

MASTEROPPGAVE

Om å ha noe på hjertet ...

Frigjørende krefter i småbarnspedagogiske praksiser

Signe Ringhus Norrman

01.05.18

Masterstudium i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap (0-3 år)

Avdeling for lærerutdanning



Forord

Education is radically about love

Paulo Freire

Jeg har noe på hjertet ... det er noen skal takkes.

Takk til dere fantastiske 1 – og 2 åringer som jeg er så heldig å få tilbringe hverdagene mine sammen med. Dere er mine største inspirasjonskilder og jeg er så glad i dere.

Takk til mine gode kollegaer i Gråtenmoen barnehage som har oppmuntret meg gjennom hele studietiden. En spesiell takk til mine to nærmeste, Tove og Annette. Dere har vært raus på alle måter og gjort det mulig for meg å være deltidsstudent i kombinasjon med heltidsjobb. Og kjære Torun, du er et enestående medmenneske og en stødig styrer. Uten din velvillighet hadde jeg ikke fått til dette. Tusen takk for all støtte.

Takk til feltbarnehagen for deltakelse og engasjement.

Takk til Erik Nordgreen for raus deling av tanker og kunnskap om Paulo Freire.

Takk til Ellen E. Faye Lindvig som gjennom sin masteroppgave ga meg tilgang til Freires seinere tekster i norsk språkdrakt.

Takk til Mette Bunting for gjennomlesning og gode råd.

En stor takk sendes til Sirianne, Gunvor og Kim, Tori og Sinikka. Dere åpnet hjemmene deres og gav meg, -en vilt fremmed, nøkkel, husrom og «familie» i Halden. Jeg er evig takknemlig.

En stor takk til min veileder Ann Sofi Larsen. Det har vært en glede å gå inn i dialogene med deg om oppgaven. Du har gitt meg både støtte og verdifull motstand og guidet meg trygt gjennom skriveprosessen.

Takk til medstudenter og lærere i 2014 – kullet på Masterstudiet for Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap. De siste fire årene sammen med dere har vært ubeskrivelige og jeg føler jeg har fått venner for livet. En spesiell takk til Marte og Grethe, og «kameraten vår, Luca» Gjennom latter og gråt, skuffelser og gleder, i faglige oppvåkninger og enorme tåkehav har vi stått ved hverandres side.

Takk til våre fire barn, svigerbarn og barnebarn som har vist stor forståelse for studielivets harde realiteter. Det har blitt litt få familiemiddager, men jeg lover å ta det igjen.

Den aller største takken går til min kjære Jan David. Du er mennesket mitt. Tålmodig har du støttet meg, lagt til rette, fikset og ordnet slik at jeg skulle ha det best mulig som student. Du har alltid tid til å høre på hva jeg skriver og tenker. Du har dagpendlet til Halden og helgependlet til Spania for at jeg skulle slippe å spise middagene mine alene. Jeg tror det heter kjærighet.

Kjære mamma og pappa.

Denne oppgaven tilegner jeg dere i dyp takknemlighet for at dere har vist meg verdien av å kunne møte mitt eget blikk i speilet uten å vike.

Skien 01.05.2018

Signe Ringhus Norrman



Sammendrag

Denne oppgaven retter oppmerksomheten mot utdanningens oppgaver i samfunnet, og jeg inviterer til tenkning om hva Paulo Freires teorier om frigjørende pedagogikk kan bringe med seg når spørsmål om pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen fokuseres. Det er nyliberalistiske krefter i det barnehagepolitiske feltet som får mye plass. Krefter som ser barn som en investering og barndommen som en forberedelsesfase på vei mot det virkelige livet. Som motsvar til slike politiske og pedagogiske idéer, har jeg ønsket å skrive fram utdanning som frigjøring. Forestillingene om frigjøring kan knyttes til spørsmål om verdighet for utsatte og marginaliserte grupper. Slik kan de knyttes til de yngste blant oss, stilt overfor det det voksne samfunnets forventninger, krav og forestillinger til barns barndom. Det er tenkning omkring slike spørsmål jeg har forsøkt å løfte fram i denne teksten, i det jeg argumenterer for at frigjøring, også iblant de yngste barna, kan knyttes til politiske og etiske temaer som er innebygget i all menneskelig deltakelse. Feltarbeidet retter seg mot barnehagelærere og deres dialoger omkring de yngste barnas frigjørende krefter og søkelyset settes på mulighetene som ligger i hverdagslivet på småbarnsavdelingen. Jeg har vært interessert i finne fram til hvilke problematikker, paradokser og spørsmål som forløses i barnehagelærernes dialoger og som videre kan skape muligheter for frigjørende praksiser. Jeg har videre forsøkt å forske med Freire idet jeg har oversatt hans teorier inn i konstruksjon av forskningsmetodologi, og ved å spille på musiske og affektive strenger i tenkning så vel som i skriving.

