) det som yter motstand. Den tredje muligheten og utfordringen er å bli i den gråsonen mellom disse to aspektene. Det første aspektet kan handle om å være aktiv og

handle, man kan prøve å få viljen sin ovenfor verden. Det er da selvfølgelig en risiko for å «trampe» på det som yter motstand og ødelegge det som er annerledes. I det andre aspektet viker man unna det som yter motstand, man velger rett og slett å ikke engasjere seg i det. Være passiv og kanskje til og med likegyldig. Mens det tredje aspektet som er gråsonen kan være frustrerende å være i fordi man faktisk må forholde seg til det som yter motstand. Det hadde vært lett å velge en enklere løsning men det er viktig å lære seg å leve med det som yter motstand (Biesta, 2015, s.110, 111).

Jeg ønsker å gi kraft til og har en ambisjon om å se på denne motstanden som invitasjoner. Å invitere inn en annen. En invitasjon som gir den andre retten til å være annerledes, og dermed er med på å gjøre feltet rikt. Dette løfter det etiske i hverdagen i barnehagen. Det tar vare på mangfoldet og det som er annerledes enn meg. At vi hele tiden må være tenkende, handlende individer. Å få til å leve i denne gråsonen i praksis, uten å overkjøre det som yter motstand men samtidig ikke være likegyldig til at det er en utfordring. Vi trenger inviterende tanker i profesjonen for å løfte oss bort fra universelle og generelle «sannheter».

Min opplevelse av egne reaksjoner var skyldfølelsen. Jeg turte ikke å invitere noen inn i mitt hjem denne dagen, men opplevelsen var så sterk at jeg ønsket å finne andre måter å lukke opp døra på. Denne oppgaven kan være en måte å åpne opp døra, vise at jeg ikke er likegyldig til det som har «skjedd med meg» og programmene som må utføres i barnehagen. At denne oppgaven kan være min måte å bevege meg inn i gråsonen på. Jeg vil nå bevege meg inn i de ulike verktøyene.

5.3 Invitasjon 3: Programlojalitet

5.3.1 Redusering av pedagogikken?

Lamer skriver: «*Du og jeg og vi to*» er et program som stiller krav. Det forutsetter et personale som sammen er innstilt på å gå i gang med en planlagt og systematisk innsats for fornyelse av barnehagens virksomhet i den retningen som programmet peker ut.» (Lamer, K., 2001, s. 162). Dette kan vise at man bør følge en viss prosedyre i programmet eller at man må ha en lojalitet til programmet. Det kan da oppleves som vanskelig å følge andre teoretiske spor eller hente inspirasjon fra andre teoretikere. Kan det være en fare for at man mister nyanser og kan få «tunnelsyn»?

Det ene kapitlet i «De utrolige årene» handler om «tenkepauser». «*Tenkepauser er faktisk en utvidet form for ignorering, der barna for en kort periode tas bort fra alle kilder til positiv forsterkning, spesielt voksen oppmerksomhet*» (Webster-Stratton, 2005, s. 105). Webster-Stratton viser for eksempel ved gjennomføring av «tenkepause» at det er viktig at du gjennomfører denne for at ikke problematferd skal fortsette. Du skal greie å være konsekvent selv om barnet ditt skriker i «tenkepausen». De voksne blir da oppfordret til for eksempel å ringe en venn eller ta på øreklokker med rolig musikk om de ikke takler påkjeningen det er å ha barnet sitt i «tenkepause» (Webster-Stratton, 2007, s. 122). Dette kan vise at du bør gjennomføre tenkepausen uansett hvordan det oppleves både for deg og barnet. Hva skjer her med den andres rett til å være unik eller som barn å få lov til å protestere eller yte motstand?

Frost, Klepstad Færevaa, Horn og Espenakk skriver om at TRAS er et viktig verktøy for å kvalitetssikre det språklige arbeidet og viser også til en rekke stortingsmeldinger som legger vekt på språkarbeid ved tidlig alder (Frost, Klepstad Færevaa, Horn, Espenakk, 2011, s. 10). De legger også vekt på viktigheten at hele personalet blir motivert og kvalifisert til å arbeide med barns språkutvikling og gir *forslag* til organisering av arbeidet (Klepstad Færevaa, 2011, s. 110). Det viser også gjennom hele boken hvordan du kan lese de ulike spørsmålene i TRAS og hvordan du kan skravere inn barnet i skjemaet (ibid:2011).

Ut i fra dette kan jeg se ulike slags «manualer» for hvordan du skal jobbe med de ulike verktøyene og at de har en slags retning for hvordan man skal møte de ulike problemene. Det kan virke som om dette er veien å gå. Kan det være en redusering og Eichmannisering av pedagogikken? Redusering fordi det kan være vanskelig å gjøre det annerledes enn det som står beskrevet, hente inspirasjon fra andre teoretiske kilder og det unike øyeblikket, møtet med den andre blir generalisert og gjort til det samme. Eichmannisering fordi man gjør som man får beskjed om, uten et spørsmål fordi det fins allerede et svar. En utøvende pedagogikk som gjør at en barnehagelærer ikke trenger å tenke. I følge Arendt var Eichmann en mann som i høy grad var bundet av autoriteter. Han gjorde som han fikk beskjed om, uten et eneste spørsmål og om han hadde dårlig samvittighet var det fordi han ikke adlød ordre (Thurén, T. 2013, s. 117). Om jeg linker dette til ansvar vil jeg vise til det jeg skrev om accountability. Jeg mener selvfølgelig ikke at vi skal yte motstand til arbeidsgiver av prinsipp, eller protestere bare for å protestere. Å invitere inn andre tanker bør være selvfølgelig i ethvert «program», kartlegging og intervensjon vi gjør i barnehagen.

5.4 Invitasjon 4: Den etiske forankringen i programmene og tenkning med Levinas sine tekster.

Etikk er hovedfokuset i denne oppgaven og jeg har derfor valgt å se på den etiske forankringen i verktøyene. Jeg vil diskutere den etiske forankringen i verktøyene ved å tenke med filosofien til Levinas. Jeg vil sirkulere rundt de ulike dilemmaene og er nysgjerrig på om etikk kan forstås på en annen måte?

Innenfor tradisjonell tenkning av etikk beskrives etikk som noe mer fast, noe som er. Ethos, det greske ordet for «etikk» betyr karakter eller holdning (Johansen, K. E., Vetlesen, A. J., 2000, s. 109). Etikk, kort fortalt kan fortelle oss hvordan mennesker bør leve og hvilke oppfatninger vi har om hva som er rett og galt og hva som er godt og vondt (Johansen, K.E., Vetlesen, A. 2000, s. 109). Etikk kan da handle om at mennesker skal oppføre seg «ordentlig», ta moralske valg, følge forpliktelser, normer og regler og så videre. Dette kan minne meg om den etiske rettesnoren i programmet «Du og jeg og vi to», hvor det er operasjonaliserte mål for hvordan et menneske skal være og hvordan et menneske skal oppføre seg (Lamer, 2001, s.111), og hvor den gylne regel er fokusområdet. Her kan man kanskje si at etikken er forankret ontologisk, at etikken er noe som er fast. Etikk er noe som er.

To av verktøyene uttrykker ikke etikk eksplisitt. TRAS og DUÅ. I «Du og jeg og vi to» er forståelsen av etikk noe som er knyttet til mellommenneskelige relasjoner og beskriver videre den gylne regel som den mest grunnleggende normen i arbeidet: «*Du skal gjøre mot andre som du ønsker at andre skal gjøre mot deg*» (Lamer, 2001 s. 171). Denne setningen har ført meg inn i nysgjerrighet.

5.4.1 «Den gylne regel».

Den gylne regel som en «leveregel» i barnehagen ønsker jeg å utfordre her. Kristendommens gjensidighetsprinsipp eller den gylne regel lyder som følgende:

I tredje Mosebok 19:18 står det: «*Du skal elske din neste som deg selv*» og Matteus, 7:12 «*Alt dere vil at andre skal gjøre mot dere, skal også dere gjøre mot dem. For dette er loven og profetene i en sum*» (Det Norske Bibelselskap, 1978).

Disse står nærmest som postulater i dagens samfunn. Og som sagt det fundamentale etiske i programmet: «Du og jeg og vi to» (Lamer, 2001). Vi finner setningene utrolige verdifulle, de florerer i skolebøker, pynter søte nettsider, gjerne med yndige bamser som koser hverandre. Mange skriver i kommentarfeltene «sant» og «jo mer du gir får du tilbake». Men kan de også være egoistiske? Jeg gjør gode handlinger mot deg for å få noe igjen. Fokuset blir på meg og ikke på den andre. I disse setningene er det «jeg`et» som er i sentrum. Jeg har altså forventinger om å få noe tilbake. Gir du, så får du tilbake.

Jeg ser at tanken kan være god fordi man kan få et fokus på å gjøre gode handlinger mot andre. En slags «vinn/vinn» situasjon. Mennesker som gjør gode ting mot hverandre. Men det ligger også en undertone der om at man forventer noe av den andre. Gjør du gode ting mot andre får du tilbake, det er gjensidighet som er prinsippet.

Om jeg utforsker den gyldne regel litt lenger innebærer den også en tro på at den andre vil «ha» det samme som deg. Den smelter sammen meg og den andre. Hva om den andre ikke vil at jeg skal gjøre det samme som jeg ønsker å gjøre mot den, eller elske den andre som deg selv? Skal vi virkelig elske den andre som om den andre var den samme som oss? Viser vi ut mangfoldet eller den andre som annerledes om vi bruker dette som en sannhetssetning innenfor etikk? I denne setningen er det jeg selv som blir sentrum for hva jeg skal gjøre mot den andre. Bevegelsen skal ikke komme fra meg, men det er hele tiden den andre som skal være i fokus.

Levinas sine tekster svarer på dette med å si at det ikke er gjensidighet i forholdet mellom meg og den andre (Levinas, 1985, s. 98). Det er da et asymmetrisk forhold mellom meg og den andre. Den andre går foran meg. I vår profesjonsutøvelse og i pedagogiske sammenhenger går den andre før oss. Spørsmålet om gjensidighet er uvesentlig. Den andre går foran oss. Jeg skal ikke gjøre mot den andre som jeg ønsker at den andre skal gjøre mot meg. Fokuset må være på hva den andre trenger, selv om vi ikke helt kan vite. Hva kan jeg gjøre for deg? «*Here I am*» (Levinas, 1981, s. 143). Jeg må stille meg til disposisjon, med åpne armer. Med visshet om at den andre er *totalt annerledes* enn meg, bør jeg ikke tenke ut i fra meg. Fokuset må være på den andre slik at jeg ikke reduserer den andre til den samme. «Kaste meg selv vekk», men la meg bli berørt. Å tenke gjensidighet er ikke spørsmålet fordi jeg`et er ikke noe tema.

5.4.2 Mestrer, mestrer ikke.

Det jeg kan lese ut av de andre verktøyene er at det kan finnes implisitte normer og regler for hvordan man skal være i DUÅ. I TRAS mangler det en etisk diskusjon om det å «fargelegge» barn inn i et skjema for å se hva de mester og ikke mestrer. Verktøyene forteller hvordan en barnehagelærer skal utøve sine handlinger i et møte eller hvordan de skal stimulere barn til å bedre adferd, få et rikt språk og få sosial kompetanse. I TRAS er det enkeltbarnet som skal observeres og rammes inn i skjemaet. De voksne er premissleverandøren på «riktig» kunnskap. Kunnskap tenkes hovedsakelig å gå en vei, barnehagelæreren gir og barnet er mottaker. Eksempler på dette i verktøyene er: «*Gi voksenstøtte ved å sette ord på hva du gjør og forklar barnet hva som skjer.*» «*Hjelp barnet inn i samlek med andre, for eksempel ved å ta barnet i hånden og hjelp det inn i samspill med andre barn* (Espenakk, U., Horn, E., Færevaaag Klepstad, M., 2011, s. 44). Sandvik poengterer at gjennom en enveisleveransenkning kan man stå i en fare for å overse en rekke elementer som virker inn i læringsprosessene (Sandvik, 2016, s. 22). Reduserer man også mulighetene for at faktisk noe «større» kan skje? Det skal også være en systematikk på det. Tankegangen kan forstås som om man finner ut hva problemet er, man setter inn tiltak og som gir ønsket virkning (Stortingsmelding 16, 2006-2007).

Ordet utvikling har blitt vanskelig å bruke. Er man da inne i en stadietenkning, en væren, og at noe er en «higen» til det «bedre»? Utviklingspsykologien ville kanskje ha kalt utvikling det jeg forklarer om at subjektiviteten ikke står stille eller er noe kronisk. Jeg har unngått å bruke ordet utvikling og støtter meg til Biesta på dette punktet da ordet utvikling ofte brukes innenfor området væren (Biesta, 2014, s. 41). Utviklingspsykologien er også en utbredt måte å tenke på som ofte får stor oppmerksomhet i samfunnet generelt og i utdanningen av barnehagelærere. Kjente stadietenkere er blant annet Freud, Erikson og Piaget og var sterkt tuftet på et positivistisk kunnskapssyn (Greve, Jansen Thorsby, Solheim, 2014, s. 37). Utviklingspsykologien hadde et sterkt individfokus (ibid, s. 36) og den ble gjort til en sannhet på hva barn på ulike alderstrinn trenger og ble gjort allmenngyldig (ibid s. 37). Det kan fort skapes en bekymring for barn som ikke helt følger mønsteret, det fins forestillinger om hva som er normalt og man setter dermed inn tiltak og håper på en «quick fix». Spesialpedagogisk hjelp, «gråsome-barn» og tidlig innsats begrepet har her fått mye oppmerksomhet. Flere av programmene som jeg har gitt et lite innblikk i kapittel fire er også utarbeidet gjerne fra vansker. F.eks. TRAS het tidligere «Tidlig Registrering Av Språkvansker». Nå heter det

Tidlig Registrering Av Språkutvikling. Det spesialpedagogiske blir gjort allmennpedagogisk. Dette må ikke forstås som om jeg er imot spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

I møte med filosofien til Levinas er som sagt mangfoldet og det unike hos den andre viktigst. Det er det forskjellige som gjør relasjonen mulig. I møtet med den andre er det ikke kunnskapen eller forståelsen som skal være det grunnleggende for hvordan du skal møte den andre (Levinas, 1969). Det er den andre i møtet som er det viktige. Jeg vet ikke helt hvem som møter meg, eller hvordan møtet kommer til å bli. Kan det at jeg «vet» noe om den andre faktisk være med på å hindre meg i å tenke etisk?

Jeg vet for eksempel at dette barnet trenger å øve på preposisjoner fordi det har jeg observert i TRAS skjemaet. Barnet har noen «hull» i skraveringen og «mestrer ikke». Kan det hindre meg i å møte den andre genuint? Kan det hindre meg i å være opptatt av hva den andre er opptatt av? Kan det hindre meg i at bevegelsen skal komme fra den andre? Er poenget at man skal fylle en bøtte, eller skal pedagogikk være med på å spre noen gnister (Biesta, 2014, s.23).

Ofta kan det se ut som om man må vite bakgrunn, erfaringer, hvordan barna «ligger an» utviklingsmessig og kanskje noen ganger også reaksjonsmønstre for å få til en god relasjon. Observasjoner og kunnskap skal fortelle meg om hvordan man har jobbet med «dette barnet» på forhånd. Møtet mellom deg og den andre, det som *berører deg* kan da kanskje risikeres å komme sekundært? Det kan stå i veien for hvem det egentlig er som står fremfor deg og berører deg, tiltaler deg og hva du kan lære av den andre. Døra kan bli på gløtt. Inviterer du inn med åpne armer? Du kan komme inn hit, men ikke lenger for det jeg vet om deg kan hindre meg i å se noe nytt i vårt møte. Det kan bli en vegg og en hindring mellom oss. Om barnehagelæreren for eksempel har mye fokus på barn med atferdsvansker, eller at «alle» barn har atferdsvansker (Webster- Stratton, 2005). Møter vi da barnet transparent? Hva slags syn har vi da på det mennesket som står fremfor oss? Eller er det allerede litt fargelagt, skyggelagt eller skraverert? Kan barnehagelæreren bli styrende og kontrollerende på forhånd fordi den tenker at den andre «trenger» det? Barnehagelæreren kan tenke at dette er måten og «løse» dette barnet på? Hva om etikk ikke handler om forståelse av den andre? Kan en barnehagelærer bevege seg mer mot den andre som unik, og den andre som helt annerledes, en å være nysgjerrig på?

5.5 Invitasjon av oppdagelse 5. Et ønske om oppsving.

Etter denne skrivingen trengte jeg et pust i bakken, oppgaven trengte oppsving. Jeg var nå villig til å begi meg ut på et besøk. En drøm hadde i nattetimene banket på og hadde gitt meg en ide. Jeg måtte bare utforske og forfølge denne drømmen. Den hadde gjort et inntrykk på meg. Jeg hadde lyst til å banke på døra til Levinas, kanskje han ville invitere meg inn? Nå kommer det et fiktivt besøk hos Levinas. Biesta beskriver «besøk» som at jeg må tenke fra en plass jeg ikke befinner meg. Det er mine tanker, men ulik mine egne (Biesta, 2012, s. 86). Eller slik Reintertsen sier det: «Å sette meg selv til side, men for å bruke seg selv til å tenke med» (Reintertsen, 2015, s. 271). Jeg vil våge meg på et møte med «Levinas», som ikke er Levinas, men mer meg selv i «to versjoner.» Slik jeg skrev ovenfor *det er mine tanker, men ulik mine egne* (ibid). Jeg velger å kalle den «ene meg», samtalepartneren Levinas for at det skal føles «ekte» selv om det bare er en drøm. Jeg er fullstendig klar over at den ekte Levinas ikke ville sagt det som skrives på denne måten. Det er meg som sier det, men også ikke meg, men meg i besøk i bøkene hans.

5.5.1 På besøk i stua til Levinas over en kaffekopp.

BANK BANK BANK

Jeg ser en dør som åpner seg. Et smil, en gjestfri hånd som viser meg vei inn i stua. Han fører meg til en stol hvor jeg setter meg forsiktig ned, og går selv inn på kjøkkenet for å hente en kaffekopp til oss hver. Så kommer han tilbake.

Levinas: Hei!

Meg: Hei. Takk for at du inviterte meg inn. Jeg kjenner jeg er litt usikker på dette besøket, men det var som om noe kom til meg og fortalte meg at jeg ikke kunne la være.

Levinas: Det er jeg som skal takke for at du vil komme og forstyrre meg i bøkene mine. Jeg trengte det nå. Jeg er her for deg. (Levinas, 1985, s.97). Du har noen skrukker i pannen din, er du bekymret?

Meg: Ja. Det er noe, men jeg er usikker på hvordan jeg skal forklare det.

Levinas: Forklar du. Jeg kan prøve å forstå hva du mener, men samtidig må du vite at fullt ut kan jeg ikke forstå deg (Johannesen, 2015, s.83). Vi gjør et forsøk!

Jeg leser opp for han det jeg har skrevet om dokumentene. Forteller litt om NOU 2010:8, Stortingsmelding 16, 19 og min oppfattelse av dem og de ulike verktøyene som skal gjennomføres i barnehagen.

Levinas: Hmmm.... Ja. Dette kan se ut til å være tungt. Hvor synes du skoen trykker mest?

Meg: Det er komplisert å si og egentlig masse som sitter i kroppen min. Jeg synes først og fremst at verktøyene ikke inviterer inn den andre. Altså barns uttrykk blir borte. Uttrykkene blir gjort om til vurderinger ut i fra et svar om hvordan noe skal være. Slik den voksne ser det. Barna har på en måte ikke mulighet til å forandre våre forestillinger om virkeligheten. Vi forblir upåvirket fordi vi vet hvordan det skal være. Språk, sosial kompetanse og atferd har definisjoner, de blir en essens. Barns uttrykk er ikke noe som berører oss men som heller plasseres inn i kategorier.

Levinas: Ja. Tanken om essens kan være veldig begrensende, en ondskap (Levinas, 1985, s. 7). Kunnskapen vi besitter kan stå i veien for et etisk møte med den Andre. Dersom du plasserer den Andre inn i kjente, faste kategorier blir den Andre redusert til det samme. (Levinas, 1969, s. 41). I mitt møte med den Andre mister jeg egentlig all makt, nettopp fordi dette mennesket overstiger absolutt alle ideer jeg kan ha om Han eller Henne (Levinas, 1969, s. 87). Jeg tenker også det du beskriver her at staten er en anonym makt. (Levinas, 1969, s. 47).

Meg: Ja. En anonym makt som får sine ringvirkninger i blant annet disse verktøyene. Selv om de er skrevet i beste mening, de pedagogiske verktøyene også. Men de mangler inviterende tanker. I disse menneskemøtene blir det jo vi som sitter med makten, det er våre ideer og tanker om den andre som blir svaret på hvem den andre er. Vi besitter «rett» kunnskap.

Jeg skvulper i meg en liten kaffeskvett, før jeg fortsetter. Levinas venter, jeg får en følelse av at han ser på hele kroppen min at jeg vil si noe mer.

Meg: Det kan virke for meg som mange av dem er kommersielle trender og at det kan være med på å produsere «produkter» ut i fra en rådende politikk. Subjektet blir også en essens. I TRAS for eksempel farger man inn hva barnet mestrer og ikke mestrer på et gitt tidspunkt. Som om jeg har makt til å si «dette kan barnet om språk», kan jeg sikkert vite det? Det kjennes helt feil å plassere barnet på denne måten ut i fra en bestemt kunnskap. I TRAS er

språket rammet inn i 71 spørsmål som du skal bedømme barnet ut i fra. Kan ikke språk romme mer enn 71 spørsmål? Kan vi virkelig «fange» språk på denne måten? I Du og Jeg og Vi to er begrepet «vanlige» barn er brukt (Lamer, K., 2013, s.9). Enkelte barn blir også beskrevet som «sykkelbarna», «huskebarna» eller «perle- og tegnebarna» (Lamer, K., 2013, s. 15), og at dette er barn vi skal være litt oppmerksomme på. I de utrolige årene står det at det er normalt at alle barn har atferdsvansker (Webster-Stratton, 2007, s. 32). Noe dunker meg på skulderen og forteller meg at det er uetisk. Det kan komme av at jeg har møtt deg Levinas. Tankene om etikk og den andre har virkelig blitt forstyrret.

Jeg kjenner faktisk hjertet mitt dunke og jeg blir ivrig og engasjert, nesten litt for mye. Jeg rister litt.

Levinas: Hmm.. det er jo absolutt ikke meningen å komplisere livet ditt. Dette var mye informasjon. I min filosofi ønsker jeg å utfordre disse tankene om at subjektet er essens og at det tenkende jeg er sentrum for mening og initiativ (Biesta, G., 2014, s. 41).

Meg: Det skjønte jeg ikke helt. Kan du utdype det i forhold til det jeg sa i stad?

Levinas: Vel. Om jeg kan si det på en annen måte er at hvis man har en forestilling om subjektet ut i fra identitet, en essens. Som du sa for eksempel «sykkelbarna», eller at noen barn blir plassert i et skjema. Så fremstår jo subjektet som isolert fra andre. Subjektet er alltid involvert i en relasjon som er «eldre enn egoet og kom før prinsippene» (Levinas, 1981, s. 117).

Meg: Dette er virkelig noe å tenke på. Hmm.. Subjektet er aldri isolert fra andre. Det kompliserer jo saken.... Det er jo egentlig banale kategoriseringer verktøyene gjør. Det gjør det jo ikke enkelt å plassere noen i et skjema. Kan man plassere relasjonen i et skjema da? Vi er mange mennesker i barnehagen... Det florerer mengder av relasjoner hele tiden og overalt. Det er komplisert.

Noe jeg også har lurt på i forhold til programmet «Du og jeg og vi to» som skal forebygge mobbing. Her operasjonaliseres det hvordan man skal være ovenfor hverandre». Det er en lang liste. For eksempel for å bare ta noen; «– å vurdere og planlegge sin egen atferd, og stå på egne krav når det er på sin plass. Å hevde sine egne rettigheter og sine meninger, ønsker og behov. Å kontrollere sine egne aggressive og egoistiske impulser» (Lamer, K. 2001. s. 114). Jeg har en følelse av at vi ønsker oss litt sånne «midt-på» barn. Er det noen som skiller seg ut, må vi øve på ulike ting for å få alle inn under «normalen» eller det «vanlige» barnet.

Ingen bør stikke seg ut i forhold til den kategoriseringen som er gitt. Jeg opplever jo dette som en sterk vold mot subjektet fremfor å møte den andre med total åpenhet. Og det kan minne meg mer om ekskludering enn inkludering. Har vi toleranse for annerledesheten når vi plasserer den andre på denne måten? Jeg er bekymret for ringvirkningene av å tenke på mennesker på denne måten.

Levinas: Ta med deg disse tankene inn i den teksten du skal jobbe med videre. Og kjære deg, her er mitt råd. Møt den andre med uendelig åpenhet. Du skal ikke lære om den andre, men fra den andre. Etikken bør alltid ha en førstefilosofi i barnehagen. Hvordan kan du møte noen med åpenhet om du har en forestilling om hvordan den andre bør være?

Jeg blir tankefull og kjenner at jeg må hjem. Tiden med Levinas hadde flydd. Jeg hadde fått noen innspill som jeg hadde lyst til å notere meg. Jeg måtte hjem med tankene som jeg hadde fått i vårt møte.

Meg: Adjø Levinas! Tusen takk for de gavene du har gitt meg. Nå må jeg reise hjem til mitt eget hus. Jeg tror jeg kommer til å bo annerledes, for du har gitt meg mer enn det jeg rommer.

Levinas: Takk det samme! Besøk meg gjerne i bøkene igjen.

Jeg kjente det var godt å «prate» med Levinas, en lettelse, men samtidig også veldig vanskelig ut i fra den virkeligheten vi befinner oss i. Den er så fast, så gitt og så satt. Vi mennesker blir hele tiden målt i forhold til en «gitt norm». Jeg sparket i steinene bortover veien.... Tankefull. Det var på tide å ommøblere litt.

Etter noen dager var jeg klar for å besøke noen barnehagelærere.

Kapittel 6. Velkommen til invitasjonen i møtene med barnehagelærerne.

I dette kapitlet vil jeg diskutere møtene jeg har hatt med barnehagelærerne. I metodologikapitlet prøvde jeg å belyse noe av det problematiske og berikende i møter med andre mennesker, transkriberinger, lydbånd og det konkrete møtet.

Som dere ser av innledningsavsnittet mitt var det noen ord som satte seg fast i meg når jeg hadde mine møter med barnehagelærerne. Ordene «enda mer åpen» hadde gjort et inntrykk på meg og mens jeg var på besøk i filosofien til Emmanuel Levinas bare «kom» ordene «invitere inn». Ved å invitere inn åpner man opp en dør til en annen som er helt annerledes. Invitere inn har blitt denne oppgavens bidrag og har fått lov til å være premisset og den røde tråden.

Det ble fortalt mange praksisfortellinger gjennom møtene (Fennefoss, Jansen, 2009). Fennefoss og Jansen beskriver praksisfortellinger som noe som gir informasjon om erfaringer, opplevelser og observasjoner fra yrkesfeltet (Fennefoss A.T., Jansen, K., 2009, s.17). Disse historiene må ikke forstås som objektive. Fortellingene viser følelser, tanker og hvordan fortelleren opplevde situasjonen/hendelsen (ibid. 2009). Historiene blir også konstruerte da jeg har satt dem i spill med filosofien til Emmanuel Levinas. Underveis i møtene dukket det opp mange praksisfortellinger. Jeg har valgt ut to praksishistorier fra materialet. Den ene har jeg kalt «vakling», den andre er en historie om et tre. De to praksishistoriene jeg har valgt her har jeg ikke først og fremst valgt på grunnlag av det leste transkriberte materialet, de er valgt på grunnlag av «stemningen» jeg følte på møtene og gjenkallingen når jeg lyttet til lydopptakene. Det kunne kjennes et «driv», en entusiasme og glede da de fortalte meg historiene. Smil om munnen, «trange øyne». Latter. De fortellingene som er valgt ut synes jeg også kan hjelpe meg å «svare» på forskningsspørsmålet mitt når jeg tenker sammen med Levinas.

6.1 Invitasjon 6. Kraft i vakling.

Her er et lite utdrag av en transkribering fra møtene med barnehagelærerne. Et eksempel på det jeg har kalt «vakling».

«For veldig ofte... barn tegner også gir du noe skryt kanskje.»

Men nei.. nå sier jeg mot meg selv igjen. For kanskje ikke det barnets behov er å få skryt for fin tegning men.. bare få et klapp på skulderen. Og kan jeg tegne ved siden av deg eller?... Kan du fortelle om tegningen din? Skal vi hente venninna di så kan vi tegne sammen?

Ja, nei... nå går jeg tilbake på det jeg sa. For jeg tenker at hvis du gir den tilbakemeldingen for ofte så vil det barnet til slutt kanskje forvente den tilbakemeldingen. Hver gang jeg tegner så får jeg skryt, type ting. Nå var du flink. I går sa jeg det, men nå sier jeg at det er noen som ser på deg tegner at jeg på en måte tenker sånn da..

Nå ble det litt innvikla, jeg klarer ikke å forklare meg.»

Jeg synes nettopp denne praksisfortellingen viser hvor komplekst pedagogikk kan være. Det som sies kan virke litt «blurrete», «flokete»... nærmest «virvar». Det som sies; «*jeg klarer ikke å forklare meg*». Og at denne «vaklingen» hjelper til med å kaste ballen hit og dit for å få tankene til å spinne. Nettopp disse setningene: **Nå sier jeg mot meg selv igjen. Nå går jeg tilbake på det jeg sa. Nå ble det innvikla.** Disse setningene viser en barnehagelærer som er villig til å lure, være nysgjerrig på erfaringer og er ærlig på at å forklare pedagogiske situasjoner kan være veldig vanskelig. Dette var for meg ikke en barnehagelærer som virket usikker i sin måte å snakke om pedagogikk på, men som heller nærmest «koste» seg med å være i bølger og driv. Stemningen, følelsene og smilet om munnen fortalte meg at barnehagelæreren likte å snakke om dette. Det som berørte meg var at hun nettopp følte komfortabel og avslappet. Vakling kan ses på som en svakhet, men her berørte den meg med en følelse av styrke og en mulighet til å løfte etikk.

Jeg vil støtte meg til det Biesta skriver om at et hovedproblem er om man ikke ser slike spørsmål som vanskelige (Biesta, 2006, s. 91). Slike spørsmål skal være vanskelige fordi det ikke finnes to situasjoner som er like. Dette kan også være med på å belyse at det ikke finnes en bestemt eller en logisk måte å møte mennesker på. Det er ikke noe som er forutbestemt (Johannesen, N. 2013, s. 10), ei heller teknikker som man kan ha opparbeidet seg gjennom ulike trender eller kurs man har fått «opplæring» i. Det kan være problematisk å få ferdige verktøy som skal «løse» komplekse og mangesidige spørsmål.

I møtene hvor fokuset var etikk, havnet jeg i en «fallgruve». Jeg spurte barnehagelærerne: «*Hva er etikk for dere?*» Men akkurat som jeg skriver om i teorikapitlet: Etikk ER nemlig ikke noe. Etikk har ikke essens, men er essensen (Levinas, 1985, s. 10). Barnehagelærerne

«taklet» mitt «feilstilte» spørsmål på en god måte, og klarte heller å synliggjøre at etikk ikke er enkelt eller har essens. Dette synes jeg kommer til syne i «vaklingen» i møtene og spesielt i praksisfortellingen ovenfor. Som sagt belyses vakling her som noe verdifullt. Ikke i den betydningen at barnehagelærerne er utrygge eller redde for å ta beslutninger. Vaklingen her er ment å sette det etiske høyt og løfte det pedagogiske arbeidet med barna. «Vakling» kan forstås som om at det finnes usikkerhetsmomenter i møte med andre mennesker. Man må tenke frem, tilbake, opp, ned og gjerne rundt i slike praksisfortellinger. «Svaret» er ikke entydig, noe enkelt eller endelig. Vakling kan også her være et uttrykk for refleksjon, men jeg synes ikke refleksjon dekker hele begrepet i denne praksisfortellingen fordi barnehagelæreren ikke bare tenker tilbake på en situasjon, det er noe «mer» som ikke er så lett å sette ord på. Den vaklingen som jeg løfter her viser et menneske som våger å gjøre seg selv *sårbar*. Hun viser at hun vet at hun *ikke kan vite*, hun er trygg og tør å lure og sette seg selv «ut av balanse» med å eksperimentere med tanker. I ordet vakling ligger det noe sårbart som er med på å løfte det etiske.

Jeg synes etikken kom til syne gjennom fortellingen som ble fortalt i den opplevde episoden. Denne «vaklingen», eller det som kanskje kan sammenlignes med det Nina Johannesen kaller tvil som drivkraft til å utforske videre eller som en driv til at diskusjonen aldri kommer i mål (Johannesen, 2013). Det kan handle om å våge å stille spørsmålstegn til sine egne og andres forståelser og tvile på sin egen viten (Johannesen, 2013, s.12). Dette kan hjelpe oss til å drive oss videre og utvide forståelser og tenkning. Denne vaklingen som jeg peker på i denne oppgaven kan også vise at det er vanskelig å tenke at pedagogikken skal være noe «ferdig», men heller må forstås som om at noe hele tiden er underveis. Det kan være noe som er komplekst, mangesidig og derfor nesten umulig å sette ord på. Det kan vise at hvert øyeblikk er unikt og dermed viktig (Johannesen, N. 2015, s. 84). Du kan ikke ha noe ferdig svar på forhånd.

I og med at våre møter ikke fullt og helt kan bestemmes på forhånd, så kan det selvfølgelig vise seg at vi tar feil. Kanskje vi skulle ha løst det på en annen måte, men det er ikke noe vi kan vite på forhånd? Når du inviterer noen inn, vil du åpne opp for det ukjente. Være gjestfri fordi fremtiden kan vi ikke vite noe om, sjansene, risikoene og mulighetene ligger der. Det krever at du må være tilstede i nuet og la deg bli berørt av den du er i møte med. Har du for eksempel en modell for hvordan konflikter skal håndteres, kan dette være med på å forstyrre fordi man kan generalisere og redusere situasjonen og menneskene. Man kan også bli for opptatt av å gjøre ting «riktig» fremfor at man virkelig er delaktig i det som skjer.