English Summary

This thesis addresses the role of education in society and invites the reader to contemplate Paulo Freire's theories about the pedagogy of freedom and how they can contribute to pedagogical work with the youngest children in preschool. There are neoliberal forces in the field of preschool education that get a lot of attention. Children are investments and childhood as a preparation phase on the road to real life. As a response to these political and pedagogical ideas, I write about education as liberation. Our preconceived ideas about freedom can be linked to questions about dignity for vulnerable and marginalized groups. As such, these ideas can be transferred to young children whose childhoods are influenced by adult society's expectations and demands. I argue that freedom, also amongst the youngest children, can be tied to political and ethical themes that are built into all human interaction.

The fieldwork focuses on preschool teachers and their dialogues concerning the youngest children's liberating powers and illuminating the possibilities that lie in everyday life in the toddler department. My work in this thesis has been focused on finding out which problems, paradoxes and questions can be brought to light through preschool teachers' dialogues that can further create possibilities for liberating praxis. I have attempted to incorporate Freire's ideas within the context of research methodology, playing on musical and emotional strings in my thinking as well as my writing.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	3
English Summary	4
Innholdsfortegnelse	5
Kapittel 1 Anslaget	7
Frigjøring som tematisk univers	7
<i>Frigjøringer som politiske tema</i>	13
<i>Frigjøringer som etiske tema</i>	14
<i>Frigjøringer som småbarnspedagogiske tema</i>	15
Forskningsspørsmål	16
Oppgavens hensikter	17
Oppgavens oppbygning	18
Kapittel 2 Klangbilder	19
Barnehagen som en del av utdanningssamfunnet	19
Kritisk pedagogikk	23
Det småbarnspedagogiske feltet	26
Kapittel 3 Inspirasjoner	29
Paulo Freires utdanningspolitiske filosofi	30
Freires ontologiske og epistemologiske innganger	35
Bankpedagogikk	36
Frigjørende pedagogikk	37
Sentrale begreper	39
<i>Frigjøringer</i>	39
<i>Dialoger</i>	40
<i>Generative tema</i>	44
<i>Tro, håp og kjærlighet</i>	46
Kapittel 4 Komposisjonen	48
Metodologiske innganger	48
Forske med Freire	51
<i>Forskningsdesign</i>	51
<i>Det musiske språket</i>	53
<i>Affektivt gehør</i>	55
<i>Utvalg</i>	56
<i>Informert samtykke</i>	57

<i>Fokusgruppe</i>	58
<i>Forberedelse til feltarbeidet</i>	58
<i>Dialogene</i>	60
<i>Transkribering</i>	63
<i>Presentasjon av analyseform</i>	64
Etiske dilemmaer	65
<i>Forskersubjektet</i>	66
Gyldighet og troverdighet	67
Kapittel 5 Frigjørende fermater.....	67
☪ Ordløs dialoger	68
☪ Utsikt gir innsikt.....	72
☪ Inn i Grenselandet	77
☪ Rause rom og rom for rausket	81
Kapittel 6 Analyse av tema og motiv	85
Det politiske temaet	86
Det etiske temaet	90
Det småbarnspedagogiske temaet.....	94
Motiv i frigjørende dialoger: Tro	98
Motiv i frigjørende dialoger: Håp	99
Motiv i frigjørende dialoger: Kjærlighet	101
Kapittel 7 Coda	105
Frigjørende krefter i småbarnspedagogiske praksiser	105
Metodologiske refleksjoner.....	106
Et tilbakeblikk	108
Avsluttende tanker og innspill til feltet	109
Litteraturliste.....	110
Vedlegg.....	116
Vedlegg 1 Samtykkeerklæring.....	116
Vedlegg 2 Innledende samtale med feltbarnehagen/ Prosjektskisse	116