Steinsholt skriver om viktigheten av å forbli åpen og ikke havne i en «*velorganisert dystopi som preger den nye rasjonelle verden*» (Steinsholt, 2016, s. 227). Dette forteller meg om en veldig antiinstrumentell måte å tenke på. Om hvert eneste pedagogiske problem hadde en instrumentell løsning, eller et rett svar så ville egentlig pedagogikk eller barnehagelærere være unødvendig. «Folk» kunne hatt en manual liggende på innerlommen, som et lite oppslagsverk. Det kan være en forestilling om «pedagogisk sikkerhet» (Steinsholt, 2016, s. 227) som er ute og lusker.

Historien om «vakling» kan tenkes være verdifull fordi den er med på å nettopp løfte kompleksiteten, at det ikke finnes et enkelt svar, en «fiks og grei måte å løse» enkelte ting på og om barnehagelærere som tør å «sette seg selv ut av balanse». Filosofien til Levinas forteller at møter med mennesker ikke kan være forutbestemt fordi ansvaret for den andre påkaller deg når du er i møtet. Dette eksempelet viser at du nødvendigvis ikke kan opptre likt med det samme barnet engang, fordi subjektiviteten aldri står stille, men snarere er en hendelse som kan vokse frem fra tid til annen (Biesta, 2014, s.44). Subjektiviteten står ikke stille hos barnehagelæreren og ei heller hos barnet.

Det er en vitalitet, energi som vokser frem i dette. Det gir mye håp å ha stor tro på møtene sine egne liv, hvor man setter den andre høyere enn seg selv og blir invitert inn eller inviterer inn. Ingenting er stille, det er flokete og virvar. Noe bør forby oss å generalisere den andre eller situasjoner. Vi må åpne døren til vårt hjem for den ukjente som har valgt å banke på hos oss. En som er forskjellig og annerledes for alle andre og inkludert meg selv. En som jeg ønsker å møte med åpne armer. «*Here I am*» (Levinas, 1985, s. 97) Her er jeg. Jeg er her til din disposisjon. Barnehagelærerne må våge å stole på seg selv og våge å stå i møtet.

«We are our own moral agents. We recognize that we have to make choices between good and bad without seeking shelter in a universal code. We must take responsible for the choices we make» (Dahlberg, G. Moss, P., 2005, s. 71).

Disse ordene inviterer til å tenke at barnehagelæreren bør jobbe for en pedagogikk som ikke lener seg til et program eller en universell kode. Det er barnehagelæreren som står ansvarlig for de valg han/henne utfører i pedagogikken. Det er krevende, ansvarsfullt og det skal kjennes på kroppen å være barnehagelærer. Dette er langt ifra et relativistisk syn om at alt går eller at alle perspektiver er av lik verdi. Dette kan handle om å si velkommen til den andre, du som er fullstendig forskjellig fra meg. Derfor må barnehagelæreren av og til «vakle». Ikke fordi at han/hun aldri skal ta en avgjørelse eller et standpunkt. Handlingen må komme. Noe

må barnehagelæreren gjøre selv om han/hun ikke er sikker, selv om det kan være «feil» avgjørelse. Men «vakling» må til for at barnehagelæreren ikke skal ha bestemt seg på forhånd hva avgjørelsen blir. Bestemmer han/hun seg på forhånd er man ikke tilstede i selve møtet. Da blir ikke den andre viktig fordi barnehagelæreren allerede vet hvordan han/hun skal «løse» møtet. Det kan handle om at en barnehagelærer må føle seg frem og være sensitiv. Kanskje ta et skritt tilbake for å kjenne etter, bli berørt av hendelsen? Den avgjørelsen barnehagelæreren tar er barnehagelæreren ansvarlig for. En krevende, gjestfri, ydmyk, lyttende og inviterende pedagogikk.

6.2 Invitasjon7: Står man i møte med en «tomhendt» pedagogikk? En gave og en invitasjon.

Jeg vil vise til en praksisfortelling fra møtene hvor barnehagelæreren reflekterer rundt det med planer, eller tenke ut noe på forhånd og samtidig være i et inderlig ønske om være mer åpen for den andre. Dette er historien jeg ikke glemte, som satt i meg etter møtet, før jeg hadde lyttet på lydbåndene og skrevet det transkriberte materialet. Spørsmålet om det var «feil» å ha en plan dukket opp. For meg virket det som om barnehagelærerne hadde et brennende ønske om at barna skulle være en del av deres plan, deres «hjem». Deres iver, engasjement og en higen etter å lukke opp døra til barna mens jeg samtidig var innenfor terskelen til Levinas, skapt konstruksjonen. I et øyeblikk så jeg Levinas stå der med åpne armer: «Here I am» (Levinas, 1985, s.97). Å *invitere inn* ble min konstruksjon ut i fra denne historien med barnehagelærerne og Emmanuel Levinas. Her kommer historien om et tre ut i fra det transkriberte materialet.

Nina: Men så var det sånn at vi har et tre her ute som vi ville bevare litt. Som begynte å knekke litt kvister på og sånn. Også blei de enighet om at vi stenger av det treet littegrann så det får litt tid på å gro. Så kan barna klatre i det etterhvert.

Ehe... også..

Men da planlegger jeg jo da kanskje? Hvordan gjør jeg det? Kan ikke jeg stoppe alle ungene og si at det er ikke lov fordi «Turid» har sagt det? Men da kanskje jeg vurderer på forhånd? Men da tenkte jeg.

Lovise: Hva gjorde du da?

Nina: For da skulle jeg ha med meg. Ehe.. da tenkte jeg her må vi ha fellesskapet her skal barna være medvirkende ikke sant, de skal ehe.. en del av dette hvorfor vi gjør som vi gjør og...? Hvordan kan jeg unngå at jeg overfører min kunnskap og.. mine regler og... Hvordan skal vi snakke om dette i fellesskap? Og da var det bare et barn og meg som gikk ut også tok vi med oss en sånn rull en sånn stopp her kan du ikke gå forbi.

Typisk. Også... ehe...

Jeg synes det var litt vanskelig. Men da har jeg allerede planlagt da? Hvordan jeg skal gjøre det? Hvordan kan jeg stille meg åpen da? For målet. Det var jo et mål. Målet var at vi måtte stenge den? Hvordan gjør vi det?

Lovise: Men..men... Snakket ikke du med ungene? For vi var jo flere der?

Nina: De lurte på hvorfor vi stenger og... For nå skal vi passe på. Nå... Ser du alle kvistene som ligger her sier jeg. Vi har jo klatret så fælt.

Også begynte et barn å prate. «Ja, for det er jo et levende vesen» sa han. Da pratet vi om dette levende vesenet da, mens vi surra inn her.

Jeg: Hadde du en følelse at det ble en god situasjon?

Nina: Ja. For det var jo barna selv som snakket med at de ikke kunne klatre i det treet. Det var et levende vesen. Ja. Det er jo et levende vesen. Ehe.. ja.. Også begynte samtalen å dreie... samtalen gikk mellom dem og ikke med meg heller. Og da. Nå trekker jeg frem veldig mye jeg får til da men... (Latter) Jeg må ha noen knagger. Jeg hadde jo en plan. Jo, men noen ganger må man få lov til å ha en plan. Kan man unngå det helt? Lurer jeg på da...

Her snakkes det om å ha en plan, om man kan unngå det? Eller om man har lov til å ha en plan? Om man ikke stiller seg åpen om man har en plan. Kanskje jeg vurderer på forhånd? Dette er begreper som er kjente fra en barnehagelærer profesjon og dilemmaer man står ovenfor. Spørsmål som jeg også spør meg er om det er forskjell på å ha en plan, et mål eller programmer og kartlegginger vi bruker?

Videre i den samme historien.

Nina: Vi snakket om de grønne bladene som kom, for da var det ingen grønne blader. Og da kan vi begynne å klatre igjen og....

Jakob: Også samtalen her etterpå i etterkant hvor vi snakker om det som du gjorde. Du har også tatt det opp med andre.

Nina: Hva tenkte du på?

Jakob: Det er jo ikke bare at du gjorde det for din egen del for du tenker jo rundt det. I etterkant.

Nina: Ja. Det er. Hva man kan gjøre annerledes?

Jakob: Det er etikk det og... Eller jeg synes det er etikk i alle fall.

Nina: For praten gikk rundt at det lå så mye kvister rundt der. Det nå.. ja det er så mange greiner som er knekt også begynte de å prate om det. Ja det.. er fordi vi klatrer. Det kom jo av seg selv og det synes jeg er litt kult da vi pratet om dette levende vesenet kjempelenge etterpå. Og jeg har ikke sett noen som har klatret i treet. Ja husk det sa... «Bertil». I går sa han det. Hvis jeg tar det med meg i møte med andre barn. Så er det ikke jeg som forteller at det ikke er lov til å klatre i det treet fordi det har Turid sagt. Men det er fordi det er et levende vesen. Men vi har jo så lyst til å klatre i det... at det skal bli stort i sommer så vi kan klatre i det.

*Jeg vet ikke om de møtene er om man har en plan da og? Jeg vil pirke jeg nå... **Hvordan kan man stille seg enda mer åpen eller er det mulig?***

Er det «feil» å ha en plan? Hvordan kan man stille seg enda mer åpen? Dette er vanskelige spørsmål som vi blir stilt ovenfor hver dag. Barnehagelæreren har gjerne krav og didaktiske planer. Ligger ikke det ikke i barnehagelæreren sitt mandat å formidle kunnskap? Hvordan skal egentlig «*innlæringsprosessen*» foregå? Jeg kommer ikke til å gi noen svar på disse spørsmålene, men ønsker å sirkulere rundt dem. Kan Levinas sine tanker hjelpe meg til å tenke rundt disse spørsmålene.

Levinas etterlater oss ikke et moralbasert utdanningsprogram, ei heller ledsaget av noe handlingsprogram på hvordan vi skal gjøre det (Biesta, 2014, s.45). Jeg kan ikke ansvarliggjøre andre og hva den andre ønsker å ta ansvar for er helt og holdent opp til den andre (Biesta, 2014, s. 45). Vi kan faktisk ikke «tvinge» noen til noe som helst. Vi kan dermed ikke «gi» kunnskap på en slik måte at vi er sikker på at den andre tar imot. Vi kan ikke styre noen eller ha kontroll over noen. Forteller vi for eksempel en historie eller fortelling til noen så har vi ingen garanti for hva som blir husket. Har vi et mål eller et didaktisk opplegg kan vi kanskje sette et kryss for at vi har gjennomført det, men fremdeles kan vi ikke vite hva den andre har oppfattet. Men blir ikke da vår pedagogikk da tomhendt? «Svaret» er allikevel nei, men også ja. For vi kan ikke vite. Her ligger det en slags tvetydighet. Vi må rett og slett ta en sjanse når vi lar pedagogikken være åpen. Det innebærer risiko (Biesta, 2014). Hva som helst kan skje, kanskje til og med noe som er bedre enn det vi hadde tenkt på forhånd? Slik som i dette treksempelen hvor barnehagelæreren stilte seg åpen til at noe større kunne skje og plutselig kom barnet på banen med dette «levende vesenet». Det førte til å gi historien rundt dette treet en ny «gnist». Barnehagelæreren viste også at hun endret noe med *seg selv* fordi hun var i et møte med noen som var helt forskjellig fra henne. Bevegelsen kom fra barna.

Jeg opplever barnehagelæreren som veldig åpen. Hun sier: *«Hvordan kan jeg unngå at jeg overfører min kunnskap og.. mine regler og?... Hvordan skal vi snakke om dette i fellesskap?»*

Jeg opplever at barnehagelæreren med disse ordene reflekter over hvordan hun kan invitere de andre inn i hennes hjem. Hvordan kan hun ønske den andre velkommen? Vil det banke noen på døren? Kan hun slippe inn den fremmede som ikke er den samme som? En tøff og trygg barnehagelærer som våger å åpne opp. Jeg får en følelse av at hun vet at den andre er en annen og ikke den samme. Forskjelligheten er en berikelse fordi nettopp det bringer med seg noe mer enn det som var tenkt. Hun kan for meg virke som om hun er opptatt av hva som kan bli og hva som kan skje ved å være inviterende. Hun er trygg og tør å åpne opp for «gi slipp» på hva som var planen.

«Også begynte samtalen å dreie... samtalen gikk mellom dem og ikke med meg heller.»

Kanskje hun åpnet opp, kanskje var hun litt avventende (Nyhus, 2013) og noe oppsto. Nyhus beskriver avventende som å være forskende, ikke gripe inn for fort, se an situasjonen og holde seg litt tilbake (Nyhus, 2013, s. 95). Hennes «vakling» og at hun synes det var litt vanskelig

hvordan hun skulle formidle dette gjorde at det ble en god situasjon, kanskje en etisk hendelse? Kanskje en subjektivering? For barnehagelæreren formidlet disse ordene:

«Og da. Nå trekker jeg frem veldig mye jeg får til da men... (Latter)»

Noe hadde skjedd.... Hun kjente at det ble en god situasjon, men barnehagelæreren var jo ikke uviktig. Hun hadde et ønske om å invitere de andre inn. Møte den andre med åpne armer, uten å tvinge på den andre sin kunnskap. Utfallet kunne også blitt et annet enn denne gode situasjonen, fordi den andre alltid står høyere enn deg. Kanskje hennes handling (Larsen, 2016, s. 114) var en gave til den andre som ledet til noe mer enn hun kunne forutse og kanskje håpe på? Larsen forteller om begrepet handling ut i fra å tenke med Arendt. Handling kan her forklares som å ha muligheten til å begynne, til å starte noe annet og gjøre noe som er uventet (ibid). Dette må ses i sammenheng med andre mennesker og deres muligheter til å respondere. (ibid).

Levinas bruker disse ordene om undervisning/læring:

“Teaching is not reducible to maieutics; it comes from the exterior and brings me more than I contain” (Levinas, 1969, s.51).

Slik jeg kan forstå ut fra disse ordene er at man ikke kan redusere læring/undervisning til at alt jeg kan og vet bor i meg og må lokkes ut, som en slags fødselshjelp. Altså at en latent kunnskap kommer frem. Det er derimot noe som kommer utenfra og som kan påføre meg mer enn jeg rommer. Biesta viser til Todd som sier at undervisningstanken først gir mening dersom man forstår dette som noe som kommer utenfra og tilfører noe, en slags transcendens. Det handler ikke om å erklære det som allerede ligger der (Biesta, 2016, s. 72). Dette står i motsetning til den Sokratiske tenkemåten hvor man ikke tar i mot noe av den andre annet enn det som bor i meg (Levinas, 1969, s. 43). Levinas søker en relasjon hvor man mottar fra den andre noe mer enn hva «jeg-et» rommer. Dette kan innebære å bli undervist (Biesta, 2016, s. 75).

Barnehagelæreren i eksempelet har en tanke på forhånd, men jeg opplever henne allikevel ikke som forutbestemt. Fordi hun har et ønske om å invitere den andre. Det kan virke som om hun åpner opp for og ikke lukker eller reduserer de mulighetene som ligger i situasjonen. Hun sier eksplisitt: «Hvordan kan jeg være mer åpen da?» Hun er ikke i denne egologien som Levinas skriver om, men lar seg bli berørt av den andre. Hun er ikke opptatt av å fange uttrykket til den andre i en teoretisk sannhet eller feil, men hun hadde en gave å gi til den

andre, noe som kan oppleves som en transcendence. Hun var også opptatt av å lære av den andre (Todd, 2003).

Når man inviterer en annen inn blir man sårbar. Man åpner opp for «hjemmets» sfære og setter seg selv på «spill». Når man settes på prøve handler det om å ta i mot det absolutt annet (Levinas, 2004, s. 42).

To receive from the Other beyond the capacity of the I, which means exactly: to have the idea of infinity. But this also means: to be taught (Levinas, 1969, s. 51).

Barnehagelæreren i mine transkriberinger stilte seg til side og var også den som ble den lærende (Johannesen, N. s. Todd, 2003). Hun var gjestfri og ønsket å invitere den andre inn, en fremmed. Hun ønsket kanskje at det kunne bli noe mer enn det hun kunne skape alene. En avhengighet av den andre? Monologen ble ikke gjeldene. Ingen blir uviktige, men samtidig er det ikke gjensidighet. Barnehagelæreren løfter den andre hele tiden med et ønske om å være mer åpen. Hun hadde også et bidrag, en gave. Men hun var svært ydmyk i sin fremtoning, for hun visste ikke hvordan hun skulle bidra med denne gaven og hvordan mottakelsen ble. Dette kan også settes innenfor det uendelige. Barnehagelæreren ble satt på prøve. Hun setter den andre høyere enn seg selv i et uendelig ansvar til den andre.

Ideen om det uendelige er kompleks og vanskelig å sette ord på fordi det kan handle om å tenke mer enn det som er tenkt. Eller at man tenker hinsides det man tenker (Levinas, 2004, s. 43). Eller at en sjel kan inneholde mer enn det den kan hente fra seg selv (Levinas, 1969, s.180). Det uendelige kan være at man kan prøve å tre i det som er ugripelig, men samtidig så må det ubegripelige få lov til å beholde sin status som ubegripelig (Levinas, 2004, s. 43). Vi kan ikke vite hvordan vi skal takle dette uendelige ansvaret som den andre påfører oss. Det er et ansvar uten ende. Det er et ansvar som vi ikke kan kjenne til, men som rammer oss og berører oss. Det handler ikke om at du ikke vet og ikke kan, men heller en erkjennelse av at du ikke kan vite (Johannesen, 2013, s. 13). Og ja, det kan kjennes som et ubehag å ikke vite (Sandvik, 2012). Det tilbyr ikke noe fastsatt som du kan huke av, og om formodning holde ryggen din fri så er du ferdig med ditt ansvar. Du blir aldri ferdig med ditt ansvar til den andre.

6.2.1 En transcendent «vold».

Barnehagen blir sett på som en del av utdanningforløpet. Det jeg prøver å synliggjøre ovenfor er hvordan en del av dette utdanningsforløpet kan foregå med å ha en inviterende og gjestfri pedagogikk. Utdanning skal ikke bare handle om overføring av kunnskaper og ferdigheter (Biesta, 2006, s. 34), men kan også dreie seg om ulike hendelser som berører barnet, den andre, rett og slett dens subjektivitet. Dette er det ingen som klarer alene. I denne verden og i barnehagen fins det andre og ingen ligner på oss. Den andre er en annen og ikke den samme.

Jeg synes eksemplet om treet er et flott eksempel på hvordan barnehagelæreren hadde et ønske om å invitere den andre inn. Hun skapte en situasjon, det var en handling. Hun hadde med seg bånd som det sto stopp på, hadde en tanke, men ønsket heller ikke å være forutbestemt. Hun brukte en «åpen dør pedagogikk» som ga muligheten for den andre til å reagere og respondere. Hun viste interesse for de ulike følelsene og det som oppsto. Hun kunne ikke ane på forhånd hvordan denne situasjonen ble og dette var hun åpen for.

Det er heller ingen passiv barnehagelærer som viser seg. Hun tar initiativ, stopper, lytter og lur på hvordan hun skal formidle et litt leit budskap om at de ikke får klatre i treet lenger. Hun gir plass til den andre og er avventende. Hun var her en aktiv part i å skape en mulighet som den andre faktisk hadde mulighet til å svare, døren var åpen. Samtidig opplever jeg at hun også utfordrer barna.

Lovise: Men..men...Snakket ikke du med ungene?

Nina: For vi var jo flere der. De lurte på hvorfor vi stenger og... For nå skal vi passe på. Nå... Ser du alle kvistene som ligger her sier jeg. Vi har jo klatret så følt.

Kanskje dette er en utfordring om at barna må hoppe litt ut av sitt kjente mønster? Hun utfordrer og åpner opp for at barna må tenke. Barna må kanskje hoppe ut av sin «egen virkelighet», ut av sin egen komfortsone? Nå kan de ikke gjøre som de pleier lenger. Barnehagelæreren var med på å skape et vanskelig møte, som jeg hadde en følelse av at hun hadde gruet seg til på forhånd. Men det ble i aller høyeste grad et etisk møte. Biesta skriver «*Utbildning ar en form av våld dari at den innkrektar på subjektets suveranitet genom att stalla svåra frågor och skapa svåra möten*» (Biesta, 2004, s.36).

Vi gjør intervensjoner i den andre sitt liv. At han bruker ordet vold er et sterkt ord, han skriver samtidig at det ikke betyr at utdanningen skal være voldsom. Men kanskje heller minne oss på

at vi intervenserer i andres liv som kan få en dyptgående virkning (Biesta, 2004, s. 36). Dette forteller meg hvor ydmyke vi bør være i møte med den andre, samtidig er det viktig å utfordre. Kanskje for at noe i det hele tatt skal kunne overraske, og at noe nytt i det hele tatt skal komme inn i livet?

Intervensjoner gjør meg også veldig ydmyk i forhold til å tenke på hvor lite «fast», forhåndsbestemt og forutsigbart disse intervensjonene bør være. Går man inn i et møte med en tanke om en intervensjon, at tanken, intervensjonen alene skal være styrende uten å la seg rikke av den andre, hvordan den andre berører oss, tiltaler oss. Da reduserer vi den pedagogiske muligheten som fins i det vitale barnehagelivet.

Kapittel 7. Sammenstøt av noen invitasjoner og nyanseringer.

I dette kapitlet har jeg eksplisitt hatt lyst til å gå inn på noen av invitasjonene for å sette de sammen, opp mot hverandre eller hva de kan gi hverandre. Jeg vil skape et sammenstøt. Teksten er ikke stor nok til at jeg kan sette alle oppdagelsene i spill med eller mot hverandre. Det finnes antagelig et hav av muligheter. Det er antagelig også et umulig prosjekt å fange alle forbindelseslinjer og floker. Jeg velger ut det som berører meg. Allikevel har jeg følt det viktig å ha med de andre oppdagelsene som jeg ikke har brukt i dette kapitlet fordi de også forteller noe i seg selv og kan svare på forskningsspørsmålet mitt på en annen måte.

7.1 «Trehistorien satt i spill med dokumenter og verktøy»

I de ulike invitasjonene har det dukket opp forskjellige elementer. Jeg har lyst til å undersøke om den siste oppdagelsen, «trehistorien» kan settes i spill med andre elementer i oppgaven. Jeg har lyst til å sette den i spill med for eksempel «hva som virker» eller setter de opp mot observasjonsverktøyet som TRAS eller i forhold til «Du og jeg og vi to», sosial kompetanse. Jeg bare minner på at TRAS skal hjelpe for forebygging av språkvansker (Espenakk, Frost, Klepstad Færvaag, 2011), mens «Du og jeg og vi to» skal hjelpe med å fremme sosial kompetanse og forebygge mobbing (Lamer, 2001).

På en måte kan man kanskje tenke seg at barnehagelæreren var opptatt av «hva som virker», eller kanskje man heller skal si «hva som fikk en virkning»? Hun ønsket å fortelle barna at de ikke skulle klatre i treet mer, men ønsket å gjøre det på en måte som barna skulle få være deltagende og at hun selv var i en rolle som *åpen*. Med «hva som fikk en virkning» tenker jeg her på at barnehagelæreren var opptatt av å invitere inn den andre. Hun kunne ikke vite utfallet. Hvordan kan man egentlig «vite hva som virker» når alle øyeblikk og alle nye møter er unike?

NOU 2010:8 legger vekt på et pedagogisk tilbud som er systematisk og i dreining av en mer universell pedagogikk er dette treeksempelet mer opptatt av en lyttende pedagogikk. En pedagogikk hvor man ikke kan vite på forhånd fordi det er andre mennesker involvert. Det er ikke en barnehagelærer som ikke arbeider systematisk. Dette eksempelet kan vise en barnehagelærer som arbeider systematisk med å lytte til barn, som arbeider systematisk med å være enda mer åpen, som arbeider systematisk med å *invitere inn* flere perspektiver slik at situasjoner, kunnskap og barn aldri blir noe kronisk eller fast. Dette eksempelet kan vise at barnehagelæreren arbeider systematisk med å se dilemmaet med å ha en plan og hvordan den

andre skal være viktigst. Hvordan kan hun invitere inn? Hun arbeider systematisk med å la den andre komme til orde og la den andre få en betydning. Dette er langt ifra en tilfeldig eller ureflektert måte å jobbe på.

Kan ikke dette også handle om at verbalspråk er viktig, men ikke som en instrumentell og teknisk metode? Her er det også satt i kombinasjon med kroppsspråk og det å være sosial og det å få til noe i fellesskap. Verbalspråket er ikke en «egen greie», og må ikke ses uavhengig av kroppen og dens uttrykk. Det er ikke en Cartesisk tanke som skiller mellom tanke og kropp (Ulla, B. 2015, s. 12). Kroppen henger sammen og er med oss overalt. Ulla legger vekt på hvordan du blir møtt også kroppslig, spiller en rolle for hvordan du blir ansett som menneske (Ulla, 2012, s.139). Fokuset til barnehagelæreren var *den andre*, ikke hva slags ferdigheter den andre har i forhold til språk eller sosial kompetanse, men heller nysgjerrigheten på den andres unikhhet, den andres forskjellighet. Og at det er nettopp i denne forskjelligheten det etiske trer frem og blir mulig. Trenger vi egentlig en egen tiltaksperm i forhold til språk når det ligger en verden av muligheter der ute som vi kanskje kan skape sammen? (Misund, Nordahl, Waage, 2008). En tiltaksperm hvor gjerne kroppen skal være «stille», det vil si at man sitter rolig, mens «hodet» skal få arbeide med språk? Nå vil jeg ikke med dette si at det nødvendigvis er feil å ta frem en slik tiltaksperm for å jobbe med enkelte oppgaver innimellom, eller at den kan brukes som inspirasjon. Er dermed fokuset på at «dette er språkarbeid», blir det en veldig forenklet og reduserende fremstilling av det pulserende livet i barnehagen, en redusering på hva språk kan være og hva læring er. Livet i barnehagen er ikke en lineær kjede av hendelser eller et oversiktlig skjema (Sandvik, 2016, s. 23). Mitt fokus har vært at drivkreftene skal komme fra den andre og som vi kan være med på å løfte .

Dette «treksempellet» kan for meg virke som en god språksituasjon og en god sosial situasjon. Kan det være fordi fokuset var på å være åpen? På å være virkelig tilstede i møtet? Barna møtte ikke en voksen som var premissleverandør på «riktig» kunnskap, men en som i full ydmykhet ville møte barna med åpne armer. Jeg vil nå gå inn på noen elementer jeg kan tenke meg er viktig i møte med den andre.

7.2 Møter med den andre i en barnehagehverdag.

Jeg vil her eksplisitt gå inn på to områder. Å møte den andre som «ukjent» og møte den andre med tillit (uten grunn).

7.2.1 Å møte den andre som «ukjent».

Å fange den andre inn i en «sannhet» slik som for eksempel kartleggingsverktøyet TRAS gjør med barn og språk. Dette kan være en redusering og en feilvurdering av barna. Eller som jeg har vært inne på tidligere ramme den andre inn i et mønster eller et bilde; «sykkelbarna» eller «huskebarna» (Lamer, 2001). Eller tanken om at alle barn har atferdsvansker (Webster-Stratton, 2005). Når jeg rammer den andre inn i noe fast, så har jeg jo allerede en tanke om hvem den andre er og dette kan prege hvordan jeg går inn i vårt møte, jeg møter den andre med en fordom. Jeg bør strebe etter å møte den andre med uendelig åpenhet (Johannesen, N. 2013). Med den andre står jeg ovenfor noe som kan kalles det gåtefulle. Levinas sier: «Å møte et menneske, der er å holdes våken av en gåte» (Levinas, 1998, s. 65). Den ukjente andre som kan være en begynnelse på etikk. (Todd, 2003, s. 3) Dette blikket synes jeg gjenspeiler mye håp, viser muligheter og nysgjerrighet ovenfor den andre fordi det fins noe uoppgadet og nytt med den andre. Den andre er annerledes og adskilt fra meg. Møter vi den andre slik kan vi både se og oppdage nye sider i relasjonen som vi ikke visste. Noe jeg har skrevet tidligere er at et annet menneske opptrer aldri isolert. Noe nytt kan skje hver gang fordi både den andre og jeg forblir aldri den samme. Det er gjennom den andre jeg kan konfrontere forskjeller og lære litt om min egen historie. Jeg vil oppdage ufortalte historier om meg og den andre i hvert møte. Dette kan høres litt «rotløst» ut, det betyr jo ikke at vi ikke kjenner igjen noe fra den andre, eller at den andre er fullstendig annerledes enn forrige gang. Det kan heller bety at mennesker er i konstant bevegelse. Og når «nye» mennesker møtes om noe «nytt», vet man faktisk ikke hva som kan skje.

Vi kan heller ikke være totalt forberedt eller bevisst på at vi skal la oss bli overasket av den andres annerledeshet eller forskjell (Todd, s. 2003, s. 142), men det handler heller om at vi må være åpne for at det *kan* skje. Tønseth beskriver med henvisning til Levinas at bevisstheden uthules (Tønseth, 1998, s. 222). Det er ikke en bevissthet som våkner, men som holdes våken av noe ubestemmelig (ibid, 1998, s. 222). Kan dette fortelle meg at du i et møte med et annet menneske møter det med en nysgjerrighet og en «jakt» etter noe ubegripelig, og at det er dette som holder deg våken. Dette ubegripelige er det som holder deg i «gang» og i driv, en higen og en søken etter noe du vet at du ikke kan vite om den andre. Det finnes ingen mulighet til å beskrive eller å forklare hva som er annerledes og forskjellig. Du bare vet at den andre er annerledes og forskjellig og du er uendelig åpen og våger å kjenne etter at dette ubegripelige

gir møtet med den andre gnist. Det er nettopp det uendelige og ubegripelige i den andre som aldri gjør oss ferdige.

Dette kan ses i sammenheng med det Spivak kaller «avlæring». (Midttun, 2008, s.117). Hun bruker dette begrepet i forbindelse med å oppnå en sannere og mer etisk relasjon til den andre (ibid, 2008, s.117). Jeg forstår ordet avlæring på den måten at om man møter et «kjent» menneske bør vi møte dem med et nytt blikk hver gang. Om vi klarer å «kaste vekk» eller «avlære» det vi tror om den andre så åpner man opp for muligheter og åpninger. Kan vi egentlig kjenne noen fullt og helt? Jeg tror og håper ikke det. Da står vi og den andre stille. Da tenker jeg at vi nærmest har sluttet å leve og ha noe å leve for, «mysteriet» i livet er borte. Slik som i «treksempelen». De har et ønske om å være *mer* åpne. De har et ønske om å møte den andre med tillit.

7.2.2 Å møte den andre med tillit (uten grunn). Noe annet enn å møte med empati?

Å møte noen med tillit kan tenkes annerledes enn å møte noen med empati. Dette kan kanskje høres litt «merkelig» ut, men jeg vil i dette avsnittet prøve å forklare. Empati er et ord som har satt seg fast i gode røtter i barnehagetradisjonen og er også et begrep som man fort kan ta for gitt er bra om begrepet oppfattes som et ord med essens.

Å ha tillit til den andre handler egentlig i bunn og grunn om det *uberegnelige* (Biesta, 2006, s. 33). Hadde tillit vært beregnelig, eller at vi hundre prosent visste at noe var helt sikkert så hadde begrepet tillit eller det å ha tillit til noen vært helt unødvendig. Tillit handler egentlig om situasjoner der man ikke vet og ikke kan vite hva som skal hende. Det kan handle om at vi må ha lit til og stole på den andre.

«Det er snakk om å løsne grepet om egen kognitiv orientering for å møte den andre i fortrolighet» (Ness, S.A., Steinsholt, K., 2016, s. 191). Det handler om å «gi slipp på oss selv», (Steinshold, K., 2004) Dette er noe annet enn å møte den andre med empati forstått i den betydning som Lamer beskriver; empati som blant annet evne til innlevelse i andre menneskers følelser, tanker og forståelse for andres perspektiver (Lamer, K., 2013, s.20). Todd beskriver noe av dilemmaet med ordet empati: «*When we empathize with others, do we engage each one through her difference, through her alterity, or is empathy always already*

about «overcoming» difference in the hope of finding some common ground.” (Todd, 2003, s. 45).

Hun belyser et viktig spørsmål. Handler det om å finne en felles ramme mellom meg og den andre, eller handler det om å interessere seg for den andres annerledeshet? Hvordan skal vi egentlig forstå ordet empati? Kanskje dette kan åpne opp for at man både kan utvide og tenke på empati som noe mer enn eller annet enn det som er definert i Lamers rammeprogram (Lamer, 2013, s.20). Kanskje man kan brette ut, berike og ikke definere begrepet empati, eller se på det som om det inneholder essens, gjøre begrepet større? I denne oppgaven handler det om noe annet enn å forstå og sette seg inn i en annens situasjon. Vi skal ikke tenke gjennom oss selv for å forstå andre, eller gå gjennom oss selv for å finne ut hva andre ønsker. Vi kan derimot gå på besøk, eller invitere noen med hjem, noen som forstyrrer min fred. Forstyrrelser som utfordrer våre måter å gjøre eller tenke på, vi må bo *annerledes* (Kemp, 1992, s. 32). Når vi må bo annerledes så krever det en endring av den eksisterende tilstanden. Det kan fort bli for behagelig, om ingenting endres, fordi jeg forstår det gjennom meg (Ness, S.A., Steinsholt, K., 2016, s. 199). Kunnskapen gjennom meg blir til sentrum. Da blir det en monolog som råder. Når vi forstår noe ut i fra oss selv kan vi se det ut i fra en totalitet som vår egen bevissthet har skapt og som er rettet mot noe (Henriksen, 2004, s. 532). Det handler mer om å la seg bli berørt, tiltalt, (Johannesen, 2016) at den andre har truffet noe i oss som vi ikke ante, eller som vi ikke har oppdaget tidligere. Vi må tre ut av vår eiendommelige selvsentretthet (Ness, S.A., Steinsholt, K., 2016, 199). Det handler om å være for den andre fremfor å forstå og sette seg inn i den andres situasjon.

Tillit og empati kan her sammenfattes med å skille på seg selv og den andre. Om å gi slipp på å tenke gjennom oss selv, men ønske det som er annerledes velkommen. Vi må risikere å være i en relasjon som rett og slett er utenfor oss selv (Todd, 2003, s.18). Vi må ta bort kontrollen og våge å hive oss ut i det. Det er nettopp annerledesheten som løfter etikken. Ikke en annerledeshet som vi kan sette ord på og som vi kan si hva er. En annerledeshet som jeg viste til ovenfor hvor den andre er ubestemmelig. Et skille mellom meg og den andre. Du må våge å stole på og ha tillit til den andre. Slik som da barnehagelæreren lurte på hvordan hun kan unngå å overføre sin kunnskap og sine regler til barna, men heller hvordan hun klarte å se potensialer i bevegelsen fra den andre. Hun hadde tillit til at noe større kunne skje gjennom sin måte å være åpen på, hun var opptatt av å være enda mer åpen.

7.3 Invitasjon 8. En sprekk i teksten – En filmopplevelse.

Jeg inviterer meg selv inn i teksten og vil komme med en filmopplevelse. Det er en hendelse som sikkert har kommet til meg fordi jeg har levd i denne oppgaven og tenkt med tekstene til Levinas. Det som overrasker meg når du er i en tenkning som dette er hvordan du hele tiden ser forbindelseslinjer i forhold til hva du «lever i». Hvor skummelt, nærmest skremmende de teoriene du jobber med får en virkning i livet ditt eller bare hvordan tankene dine lar deg rive med og hvordan det kan styre for hvordan du ser virkeligheten. Så det kommer en «sprekk». Kanskje den ikke er så «viktig», kanskje den bare frisker opp teksten? Samtidig synes jeg filmen berørte meg og «noe» forteller meg at den er verdt å dele. Dette er i forhold til å være en profesjonsutøver. Hva gjør en profesjonsutøver til en profesjonsutøver? Det jeg ønsker å legge vekt på hos en profesjonsutøver er at man setter den andre høyere enn seg selv, i tråd med Levinas sine tekster. Det latinske ordet *professio* betyr offentlig bekjennelse, som kan gi en indikasjon på at egeninteresse er underordnet og at man bekjenner seg til et høyere formål (Hjort, K. 2005).

For en liten stund siden så jeg en film. Den omhandlet overhode ikke barnehage eller barnehagelærere, men var en film om en som utførte en veldig profesjonell handling hvor liv sto på spill. Det var Tom Hanks i filmen Sully. Han var pilot og måtte nødlande på Hudson River i New York. Alle menneskene ombord på flyet ble reddet, allikevel var fagfolk uenige i pilotens avgjørelser og ville bevise i retten at hans avgjørelse om å lande på Hudson River var feil. Fagfolkene var mer opptatt av at Sully skulle ha tatt rett avgjørelse, enn at han faktisk reddet alle menneskene ombord i flyet. De mente at han kunne ha klart å lande på to forskjellige flyplasser som lå i nærheten og prøvde å bevise dette i retten med ulike flysimulatorer. Flygingene i flysimulatorene viste at han kunne ha klart å lande på begge flyplassene.

Sully (Tom Hanks) forklarte seg med at dette var flysimulatorflygninger med gode piloter, men som visste hva som kom til å skje på forhånd. Pilotene visste at med en gang ulykken i flymotoren kom, kunne de svinge rett til flyplassen. De slapp å tenke, de var oppe i en situasjon som hadde skjedd, de spilte et skuespill. De hadde også vært oppe i 17 øvinger før de klarte oppgaven. Sully forklarte at den menneskelige faktoren var borte. Sully fikk nå 25 sekunder å tenke seg om, ta en avgjørelse, sjekke instrumenter, snakke med andrepiloten fordi en slik situasjon hadde han aldri vært borti. Han visste at han måtte ta en rask avgjørelse. Han

kunne ikke forutsi hendelsen, regne ut alle beregninger på forhånd slik som de andre fagfolkene hadde gjort i etterkant og forberedt flysimulatorpilotene til å gjøre. Når så da en ny flysimulator ble utført, viste det seg at flyet hadde styrtet. Alle hadde antagelig omkommet. Denne hendelsen sier meg noe om å være profesjonell og våge å sette seg på spill. Ta avgjørelser i noe man ikke er forberedt på, være et menneske. Det handler om å være «i det», og ta etiske valg og avgjørelser i situasjoner du ikke kan forberede deg på. Er det noe som er sikkert er at man ikke kan spå fremtiden. Ja, du må bruke kunnskap, men du kan ikke «beregne» alt du kan, det har du ikke tid til og det er kanskje heller ikke bestandig ønskelig. Noen ganger må du kjenne etter hva som dunker deg på skulderen, hva det etiske er å gjøre i den situasjonen jeg er oppe i nå?

7.4 Er ulike verktøy bare av det «onde» i barnehagen?

Med en fare for å forkaste alle metoder og verktøy i barnehagen vil jeg nyansere blikket. De fleste verktøy, metoder, programmer, observasjoner eller kartlegginger har de beste hensikter. Selv om noen kan gå inn under «trender» og også være kommersielle.

Seland skriver at:

«Programmer og manualer, basert på forskning og med en delvis påvist effekt, kan styrke en barnehage gjennom økt faglig fundert praksis – men også hindre den i å møte utfordringer på en god måte» (Seland, M., 2017, s. 109).

Vi kan ikke avvise eller på forhånd vite om disse verktøyene kan gi oss innspill eller gaver i form av hva slags erfaringer de vil gi oss i praksis. Det kan jo være at de vil gi oss et «friskt pust», nye tanker og ny inspirasjon? Slik jeg skrev innledningsvis vil jeg argumentere for teoririkdommen, det komplekse og mangesidige. Det som kan skje. Det kan finnes en risiko for at vi oppdager noe vi ikke visste eller oppdage noe nytt. Også i ulike typer verktøy og ulike typer trender. Vi bør invitere inn andre synspunkter. Vi må være villige til å ta en sjans for at det kan skje, men vi skal ikke være blåøyde. Hva slags forståelse av barn blir synlige i metodene og verktøyene vi velger og hvem skal vi være lojale mot? Hva slags syn har verktøyene vi bruker på kunnskap? Fins det en rett kunnskap?

Det kan være problematisk om man må være så lojal til et program at man kjenner det nærmest som en «tvangstrøye». Har man en følelse av at «dette blir feil», da bør man «hoppe av» og tenke i andre baner. Eller om man hopper på et program og tenker at dette er «svaret»,

nå har vi funnet løsningen. Dette fikser språkproblemer, atferdsvansker eller mobbing. Vi kan da havne i en felle som autopiloter. Vi handler på bakgrunn av det som er «riktig» eller «rett» prosedyre og kan fort glemme eller miste av syne det som faktisk skjer og blikket for den andre. Når autopiloten er borte, først da kan vi la oss berøre eller være tilstede.

I invitasjon to hvor mitt møte med et program kjentes som en skyldfølelse kan også være problematisk. Jeg kjente på skyldfølelsen fordi jeg nærmest følte meg beskylt for ikke å ville «utvikle» meg eller ikke være positiv til «alt som dukker opp». Jeg kunne fort ha sett på meg selv som en stillestående og negativ person. Selv om det for meg handlet om å invitere inn nye perspektiver, eller se på programmet med nye øyne. Det dreide seg om å ha med et kritisk blikk på laget og invitere inn andre muligheter. Gjennom masterstudiet hadde jeg vært utsatt for en rekke teoretikere og visste at det fantes flere måter å se virkeligheten på. Hva om man ikke hadde kjent til at det var flere veier å gå? Hvem sitter med en makt for hva pedagogikk kan være da?

Det problematiske til noen av verktøyene er at man må forplikte seg til en stor grad av programlojalitet for at «de skal virke» slik som jeg skrevet om i invitasjonene. Da kan vi stå i fare for ikke å ta i bruk den teoririkdommen som fins rundt oss, og den aller viktigste er den andre (Levinas, 1969). Å generalisere og universalisere kan gjøre at vi rett og slett kan sitte i uetiske situasjoner med andre mennesker fordi vi utfører en metode. Vi gjør kunnskapen til den samme som (Levinas, 1969).

Men som sagt å innlemme ulike programmer i barnehagen kan gi inspirasjon, nytenkning og være med på å utvide horisonten. Man bør være klar over faremomentene, ha et kritisk blikk og være varsom for å følge «en sti».

Kapittel 8. Invitere inn; hvilke muligheter åpner tenkningen med Emmanuel Levinas opp for?

Jeg begynte denne oppgaven med å ønske velkommen og startet skrivingen min med en opplevelse jeg hadde i møtet med barnehagelærerne. Dette har vært snoren, «*Invitere inn*». I dette kapitlet vil jeg synliggjøre hva mine invitasjoner har gjort med forskningsspørsmålet mitt. Jeg har i denne teksten vist åtte ulike invitasjoner. Alt fra en drøm, besøk i dokumenter og verktøy til møter med barnehagelærere. Hva har disse oppdagelsene sammen med filosofien til Levinas åpnet opp for i oppgaven min? Oppdagelsene er veldig ulike, brokete og har kommet fra ulike metodologier. Jeg har laget en bricolage, og hvordan ser bildet ut? Bricolaget er av ulike deler: Filosofien til Levinas, etikk, politikk, verktøy, møter med den andre, barnehagelæreren og pedagogikk. Hvilke muligheter åpner tenkningen med Emmanuel Levinas opp for? Mitt forskningsspørsmål er som følgende:

Hva kan en barnehagelærer være eller hva kan pedagogikk bli i møte med etikk som førstefilosofi?

Oppgaven gir ikke noen entydige eller gitte svar på dette. Jeg hadde problemer med å skrive forskningsspørsmålet fordi: «Hva kan en barnehagelærer være» forankrer her subjektet til noe ontologisk. Språklig har jeg ikke klart å få forskningsspørsmålet mitt mer bevegelig eller annerledes. Jeg har ikke funnet en annen mulighet til å komme forbi. Denne oppgaven viser meg at barnehagelæreren er noe man blir *om igjen og om igjen*. Det er ikke noe kronisk eller fast. Pedagogikk er heller ikke noe stillestående, men derimot noe som hele tiden er i kontinuerlige forflytninger. Dette fordi fokuset gjennom lesing i filosofien til Levinas har vært å se på bevegelsen *fra* den andre. Det er i denne bevegelsen fra den andre det etiske finner sted. Det er i det denne bevegelsen ansvaret kommer til oss. Hvilke potensialer ligger det i bevegelsen fra den andre? Hva er det som berører meg i møtet med den andre? Hva skjer i dette øyeblikket nå? At bevegelsen skal komme fra den andre må ikke forstås som om ansvaret skal ligge hos den andre for hva en barnehagelærer skal være eller hva pedagogikk kan bli. Det håper jeg oppgaven har vært klar og tydelig på. Ansvaret ligger alltid hos meg og viktigheten av å stille seg til disposisjon og invitere inn den andre som er helt annerledes. Invitasjonene mine i kapittel fem startet med betraktninger på ulike politiske dokumenter. Jeg vil nå gå inn på som jeg viste innledningsvis barnehagepolitikken.

8.1 Politikk .

Utdanningspolitikken utformes gjerne i forhold til økonomiske begrunnelser (Greve, Jansen, Solheim, 2014, s. 137). Denne oppgaven har forsøkt å vise at politikken gjerne vil «sikre» at barna får «riktig» pedagogikk slik at de er til utbytte for samfunnet. Det vil si at man skal forebygge atferdsvansker, at man skal ha barn med godt språk og at man skal ha god sosial kompetanse. Noe jeg har vist i oppgaven min gjennom de tre begrepene «forskning sier at», «hva som virker» og «tidlig innsats» er at de politiske dokumentene kan for meg se ut som de gjør et forsøk på å styre pedagogikken i en bestemt retning. Disse ordene er i dokumentene gitt et fast innhold eller et innhold som kan ses på som noe selvfølgelig. Det blir i større grad styrt mot mer kontroll. Som jeg viser trenger ikke disse begrepene å fremstå så entydige eller selvfølgelige som de er vist. Styringen, kontrollen og kvalitetssikringen kan ha ført til et attraktivt marked for produsenter av ulike verktøy (Pettersvold, Østrem, 2012). I barnehagene er det som jeg har vist ulike programmer, verktøy og målstyringer eller operasjonaliseringer. Det er også en søken å finne felles standarder over hva god barnehagepolitikk gjerne skal bygges på og at frykten er tilstede for at «noen skal stå igjen» (Stortingsmelding 16, 2006 – 2007, s. 1). Ingenting skal overlates til «tilfeldighetene» og alt skal «sikres». Kunnskap, sosial utjevning og økonomiskvekst er noe som vektlegges i samfunnet, og som derfor gjør barnehagen til et interessefelt (Greve, Jansen, Solheim, 2014, s. 137). Det skal finnes universelle standarder på hva god barnehagepolitikk skal være. Barnehagepedagogikken blir gjort om til et regnestykke og barna blir investeringsobjekter som jeg tenker at kommersielle aktører har sett sitt snitt til å utnytte.

Det er konstruert programmer og verktøy som finner klare og definerbare mål og tiltak som gjerne kan begrunnes i de tre ovennevnte begrepene. «Dette er vist at virker, dette kan forstås som tidlig innsats eller forskning sier at». Programmene, verktøyene kan være oversiktlige, enkle å følge og gir et svar på hvordan pedagogikken skal utføres i barnehagen. Greve, Jansen og Solheim viser hvordan en barnehagelærer har gått fra å være autonom til å bli målstyrt, hvor man før barnehageloven tredde i kraft i 1975 hadde et fullstendig «kvinnedømme» over profesjonen (2014, s. 105). De første forskriftene som kom på 1950 tallet ga den enkelte barnehagelærer selv frihet til å bestemme innholdet (ibid. S. 113). Rammeplanen fra 1996 skapte en debatt i forhold til at planen var for byråkratisk og en frykt for å standardisere barndommen (Greve, Jansen, Solheim, 2014, s. 117). Denne debatten er like aktuell, om ikke

mer aktuell i dag fordi nettopp kommersialiseringen har kommet og er noe av det jeg har forsøkt å vise. At den instrumentelle og universelle pedagogikken har en høy status fordi den synes å gi et «likt» tilbud til alle. Alle skal få det samme, mens jeg forsøker å vise at man faktisk kan komme opp i uetiske situasjoner om man skal gjøre likt. Man kan få mindre toleranse for at den andre er forskjellig, og man lar seg ikke berøre av den andre du er i møte med fordi den tekniske praksisen og det du har blitt fortalt kan gå først.

8.2 Etikk

I filosofien til Levinas er det med utgangspunkt fra et etisk ståsted vi må se på hvordan politikken kan utfordres og kritiseres (Levinas, 1985). Først litt om etikken som premiss.

Denne oppgaven hadde på forhånd noen premisser liggende til grunn. Levinas som filosof og bevegelser innenfor det poststrukturelle handlingsrommet. Før oppgaven må jeg innrømme at jeg ikke var «fri» for fordommer (Fog, J., 1994, s.19), eller at dette var et tema jeg ikke hadde noen forkunnskaper om. Jeg hadde allerede sittet i et dilemma med å måtte følge et program som jeg i utgangspunktet var kritisk til og som jeg ikke fikk lov til å uttrykke meg i forhold til. Dette har vært med på å prege oppgaven og har også vært med på å bidra til mitt interessefelt innenfor etikk som førstefilosofi.

Etikken tramper midt inn i hverdagslivet yrende liv. Vi må alltid ha det med oss. Hele tiden kommer vi opp i situasjoner som både er mangetydige, komplekse og vanskelige. Og hver situasjon er unik. Det å ta avgjørelser kan være motstridende, vakkende og tvetydige. Men avgjørelser må tas når vi står i det. En etikk som operer innenfor det poststrukturelle kan nettopp ikke hvile på det faste, det som er regelbundet eller målstyrt. En poststrukturell tenkemåte er en kritikk av vestens tanke om den metafysiske idèarv (Stormhøj, K. 2006, s.31). Kritisk til det universelle og det generaliserende, kritisk til at det fins en oppskrift. Hva må man egentlig lære seg for å bli et godt menneske? Kan det finnes i et verktøy, et program? Om manualen hadde finnes hadde etikk eller pedagogikk vært unødvendig.

Det kan høres bekvemt ut å tenke at om man kan følge regelen, så blir det godt. Å følge sosiale konvensjoner og etiske normer kan kjennes behagelig og kanskje lettvis når hverken engasjement eller refleksjon er nødvendig eller kanskje til og med ikke ønskelig (Halvars-Franzen, 20, s. 39). Det kan heller føre oss inn i et spor som likegyldig, eller i et spor som «tjenestepiker» for systemet. Barnehagelærerne kan stå i fare for å miste gnisten for det som

kan «dunke» eller ryste fordi det kan kjennes mer knirkefritt å følge normen. Hvor blir det ubestemmelige av i møter mellom andre mennesker? Man står også i fare for å miste kompleksiteter. Hvordan vil egentlig mangfoldet være eller bli om vi visker bort alle unikheter i måter å være på?

Jeg håper at denne oppgaven har vist at etikk har makt. At det sårbare, det «svake» gjennom oppgaven har vist sin styrke. At det å våge å være ydmyk og ikke hvile på et gitt svar på forhånd eller støtte seg til definisjonen av ulike begreper. At det å vakle, risikere seg ut i relasjoner uten å ha en formening om hvordan den andre er eller hvordan hendelsen kommer til å bli. Å våge å stå på «usikker grunn» eller å «kaste vekk seg selv». Det mine praksisfortellinger med barnehagelærere viste var at det nettopp var barnehagelærere som var trygge, som koste seg når de «vaklet» og når de lurte på hvordan de kunne være mer åpne og om det var mulig. De viste en trygghet gjennom smil, latter og et «gnistrende» blikk, de var så nysgjerrige. De var trygge på at de ikke kunne ha svaret eller fasiten, men de var klare til å møte en verden av øyeblikk. Jeg synes oppgaven viser at det ikke er en «tilfeldig» pedagogikk jeg synliggjør, men en pedagogikk som har sin rot i etikk og barnehagelærere som er systematiske i forhold til å være åpne for den andre. Den er ikke tilfeldig fordi den viser barnehagelærere som våger å invitere inn den andres bidrag. Levinas har vist meg at «selvfølgelige» begrep ikke er så selvfølgelig og at møter med den andre er unike.

Programmer kan gi oss manualer, eller noe å følge slik at pedagogikken kan bli instrumentaliserende og overflatiske istedenfor at vi skal streve mot den andre som står rett foran oss. Denne typen pedagogikk kan faktisk spenne bein på seg selv. Å følge programmer kan kjennes trygt og oversiktlig. Man gjør noe og man kan «bevise» det. At pedagogikk kan møtes gjennom bevegelsen fra den andre kan oppfattes som relativistisk som at «alt går» (Dhalberg, Moss, 2005, s.28), eller en holdning om at alt er av lik verdi. Denne oppgaven synliggjør et velkommen til mangfoldet og pluraliteten. Ansvar til den andre kan i motsetning til at «alt går» eller at alt er av lik verdi være *mer* krevende. Det er en pedagogikk som ikke er generaliserbar eller universell. Den forutsigbare manualen er reduserende. Det er en krevende pedagogikk som hele tiden er tuftet på etiske valg. Valg som en barnehagelærer må stå i. Du må stole på den andre og deg selv i øyeblikket. At man har et ønske om å være god mot den andre. Dette er langt ifra en relativistisk pedagogikk. Du har sterkt etisk ansvar, men ansvarsperspektivet er kanskje noe forflyttet.

Ansvarsperspektivet kan være forflyttet fra at ditt primæransvar skal være hos den andre (barnet) og ikke at ditt hovedansvar er hos arbeidsgiver, et verktøy eller et program. Jeg viser til det jeg skrev om accountability og responsibility i teorikapitlet. Jeg mener selvsagt ikke at man skal gå imot arbeidsgiver av prinsipp eller at man aldri skal bruke metoder eller verktøy. Jeg vil ikke avvise metoder, programmer eller verktøy. Det kan være gode redskaper blant annet både i forhold til evaluering og til å få pedagogiske ideer ut i praksis (Dahlberg, Moss, 2005, s. 25).

Det har vært språklige utfordringer i denne oppgaven hvor det ikke har vært ønskelig å plassere begreper i pedagogikken inn i bevandrede faste mønstre, men hvordan jeg har følt at «kjente og kjære» pedagogiske begreper har krystallisert seg.

8.3 Jeg har «mistet» ord. Språket er ikke stabilt.

Når man inviterer inn nye tanker som virkelig rammer deg endres ting. Ord som for eksempel utvikling, eller barns medvirkning, sosial kompetanse, empati, lek eller læring kan ses på som svært sentrale, viktige og selvfølgelige begrep i barnehagepedagogikk. Disse ordene har «forvitret». Jeg har blitt usikker på innholdet. Ikke en usikkerhet som bærer preg av at jeg «vet» mindre, eller har «mistet kunnskap», men fordi jeg ser på hele spørsmålet om kunnskap i et nytt lys. Det er mulig å tenke annerledes. Jeg vet ikke hvordan jeg skal bruke ordene lenger. De har blitt «erstattet» av nye ord, ikke til nye, stabile ord med essens. Men et ønske om at «ord» kan føre til tanker som åpner, om det er mulig? Jeg har et ønske om at vi aldri blir ferdig uttenkt (Steinsholt, 2012, s. 2). Vi er hele tiden på vei, på vei til noe vi ikke kan vite. På den ene siden er Levinas opptatt av at språket er en nødvendighet i møter mellom mennesker, mens han på den andre siden er kritisk til at språket kan skape en felles mening blant mennesker. Språket kan både lukke med å plassere mennesker inn i kategoriseringer og også åpne opp for at samhandling kan finne sted (Johannesen, N., 2016, s. 50). Samtidig som vi er avhengig av språket må vi også være klar over at det kan være med på å begrense og at det kan være lammende. Det kan være med på å hindre det nåværende. Fortiden kan bli hengende igjen i det som har blitt sagt. Når vi setter begreper på noe kan de også bli forstått som noe som er «beskrivelsesbart», en «ting» blant andre «ting».

Det er også viktig å nevne at verbalspråket ikke er nok i møter. Utrykk, hva som tiltaler og berører oss er helt sentralt, slik som jeg forsøker å vise i både de autoetnografiske hendelsene

og møtene med barnehagelærerne. Det er mer enn bare ordene som er i spill, eller bare de transkriberte bokstavene i materialet. Disse bokstavene hadde kanskje ikke gitt meg så mye om jeg ikke fysisk hadde vært tilstede i møtene og «kjent på stemningen». Kanskje man kan fatte interesse for det som er utenkelig, det som faller utenfor, det som avvises og mulig det som er «uinteressant». Levinas sier noe om at det er blikket du skal fange, ikke fargen på øyet (Levinas, 2004). Blikket kan du nødvendigvis ikke sett ord på men det kan mer «oppleves», erfares, tiltale deg, berøre deg og det er det som gir deg ansvar. Har du kun sett fargen på øyet har du «mistet» poenget. Fargen forteller oss om den er blå eller brun, men ikke om «gnisten» i blikket. Likegyldigheten kan ha tredd til og du har funnet kun det du kan registrere, si noe om eller det som kan skrives ned. Kan man ha mistet noe?

Å lese med Levinas gjør noe med deg og gjør noe med hvordan man oppfatter begreper som er i spill, hvordan man oppfatter politiske dokumenter, programmer, kartlegginger og møter med andre mennesker. Jeg har oppdaget språket på en ny måte. Det har ikke bare vært en oppgave å skrive, jeg har levd i det. Jeg har pirket borti ting som jeg aldri gjorde før og har fått et annet repertoar å bruke. Har språket spilt meg et puss, hva har egentlig skyllet over meg? Hvilke muligheter har åpnet seg i møte med Levinas?

8.4 Muligheter som åpner seg i møte med Levinas. Dikotomien barn-voksen.

Når jeg går på jobb i barnehagen er det ikke først og fremst for å møte barn som om dette var en helt egen kategori eller en egen «rase». Det er fortrinnsvis for å være sammen med andre mennesker, i menneskemøter. Jeg innrømmer at det er en forskjell på det å være tre år og det å være 41, men jeg tenker at det kan gi et bredere handlingsrom og andre argumenter om man «hopper litt ut av» den utviklingsorienterte logikken (Sandvik, 2015, s. 34). Sandvik argumenter for at det finnes berøringspunkter på tvers av generasjonene. (Sandvik, 2015, s.34). Hadde det vært greit å registrere oss voksne i observasjoner og skjemaer? Hva skal egentlig en 41 åring klare? Burde en 41 åring klare å vente på tur, opprettholde kontakt eller alltid lykkes i samspill? Kan dette åpne opp et rom for at det fins ulike «virkeligheter» og blikket på invitasjonene kan også kanskje ses på med litt andre øyne. Ofte i et utviklingsorientert syn kan det være de voksnes logikker som blir prioritert og blir gjeldene (Cannella & Viruru, 2004). Levinas snur dette litt på hodet. I møtet med den andre blir jeg den lærende (Johannesen, N. (2012), s. 90). Når et barn snakker til en voksen i barnehagen, kan man se på en voksen som en som blir utvalgt til å bli snakket til (Johannesen, 2015, s. 84).

Man kan dermed se på makten som forflyttet. Flyttet fra en voksen som lytter, til barnet som er den som snakker (ibid). Jeg møter den andre med uendelig åpenhet og lar meg bli berørt av den andres uttrykk. Det er en asymmetri mellom meg og den andre. Den andre står høyere enn meg. Jeg viser til det jeg skrev i teorikapitlet.

Utvikling, som jeg skrev om litt tidligere kan tenkes som at det skal være en fremgang og/eller en forbedring? At man hele tiden tenker at mennesket (barnet) *skal bli* til noe mer? Jeg har ikke ønsket å fokusere på det barn mangler eller at noe er uferdig. Barn er først og fremst mennesker, «human beings» (Jenks, 2005, Lee, N., 2001) som stiller dem i et lys at de er mennesker «her og nå», i øyeblikket, i mitt møte med den andre. Det er annerledes enn å tenke seg at barn skal forandres til noe annet enn det de er i nuet, en slags human becomings (Jenks, 2005, Lee, N., 2001). Om jeg hele tiden i mine møter har en tanke om mennesket (barnet) *skal bli* til noe annet, noe *mer*, eller *bedre* kan dette være med på å forstyrre selve møtet med den andre. Da ligger det noe forutbestemt i om hvem jeg tenker den andre er og hva jeg synes den andre trenger. Jeg ønsker å møte den andre med uendelig åpenhet. Den andre mangler ikke noe.

8.5 Etikk som førstefilosofi

Denne oppgaven kunne ha blitt kalt barns medvirkning. Jeg har flere ganger i oppgaven skrevet at den andre står høyere enn meg og bevegelsen må komme fra den andre. Dette kan være en form å medvirke på. Å invitere inn kan også gi assosiasjoner og tydelige berøringspunkter til dette temaet. «Noe» har fått meg til ikke skrive dette frem eksplisitt. Implisitt kan man kanskje si at dette prosjektet handler om barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). Barns rett til medvirkning er inkorporert i norsk lov siden 2003. I grunnloven § 104 og barnehageloven §3. Det er ingen tvil om at dette er et sentralt og meget viktig område innenfor barnehageverden. Om jeg besøker filosofien til Levinas tror jeg kanskje barns medvirkning ville ha vært «uvesentlig». Ikke «uvesentlig» i den forstand at andres menneskers medvirkning ikke er viktig, men at det for filosofien til Levinas finnes noe som er enda viktigere. Det er etikken som kommer først, det er etikken som er essensen. *Den andre står høyere enn meg*. (Biesta, 2014, s. 44) Den andre går alltid foran meg. Jeg har ikke ønsket å «plassere» prosjektet inn i et kjent barnehagebegrep, selv om medvirkning er enormt og kan ha mange ulike forståelser. Jeg ønsker ikke at begrepet medvirkning skal «stjele» plassen til «*etikk som førstefilosofi*». Gjennom lesingen sammen

med Levinas ønsker jeg å opphøye etikken. Og kanskje ikke den etikken vi er vant med tradisjonelt sett. Jeg har lyst til å unngå å se på barnehageverden som selvklar eller at kjente begreper er selvfølgelige, men heller gjøre medvirkning til noe «ukjent». (Alvesson, Kårreman, 2012, s. 58) Som om det ikke finnes, men erstattes av «etikk som førstefilosofi».

8.6 Nærhet og avstand. En balanse i ubalansen.

Det som har overrasket meg i invitasjonene jeg har skrevet frem er forholdet til den andre. Det hele er tvetydig og nærmest ubeskrivelig. Noe jeg kanskje hadde forberedt meg på skulle frembringe mer nærhet til den andre har jeg også oppdaget at bringer mer avstand til den andre. Nærhet fordi man blir berørt, påkalt og tiltalt. Å være objektiv blir en umulighet. Å være tilstede i møtet med den andre, ikke bare fysisk nær, men med «hele seg». Nærheten i det ubedte ansvaret som kommer til deg i bevegelsen fra den andre. En nærhet som glemmer gjensidighet, en slags «rastløshet», som er unik, som en kjærlighet som man ikke forventer skal bli gjengjeldt (Levinas, 1981 s, 82). Nærheten er i konstant uro og utenfor hvilens sted (ibid). Levinas sier at båndet med den andre er kun knyttet til ansvar, et ansvar som kan mottas som en aksept eller bli avvist (Levinas, 1985, s. 97). Dette kan vi ikke med sikkerhet vite. Det handler om å være der for den andre. Nærheten ligger i ansvaret for den andre, et etisk ansvar.

Forholdet til den andre frembringer også mer avstand. Det frembringer mer avstand til den andre fordi den andre er radikalt annerledes enn meg. Jeg kan ikke gripe, jeg kan ikke kategorisere eller legge den andre under mitt regnskap. Den andre er ikke kjent, den er annerledes, unik og ikke den samme som meg. Det er noe ved den andre jeg ikke kan se eller vite. Jeg kan aldri finne ut hvem den andre er fordi det er en gåte. (Levinas, 1998, s. 65). I det øyeblikket jeg plasserer den andre i en kategori så lukker jeg han/henne i det samme. Avstanden til den andre forutsetter at min relasjon til den andre er etisk. Det forutsetter en respekt og en ydmykhet for annerledesheten.

Både nærheten og avstanden skaper balanse og ubalanse. Den skaper ubalanse fordi noe er aldri i ro. Det er en evig søken, higen en evig nysgjerrighet over noe du ikke kan vite. Samtidig skaper det samme en balanse. En balanse fordi det etiske blir synlig i ubalansen. Her viser jeg til mitt eksempel om vakling hvor barnehagelæreren våger å sette seg selv i

ubalanse, mens det samtidig er det som setter fortellingen i balanse. Det er fordi relasjonen er uendelig. Det er noe som er ubegripelig. Statusen som ubegripelig må sikres og ikke komme inn i en endelig tanke (Levinas, 2004, s.43). Man sporer en balanse i ubalansen.

8.7 En barnehagelærer uten profesjon?

Jeg har fokus på den etikken som kommer og dunker deg på skulderen i øyeblikket, og ha tillit til at jeg som profesjonsutøver kan ta etiske avgjørelser i praksis. (Dahlberg, Moss, 2005 s. 68). Dette kan i første øyekast virke som en tilfeldig, usystematisk og ureflektert pedagogikk. Eller en barnehagelærer som er uten profesjon, eller uten en gitt kunnskap. Med mine tanker her kan det se ut som om man bygger opp profesjonen rundt en normativ side, en etisk side. Denne oppgaven har vist at jo mer og mer tekniske vi blir, eller om man blir «tvunget» til å gå en vei jo mindre profesjonelle blir vi. Oppgaven har vist gjennom praksisfortellingene hvor barnehagelærere tar etiske valg konstant og kontinuerlig istedenfor å følge en manual. Dette er barnehagelærere som aldri blir «ferdige» i sin pedagogikk. Som barnehagelærer har vi et enormt ansvar for å være kritiske, skeptiske og også som jeg skriver frem; invitere den andre inn. Å være sjefen for sannheten og rettferdigheten bør ikke et eneste menneske våge å ta på seg.

“Academics retain a responsibility to be reflective, sceptical and critical, whilst recognizing that rather than being Master of Truth and Justice” (Dahlberg, Moss, 2005, s. 32).

I dette avsnittet ligger det mye etikk i fordi det viser at ting må være bevegelige. Vi kan ikke ta på oss den oppgaven å være sjefen for sannheten eller rettferdigheten for da er den andre vi møter ute av syne. Den andre blir ikke viktig.

Pedagogikk er ikke og skal heller ikke være presis. Pedagogikkfaget er blant annet avhengig av flere fag innblandet; filosofi, psykologi, noen henter også inspirasjon fra fysikk, nevrobiologi, sangere, dikt eller film og også som dere blant annet ser i følge stortingsdokumenter er mye politikk innblandet i pedagogikk. «Hva som helst» kan være innblandet i pedagogikk. Fordi vi lever i en verden, i et mangfoldig samfunn.

Dette kan gjøre profesjonsfaget til en semiprofesjon. Steinsholt sa omtrent i forelesning (2015) at vi skal være stolte av en semiprofesjon, fordi den er hybrid. Dette kan være veldig bra fordi barn er variable, vi trenger å inviteres inn i andres hjem og invitere andre inn i vårt hjem slik som i «treksempelen». Det gjør samtidig at pedagogikk kan bli vanskelig å forholde

seg til, den er uhyre vanskelig å artikulere slik som i «vakling» eksempelet, og enda vanskeligere å praktiskere. Det er hele poenget med pedagogikk. Det er komplekst, mangesidig og de rette svarene kan ikke finnes. Det er vanskelig!! En barnehagelærer kan ikke vite på forhånd. Jeg kjenner samtidig at jeg ligger i et spenningsfelt her mellom å kalle barnehagelæreren en semiprofesjon i forhold til en profesjon. Selv om vi kan invitere inn ulike fagfelt i pedagogikkfaget så er det vel akkurat vår profesjon som skal få autonomien til å ta grep om hva vi skal ta med oss inn og hva vi skal stenge ute? Et ansvar basert på faglig skjønn blir vektlagt og i denne oppgaven basert på etikk som en grunnpilar. (Levinas, 1985) Fokuset må være på den andre du er i møte med. Alt skal ikke inviteres med inn fordi barnehagelæreren nettopp har et ansvar for å være kritisk (Hennum, Pettersvold, Østrem, 2015). Så kanskje barnehagelæreren allikevel er en profesjonsutøver og ingen semiprofesjon? I kraft av og forsøke å ta autonomien tilbake for å gi motsvar til politisk press, se kritisk på verktøy som blir presentert og hele tiden ha det etiske som en grunnflate.

En barnehagelærer har dermed et meget komplisert og ansvarsfullt yrke, men at vi nøyaktig kan si hvordan profesjonsutøveren skal utføre yrket sitt er umulig. Den må hele tiden leve «i det», tørre å våge, risikere og være i øyeblikk for øyeblikk. Det er en mer krevende, mer utforskende, mer nysgjerrig, mer engasjerende og en mer lyttende pedagogikk som jeg synes møtene med barnehagelærerne representerer. For med valgene, dilemmaene og flokene vi befinner oss i kommer ansvaret. Valg og ansvar med det gode og det onde uten å søke støtte i en universell kode eller norm. Det er den andre som skal gi oss ansvaret for hvordan pedagogikken utføres, den er uforutsigbar. En barnehagelærer må invitere den andre inn, for uten å invitere den andre inn finnes ingen pedagogikk.

Samtidig betyr det ikke at vi ikke skal bringe med oss gaver som for eksempel et ønske om å fortelle ungene at det ikke er lov til å klatre i treet lenger. Det er da vissheten om det usikre ligger tilsted; hvordan blir gaven blir mottatt? Hvordan må hele tiden barnehagelæreren justere seg og lytte ut i fra noe som egentlig var tenkt? Pedagogikken skal ikke forstås som maieutikk, men vi kan ikke fungere på autopilot. Vi er mennesker! Vår svakhet i at vi er levende, feilbare, at vi lurar, at vi vakler er nettopp vår styrke fordi vi kan føle, vi kan la oss bli berørt av den andre og det er den som setter oss til ansvar. Den andre går først.

Det jeg presenterer her er ingen metode som systematisk kan skrives ned, ei heller en moraliserende filosofi som forteller deg om hvordan du skal ta ditt ansvar. Dette er allikevel

en pedagogikk som krever mer av meg som menneske, hvor barnehagelæreren ofte må «vakle», lure og hele tiden ha et ønske om å være enda mer åpen. Vi blir aldri ferdige! Det er en kontinuerlig prosess. En barnehagelærer kan ikke bare sies å være en barnehagelærer i kraft av at hun/han har kunnskap på området, men også i kraft av det mennesket hun er i møte med den andre. Kunnskapen holder ikke. I følge Levinas er det i forhold til den andre vi blir til den vi er. «Vi er ikke - og kan ikke være - noen ting av betydning, utelukkende i kraft av oss selv.» (Henriksen, 2004, s. 529). Det er avhengighet av den andre.

8.8 Samlende tanker.

Jeg kan se at oppgaven min svarer på forskningsspørsmålet mitt på ulike måter. Jeg vil sammenfattende gå inn på de ulike områdene. Min hensikt har som sagt ikke vært å finne et entydig svar. Oppgaven har ikke vært å finne fasiten eller løsningen, men at man heller kan tenke på oppgaven som et bidrag til profesjonsutøveren og pedagogikken. Hvilke nyanser ønsker jeg å invitere inn?

8.8.1 Hva kan en barnehagelærer være eller bli?

Det er lagt fokus på ulike ting i denne teksten. Å være en barnehagelærer er en mangesidig og kompleks oppgave men det er i forhold til tre områder jeg ønsker å samle. Levinas skriver ikke eksplisitt om hva en barnehagelærer kan være, men det har mer handlet om hva filosofien til Levinas har bidratt med i min oppgave. Noe av essensen er at jeg og den andre er forskjellig. «Svarene» jeg her gir fører i stedet med seg nye spørsmål.

Det første som jeg har vært nysgjerrig på å finne ut av er spørsmålet om hva en barnehagelærer kan være. Dette står ikke frem som noe klart svar eller noe som er entydig. I denne oppgaven har det handlet om at en barnehagelærer kan være at «*det er den andre som gjør deg til den du er*» (Henriksen, 2004, s.). Det er i møte med den andre man blir pålagt hva en barnehagelærer kan være og kan bli. Det er hele tiden noe som er i bevegelse, noe som ikke er kronisk. Hva blir jeg som barnehagelærer berørt av i møte med den andre? Hvilket ansvar er det som griper meg når jeg er sammen med deg? Tør jeg som barnehagelærer å være så tøff at jeg slipper kontrollen? Hvilke uttrykk tiltaler og påkaller meg når vi sitter på huska? Det kan være små tegn, blikk, rynker i pannen, stillhet, latter. Hva har jeg lyst til å vise deg i verden? Vil du se? Jeg er så tøff som barnehagelærer at jeg tør å gi slipp på mine egne forestillinger om verden at jeg også gir den andre mulighet til å få komme frem. Jeg åpner opp

døra for å ønske deg velkommen (Levinas, 1969, s. 171). Jeg er her for deg. Det er en så stor ydmykhet ovenfor den andre at det ikke er snakk om gjensidighet, men at du lar den andre gå foran deg (Biesta, 2014, s. 44). På papiret er det selvsagt «tittelen» barnehagelærer som gjør deg til profesjonsutøver. Men i utførelsen er du ikke barnehagelærer uten den andre. Det går ikke. Det er i det pedagogiske skjønnet i møte med den andre du får barnehagelæreren til å virke.

Det andre jeg viser er at det å være en barnehagelærer er mangesidig og kompleks. Også i forhold til hva slags teorier man bruker, hva slags verktøy, metoder og trender som florerer. Hvilken politikk er det som er gjeldene? Hva slags makt er det som kan ligge til grunn for vår utøvelse av pedagogikk i barnehagen? Har vi mulighet til å invitere inn nye tanker i de rammene vi er forpliktet til å følge? Vi har også en forpliktelse til å være kritiske til de intervensjonene vi skal gjennomføre i barnehagen? Hvilke konsekvenser kan disse intervensjonene få? Hva slags syn har de på kunnskap eller hva slags syn har de på barn? Hvilken pedagogikk er gjeldene i vår barnehage? Kan det være politikken som legger mange føringer for hva som «blir det nye» i barnehagen? Dette er kanskje spørsmål som en barnehagelærer bør være nysgjerrig på fremfor å bare la seg «rive med» av trender, moter, ord, begreper eller alltid være positiv til alt «nytt». Vi må ikke miste av syne den vi er i barnehagen for: Den andre! Det etiske skal være roten til de valg en barnehagelærer må ta i dilemmaer.

Det tredje handler om at en barnehagelærer må være personlig, eller at skillene på det personlige og det faglige kan bli uklare (Johannesen, N. 2016, s. 134). Med Levinas sin filosofi i ryggsekken er det en umulighet å bli instrumentell eller teknisk. Det er en umulighet å ikke bry seg om. Det er en umulighet å ikke vise følelser. Det er en umulighet å ikke la seg engasjere i den andre, eller være opptatt av å lære fra den andre. Det er en umulighet å ikke se den andre som helt annerledes og oppdage nye sider både ved deg selv og den andre. Å være personlig kan handle om å bli berørt av den andres uttrykk.

8.8.2 Hva kan pedagogikk bli?

Hva en barnehagelærer er og hva pedagogikk kan bli kan også være svært sammenfallende spørsmål, det har ikke vært helt enkelt å skille selv om jeg her har gjort et forsøk.

Det bør være en teoririkdom i barnehagen. Mange frykter for at man ikke skal følge en felles vei eller at alle skal ha felles fokus. Troen på konsensus er stor og kan kjennes behagelig men

samtidig farlig. Er man enig så er det best? Kan man ikke da fort stagnere eller stå stille? Det kan sikkert være vanskelig å jobbe i en barnehage hvor det spriker veldig i meninger og utførelser, men som sagt tidligere: Det betyr ikke at alt er greit. Det stiller store krav til å være en barnehagelærer, nettopp fordi barnehagelæreren må ta ansvar for sine valg som den gjør i møte med den andre. Det handler samtidig om å ha tillit til at du klarer det. Etikken må alltid ligge i bunn.

Pedagogikk er noe som stadig blir og blir i et komplekst samspill med ulike drivkrefter i samfunnet. Av utdanningspolitikk, av barnehagelærere selv, av andre aktører som både fins på markedet og av først og fremst for den vi er der for, den andre. Vi må ikke miste den andre av syne for hva nettopp pedagogikken kan bli. Jeg har i denne teksten vist at pedagogikken blir til i bevegelsen *fra den andre*. Da blir pedagogikk noe som ikke er forutsigbart, men noe som innebærer risiko. Jeg har hatt fokus på en pedagogikk som er lyttende og som kontinuerlig må være i bevegelige prosesser. Som «nye» pedagogiske uttrykk har jeg invitert inn begrepet «vakling» og om å ønske den andre velkommen. En uendelig åpenhet til den andre.

8.9 Adjø.

I dette avsnittet ønsker jeg å si adjø. Den franske filosofen Derrida skrev boken «Adjø Emmanuel Levinas» som en hyllest i forhold til ettårsmarkeringen av Levinas sin død. Derrida henviser til Levinas når han beveger seg på innholdet av ordet. *Á-Dieu* er ikke noe som betegner slutten, eller er et endemål (Derrida, 2002, s.22). Derrida minner oss på *Á-Dieu*`ets uendelige betydning (ibid, s. 142). Det uendelige som gjør oss våkne av den ubegripelige og gåtefulle andre, som gjør oss våkne av at kunnskap aldri kan være ferdig tenkt, noe som overskrider «sannheten» eller definisjonen. Det som vekker oss til liv i det som berører oss i den andre og som kaller oss til ansvar. Det som holder det pulserende livet i live.

Derrida har skrevet dette til Levinas:

*«Men jeg sa at jeg ikke bare ville minne om det han har betrodd oss når det gjelder *á-Dieu*`et, men først og fremst si adjø til ham, kalle ham ved hans navn, kalle hans navn, hans fornavn. Det han heter i øyeblikket, og hvis han ikke lenger svarer, er det fordi han svarer i oss, i vårt hjertes dyp, i oss og overfor oss – ved å kalle oss og minne oss om: «à-Dieu»*

Adjø, Emmanuel. » (Derrida, 2002, s. 22).

Mitt adjø til leseren er en gest fordi vi gjennom teksten har ruslet sammen og adskilt. Vi har ruslet sammen fordi vi har vært i samme tekst, men adskilt fordi vi er forskjellige og kan sitte igjen med ulike oppfatninger og ulike tanker om hva som har berørt oss. Adjø kommer også som en fastsettelse av at jeg må sette punktum, men samtidig er det en tekst som aldri blir ferdig. Adjø fordi dette er et håp om at det har vært en invitasjon til en gjestfri og velkommende pedagogikk hvor vi ser på den andre som ukjent.

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2011). *Kreativ metod – skapa och lösa mysterier*. Malmö: Liber
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (1999). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J.E. Waastad (Red.) *Erkjennelse og anerkjennelse: perspektiv på relasjoner*. (s. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget
- Biesta, G. (2007). Why «What Works. » won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22
- Biesta, G.G.J.J., Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Biesta, G., (2015). *No paradigms, no fashions, and no confessions. Why researchers need to be pragmatic*. Otterstad, A. M., Reinertsen A. B., (Red) *Metodefestival og øyeblikksrealisme*. (s. 133 – 149)
- Biesta, G., (2015). *Hva skal vi gjøre med barna? Om utdanning, motstand og dialog mellom barn og verden*. Klitmøller, J., Sommer, D., (Red) *Læring, dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole*. (s.)
- Bochner, A.P. (2002). Criteria against ourselves. I: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red). *The qualitative inquiry reader*, s. 257-265. Thousand Oakes: Sage Publications
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. Brinkmann, S. & Tanggaard. (Red). *Kvalitative metoder*. (s. 521 – 530)
- Bråten, S. (2007). *Dialogens speil i barnets og språkets utvikling*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Canella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization: Power, Education and Contemporary Practice*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G. & Moss P. (2005). *Ethic and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Dahlberg, G. Forelesning på Høgskolen i Østfold 2018
- Derrida, J. (2002). «Adjø til Emmanuel Levinas». Oversettelse og etterord ved Ragnar Braastad Myklebust. Cappelen akademiske forlag.

- Det Norske Bibelselskap (1978). *Bibelen: Det gamle og det nye testamentet*. Oslo: Det Norske Bibelselskap.
- Doseth, M. (2013). *Hvilken form for praktisk kunnskap kreves?* Steinsholt, K., Øksnes, M. (Red). *Danning i barnehagen*. (s. 150 – 168) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Espenakk U., Horn E., Klepstad Færvaag M. (2011). *TRAS Observasjon av språk i daglig samspill*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning: Universitetet i Stavanger
- Fennefoss, A.T. & Jansen, K.E. (2009). *Praksisfortellinger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fennefoss, A.T. & Jansen, K.E. (2012) *Dynamikk og vilkår*. Berit Bae (Red.) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. (s.123-145). Bergen: Fagbokforlaget
- Fog, J. (1999). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Danmark: Akademisk Forlag
- Greve, A. (2015). *Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte*. Hennem, B. A., Pettersvold, M., Østrem, S. (Red) *Profesjon og kritikk*. (s. 201 – 219).
- Greve, A., Jansen, T.T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget
- Halvars-Franzen, B. (2010). *Barn och etik: Möten och möjlighetsvilkor i två förskoleklassers vardag*. Doktorsavhandling, Stockholms Universitet, Stockholm.
- Henriksen, J.O. (2004). *Emmanuel Levinas: Den andre gjør meg til den jeg er*. Steinsholt, K. (Red.) *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hjort, K. (2005). *Profesjonalisering i den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. London: Routledge.
- Johannesen, N. (2012). *Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse*. Bae, B. (Red): *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*. (s. 79-97). Bergen: Fagbokforlaget
- Johannesen, N. (2016). *Barnehagen som utdanningarena?* Sandvik, N. (Red) *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. (s. 132 – 148). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Johannesen, N. (2016). *Medvirkning som tiltale – møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Stavanger.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordisk barnehageforskning*, 6 (6), 1-17.
- Juell, E. & Solheim, M. (2016). *Avliv tjenestepiken*. Første steg 2/2016. Et tidsskrift for barnhagelærere fra utdanningsforbundet.
- Kemp, P. (1992). *Emmanuel Levinas. En introduksjon*. Gøteborg: Bokforlaget Daidalos AB
- Krejsler, J.B. (2013). *Barnehagen, læring og den nasjonale konkurranseevnen*. Steinsholt, K., Øksnes, M. *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. (s. 69 – 87)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A.S. (2016). *Å føre sine begynnelse til verden*. Sanvik, N. (Red) *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. (s. 112-130) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lamer, K. (2001). *Du og jeg og vi to! Om og fremme barns sosiale kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lamer, K. (2014). *Dette vet vi om barnehagen: Sosial kompetanse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Levinas E. (1969). *Totality and Infinity. An essay on exteriority*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Levinas E. (1981). *Otherwise than being or beyond essence*. The Hauge: Martinus Nijhoff.
- Levinas E. (1985). *Ethics and infinity. Conversations with Phillippe Nemo*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press
- Levinas E. i norsk formidling ved Asbjørn Aarnes (1998). *Underveis mot den annen*. Erasmus. Vidarforlagets kulturbibliotek.
- Levinas E. (2004). Oversettelse, kommentarer og innledende essay av Asbjørn Aarnes. (2008) *Den annens humanisme*. Bokklubben
- Lee, N. (2005). *Childhood and Society: Growing up in an Age of Uncertainty*. Buckingham: Open University Press
- Lov 2005-2006-17 Lov om barnehager (barnehageloven).

- Midttun, H.B. (2008). *Kvinnereisen. Møter med feministiske tenkere*. Finland: WS Bookwell
- Misund, S.S., Nordahl, A., Waage G. (2008). *TILTAK TIL TRAS. Tidlig registrering av språkutvikling – i daglig samspill*.
- Ness, S.A., Steinsholt, K. (2016). *Motstrøms*. Bergen: Fagbokforlaget
- NOU: 2010:8. *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nyhus, M. R. (2013). *Ventebølger. Venting og de yngste baras rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Rammeplanen for barnehagen. Innhold og oppgaver (2017). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Reinertsen A.B., Otterstad, A. M., (2015). *Faglige forflytninger i søken etter metodefest*. Reinertsen A.B., Otterstad, A. M., (Red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme. – eksprimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s. 17 – 24) Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget
- Samuelsson, M., Øksnes, M., (2017). *“Nei, jeg gjør det på min måte!” Motstand i barnehagen*. Samuelsson, M., Øksnes, M. (Red). *Motstand* (s. 11 – 41). Oslo: CAPPELEN DAMM AS
- Sandvik, N. (2012). *Re-thinking the idea/ideal of pedagogical control:-considering de/stabilizing intensities*. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13 (3), 201-211.
- Sandvik, N. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Seland, M. (2017). *Uenig eller ulydig? Barns motstand i en lærende organisasjon*. Øksnes, M., Samuelsson, M. (Red) *Motstand*. (s. 90 – 114) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Steinsholt, K., (2004). *Steinsholt live*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Steinsholt, K., (2012). *Notat: Fra etikk til rettferdighet. Tanker i retning av en mer gjestfri pedagogikk*.
- Stenisholt, K., Forelesning på Høyskolen i Østfold 2015.

- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer – videnskapsteori, analysestrategi, kritik*. Fredriksberg: Forlaget Samfunnslitteratur
- Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007). *..... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 19 (2015 – 2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thomassen, O.J., (2015) *Muligheter for profesjonell kritikk*. Hennem, B.A., Pettersvold, M., Østrem, S. (Red). *Profesjon og kritikk*. (s. 63 – 81) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørk AS
- Todd, S. (2003). *Learning from the other. Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. State University of New York Press
- Thurèn, T. (2009). *Vitenskapsteori fornybegynnere*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Tønseth J.J., Ut fra den andres ansikt. Levinas E. I norsk formidling ved Asbjørn Arnes (1998). *Underveis mot den annen*. Vidarforlaget
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft – kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 126 – 148). Universitetsforlaget: Oslo
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap; Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Vik, S. (2015). *Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp*. Doktorgradsavhandling. Høgskolen i Lillehammer.
- Webster – Stratton, C. (2005) *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal
- Webster – Stratton, C. (2005) *De utrolig årene. En veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2-8 år*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Vedlegg 1. Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet

«Hva kan det åpne opp for i barnehagen jobbe med etikk som førstefilosofi?»

Bakgrunn og formål

Formålet med studiet er å se kritisk på den instrumentelle og universelle pedagogikken. Kan det være en fare for at pedagogikken blir redusert til enkle grep og metoder? Hva kan det åpne opp for i barnehagen å jobbe med etikk som førstefilosofi? Et besøk i filosofien til Emmanuel Levinas skal hjelpe meg med dette. Kritisk tenkning og dilemmaer som utgangspunkt og en motstand mot paternalisme. Prosjektet er en masterstudie i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap ved høyskolen i Østfold.

Beskrivelse av utvalget

Jeg har valgt dere i min oppgave fordi dere er opptatt av kritisk tenkning i forhold til etablerte og universelle diskurser.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Jeg ønsker i utgangspunktet å ha tre møter med dere. Varighet ca. 45 minutter hver gang. Det blir et slags gruppeintervju/møte. Jeg skal ta opp samtalen på lydopptak og transkribere samtalen i etterkant. Opplysninger som innhentes er faglige i forhold til kritisk tenkning, dilemmaer, utdanningspolitikk og etikk.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun meg og eventuelt veileder fra høyskolen i Østfold. (Nina Johannesen) vil ha tilgang til personopplysninger. Opplysningene lagres hjemme hos Hege på sikret sted.

Kun faglige diskusjoner vil gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018. Alle personalopplysninger og opptak slettes og makuleres etter dette. Kun det som er i masteroppgaven beholdes.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Hege Cathrin Sennerud på telefonnummer..... , eller arbeid..... . I studentprosjekt må også kontaktopplysninger til veileder/daglig ansvarlig påføres.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til delta

Signert av prosjektdeltager, dato

Vedlegg 2. Brev en til barnehagen

Kjære dere i barnehage!

Først må jeg få lov til å si tusen hjertelig takk som får lov til å komme til dere. Dere blir en veldig viktig brikke i forskningsarbeidet og empirien. Det blir spennende å se hva vi kan skape og konstruere sammen. Jeg sender med en artikkel fra Kjetil Steinsholt.

Mitt hovedinteressområde – min masteroppgave!

Stikkord: Etikk, kritisk tenkning, dilemmaer.

Mitt mysterie har blitt skapt over litt tid. Det jeg har kjent sterkest på kroppen den siste tiden er det jeg har blitt pålagt gjennom ulike programmer og kartlegginger til å gjøre ulike intervensjoner i barnehagen. Jeg har også prøvd å si ifra og være kritisk. Min opplevelse er at premissene for kritisk tenkning ikke har vært tilstede. Det har føltes som et overgrep og en redusering av min profesjonsutøvelse. Det har ført mer til teorifattigdom enn teoririkdom. Jeg har lyst til å spille på flere strenger i min profesjonsutøvelse og se den andre som er fremfor meg, det mangfoldige og forskjellige. Det er jeg som står der i møte med den andre og skal utøve en pedagogikk. Jeg er kritisk til den universelle og instrumentelle pedagogikken. Kan programmene og kartleggingene føre til at vi lar vær å «tenke selv», eller at vi blir så ivrige i vår utførelse at vi glemmer å lytte til den andre? Kan det være en fare for at pedagogikken blir redusert til enkle grep og metoder?

En negativ erfaring:

Her kommer et lite minne som har gjort noe med meg og som jeg har lyst til å ha som utgangspunkt for videre eksperimentering. Eller som kanskje Kjetil Steinsholt ville kalt negative erfaringer (Steinsholt, 2016, s. 56) istedenfor minne.

Det har vært kursdag for mange barnehagelærere hvor det skal implementeres et nytt program. Kursholder er i det siste punktet på menyen. «*Det er vanlig at alt nytt blir møtt med motstand. Alt nytt er skummelt, men det er viktig at vi tenker på det som utviklings- og endringsarbeid. Vær positiv.*»

Min opplevelse av dagen var slik:

«Skyldfølelsen brer seg. Den rare følelsen i magen; som om noe knyter seg. Jeg føler meg ubekvem og har mest lyst til å gå. Er jeg ikke endrings- eller utviklingsvillig? Er jeg vrang eller vanskelig? Kanskje det er bedre å være in the mainstream?. Sildre med i bekken, unngå skarpe, spisse steiner, men kanskje også miste det usette og usagte. Ikke se inn i de små stikkveiene ved kvistene, de runde kantene og kanskje de nydelige bladene som dupper på overflaten. Kanskje det er mest behagelig å holde seg på midten og innafor. Hva med det ansvaret som jeg har til den andre, det forskjellige og mangfoldige? Jeg lar vær å si noe fordi premissene til å uttale seg, være kritisk oppleves å ikke være tilstede»

Det er her Levinas snur seg mot meg og forteller meg. «Nesteglemselen, det er sviket» Det er etikken som har krav på førsteplassen. (Aarnes, A. 2013, s.165) Det er Levinas som har fått meg til å tenke på at det er den andre som er fokuset. Jeg har noen kritiske tanker om programmet. Jeg kjenner at jeg kommer i flere dilemmaer og har lyst til å løfte disse. Kan motstand, dilemmaer og kritiske tanker være med på å løfte det etiske i barnehagen?

Mitt foreløpige mysterie er som følgende: (Mitt mysterie er selvfølgelig avhengig av dere og jeg regner helt sikkert med at det blir forandret etter mitt møte med dere.) Nå er oppgaven «flytende, vid, mange «baller i lufta» på en gang og det er dere som skal hjelpe meg å gjøre det lille rikt». Hva kan vi skape og konstruere sammen?

Hva kan det åpne opp for i barnehagen å jobbe med etikk som første filosofi.

- ***Med mulighet for kritisk tenkning og dilemmaer som utgangspunkt.***

(som en motstand mot paternalisme)

Jeg ønsker å «avgrense» eller «utvide» det å arbeide etisk til å ha tilliten til den stemmen som dunker meg i skulderen på øyeblikket. Den stemmen eller en følelse av at ting ikke er «riktig» sin evne til å ta et valg eller en avgjørelse. Jeg ser at slike dilemmaer kan få utspill i møtet med den andre og konsekvenser for hvordan jeg opptrer. Jeg vil derfor ha fokus på at det er jeg som har ansvaret i møtet. Jeg vil la meg berøre av og det ansvaret jeg har for den

andre. Å arbeide slik etisk i barnehagen kan i første øyekast virke som en «tilfeldig» og «ureflektert» pedagogikk. Er den det?

Metodologi

Min metode blir mine møter med dere. Dere blir min andre. Tradisjonelt ville man nok ha kalt dette intervju eller en gruppesamtale/intervju. Men i og med jeg skal bruke Emmanuel Levinas ønsker jeg å følge hans filosofi og møte med den andre blir derfor mitt utgangspunkt. Jeg kommer ikke til å ha noen mal på forhånd. Men kanskje noen små stikkord i bakhånd om det skulle bli fullstendig taushet i 45 minutter. Noe jeg ikke tror kommer til å skje. Jeg ønsker i aller høyeste grad å lytte til hva dere har å si og la deres innspill berøre meg og sette dere høyere enn meg selv i møtet. Det er jeg som har ansvaret. Jeg håper møtet med dere vil være preget av åpenhet, improvisasjon og være opptatt av hva som kan-skje. Jeg tenker at ingen helt sikkert på forhånd vet hva resultatet vil bli og hvilke veier samspeillet vil ta. Dette gjør at forskningen kan bli interessant og troverdig. Min improvisasjon vil selvfølgelig ha en bakgrunn. Skal man improvisere må man gjøre det ut i fra noe. Jeg ønsker at vi kan få til en slags improvisasjon ut i fra det foreløpige mysteriet, mitt møte med dere og Emmanuel Levinas. Alle innehar vi også ulik kunnskap som er med på å prege oss. Hva kan vi skape og konstruere sammen av dette? Min oppgave og utfordring blir å løfte deres innspill, tanker og undring gjennom møtet. Jeg kommer til å bruke lydopptak slik at jeg kan transkribere samtalen i etterkant. Jeg kommer eventuelt til å notere litt underveis og i etterkant for si litt om stemningen, om det var noe spesielt som skjedde og lignende. Jeg vil hele tiden og underveis holde dere underrettet om hva jeg kommer til å bruke i masteroppgaven. Om det er noe dere føler dere ukomfortable med, synes jeg har misforstått eller ikke får frem slik dere mente vil jeg selvfølgelig ta hensyn til dette. Jeg ønsker at dere skal skinne i oppgaven min. Alt blir med deres samtykke. Om det er noe dere har sagt og som dere ikke ønsker skal komme på trykk imøtekommer jeg dette. Det forskningsetiske skal bli ivaretatt. Jeg er ikke opptatt av å finne «svaret» eller «sannheten». Det handler heller om å la oss overraske, utvikle nye ideer og teorier som kanskje kan bidra med noe i feltet. Dette er bare noe vi sammen må hive oss ut i!

Dere er mitt strategiske utvalg!! Jeg er så glad for at dere takket ja. Men samtidig veldig spent og en blanding mellom gru-glede-seg!

Generelle opplysninger i forhold til forskningen

Prosjektet er meldt inn til NSD. (Norsk senter for forskningsdata) Dette for å være på den sikre siden. Jeg tenker at prosjektet er meldepliktig fordi jeg skal bruke lydopptak og at det som kan bli sagt kan vises tilbake til dere. Disse lydopptakene er det KUN meg (eventuelt veileder ved høyskolen) som skal høre. Disse lydopptakene kommer til å oppbevares hjemme i mitt hus på et sikret sted. De vil slettes etter at prosjektet er ferdig. Oppgaven og møtene våre skal ikke dreie seg om enkeltpersoner, eller snakke enkeltpersoner ned. Det er de faglige diskusjonene og refleksjonene rundt emnet som er det essensielle og interessante. Og hva det faglige kan bringe med seg av oppdagelser som kan gi noe nytt til feltet. Om dere vil være anonyme ved publisering eller i møtene er også noe dere kan tenke på. (Evt. fiktive navn i møtene/lydopptakene)

Omfang:

Det er fint om vi kunne hatt to møter før sommeren. Jeg har i utgangspunktet mulighet annenhver mandag (partallsuker). Jeg regner med at ca. 45 minutter er nok. Om nødvendig og ønskelig så ser jeg for meg et møte i desember igjen. Da er teorien satt mer sammen med empirien og vi kan kanskje se på møtene med litt nye øyne? Om ikke mandager passer skal jeg prøve å organisere det så godt jeg kan med egen arbeidsplass slik at jeg får mulighet til å komme til dere når det passer for dere.

Er det noe dere lurer på eller dere føler det er noe informasjon jeg har glemt kan dere kontakte meg på (privat,). Mailadressen min er..... Det går også an å kontakte meg på facebook. Jeg svarer så fort jeg kan. Fint om dere kan gi meg tilbakemelding når dere ønsker å ta meg i mot.

Med vennlig hilsen Hege

Vedlegg 3. Brev to til barnehagen

Kjære barnehage!!

Nå har jeg hørt på opptaket mange, mange, mange ganger! Her er det mye bra! Jeg vil ellers takke for et hyggelig møte, med både latter, mye refleksjon, kritisk tenkning og god stemning. Følelsen kjentes god etter jeg hadde vært hos dere. Tusen hjertelig takk for at nettopp dere gjør det mulig.

Jeg velger å ikke transkribere hele teksten men jeg transkriberer og bruker de delene som tiltaler meg og berører meg.

Her er et lite utdrag av ting jeg synes har gjort noe med meg. Kun i stikkordsform i denne teksten fordi det rett og slett ikke er plass til all transkribering her eller alle utdrag jeg synes er spennende. Det er over en time opptak. Men jeg hadde lyst til å gi dere et lite innblikk og har kuttet ut masse i denne teksten. Så altså.... Jeg har skrevet mange flere sider enn dette... og jobber fortsatt med transkriberingen. Jeg håper jeg kan ringe til om en liten stund og avtale et møte i begynnelsen av juni om dette passer.

Dette er noen små spor dere har gitt meg og som har berørt meg.

- Det er krevende, menneskelig. Jeg kjenner at det er tøft å sette teori i praksis. Leve det ut. .
- Vi får motstand utenifra. Vi må reflektere. Det gjør at vi må tenke. Det utfordrer oss hele tiden. Det er godt å ha støtte i hverandre. Spriker ikke i holdninger og verdier.
- Da fikk vi endelig argumentene vi trengte.
- Refleksjon er ikke interessant. Jo sånn gruppemessig så gjør man jo det. Det skjer mye bra utenfor her også. Det er rommet for det. Man rekker ikke å gå inn i noe. Kommer ikke gang med noe. 15. minutter kan dere se på dette.
- Forskning sier at blir en frase.
- Barns beste er også en frase som også gjerne blir brukt, man blir målløs, man får vondt.
- Vi blir jo også gamle da... så det er jo den verdien du har generelt at kritikk og motstand er bra. Som har det innebygd. Ha med oss den verdien når vi blir gamle.

Skremmende at det er noen som synes det er kjempegodt å ha den fasiten og den modellen.

- Begrepet vanskelige barn. Det blir med en gang et objekt. «ordne opp i den ungen der» Vi må tidlig inn. Tidlig innsats. Må inn i den rammen her. Så blir det bra.
- Noe som er åpne oppgaver, vil vite hva barna tenker, etterpå sier de det stikk motsatte. Imponert over deg. Du er veldig åpen. Jojo... det er Reggio. Men når da til og med du får den rullgardina. Plluuu... Og den kan komme et minutt seinere... Også bare FASIT. Med en gang. (Masse latter)
- Man tenker skole og barnehage dvs. 5 åringer. Ikke hele barnehagen en gang. De minste er borte. Det begynner jo når de blir født. De snakker ikke om de minste i det hele tatt. Spør vi forhold til de yngre vrir de det rundt. Svarte egentlig ikke på det du spurte om.
- Sånn er det med alt. Sånn samfunnsmessig. Snart skal du begynne på skolen. Hele tiden noe fremover. Være her og nå. Vi er her nå. Drit i om du skal begynne på skolen om et halvt år. Hva har det med saken å gjøre. Det spiller ingen rolle.
- Reiser på helsestasjonen. Hva kan du: Krysse. Bare vent til du klarer det da blir det lettere. Bare vent til du begynner å gå. Bare vent. Venter på en utvikling hele tiden. En sånn samfunnsmessig greie. Det er ingen ende. Vi skal rett til topps. Vi glemmer å være her.

Neste gang håper jeg vi kan gå videre i etikken. Det er etikken som skal være den røde tråden i oppgaven min. Etikkk kan være mangt. Emmanuel Levinas er kjent som en fundamentaletiker. Det vil si at etikken går før alt. Det er derfor jeg i min oppgave ønsker å ha fokus på etikkk som førstefilosofi i barnehagen. Etikkk er også et område jeg tenker er spesielt underkommunisert om vi tenker på hva vi snakket om sist i forhold til kartlegginger, programmer og ulike satsninger og kanskje også litt prosessene i forhold til hvordan program o.l. er valgt ut.

Hilsen Hege