Kapittel 1 Anslaget

Kjærlighet er en handling preget av mot, ikke av frykt, og derfor er kjærlighet et engasjement overfor andre mennesker. Uansett hvor de undertrykte finnes, er kjærlighetshandlingen å engasjere seg for deres sak, - frigjørings sak (Freire, 2003, s.63).

Jeg starter med å slå an tonen ...

Vitenskapsteoretisk er oppgaven er plassert innenfor postmoderne tradisjon og gjennom forskningstematikk knyttes forbindelser til kritisk pedagogikk og frigjøringsfilosofi.

Oppgavens metodologi er tenkt som en komposisjon der begreper fra Paulo Freires frigjørende pedagogikk er utprøvd som forskningsverktøy og satt i spill med musisk og affektiv tenkning. For å bringe leseren nærmere inn i forskningens klangbilde vil jeg i dette første kapittelet redegjøre for oppgavens tematiske univers, forskningsspørsmål, hensikt, forskningsdesign og oppbygning. Det mest umiddelbare spørsmålet er hva det er jeg er interessert i? Det er det som har fokuset i dette første innledende kapittelet.

Frigjøring som tematisk univers

Begrepet tematisk univers låner jeg fra den brasilianske kristen-humanistiske pedagogen Paulo Freire (1921-1997)¹ og jeg anvender dette idet jeg gir en beskrivelse av studiens forskningstematikk: De yngste barnas frigjøringer. Tematisk univers² omtaler den

¹ Paulo Freire ble født i 1921 i Recife, i det brasilianske nordøst, og vokste opp i en middelklassefamilie. Han hadde et kristen-humanistisk menneskesyn til grunn for sitt arbeide og var inspirert av både marxismen og katolisismen. Fattige mennesker uten mat, hjem og arbeid inspirerte ham til å skrive boken «De undertryktes pedagogikk», og selv om Freire er trolig best kjent for denne boka, har han også skrevet mange andre bøker om utdanning, filosofi og politikk (Freire, 2003; 2005; 2015). Hans engasjement i Brasil gjorde ham etterhvert til en politisk trussel mot den totalitære staten som fulgte etter militærkuppet og han ble fengslet og senere utvist fra hjemlandet. Han bodde i eksil i Bolivia og Chile før han fikk lov til å flytte tilbake til Brasil i 1980. Freire underviste ved både Harvard og Cambridge, og jobbet flere år i Genève, tilknyttet Kirkenes Verdensråd (Berkaak, 2003), før han flyttet tilbake til Brasil og jobbet og virket som professor ved det katolske instituttet i Sao Paulo (Tjellvold, 2009).

² Begrepet «Tematisk univers» utdypes ytterligere i kap 3. Inspirasjoner

virkelighetsforståelsen som ligger til grunn for forskningen og er slik et ontologisk spørsmål³. Det handler ikke om en objektiv virkelighet, men om mine og de øvrige deltakernes subjektive og tilblivende opplevelser av verden. Hvilken virkelighet forskningen arrangeres i er vesentlig for hva jeg søker å problematisere. Freires frigjøringsbegrep viser til prosesser der vi bevisstgjøres gjennom kritisk refleksjon omkring oss selv og verden rundt oss. Dialektiske prosesser som foregår mellom teori og praksis, mellom ordet og verden og mellom subjekter gjennom dialoger.

Innledningsvis vil jeg forsøke å gi en tematisk oversikt over oppgavens anliggende. I likhet med mange andre som befinner seg midt i feltet, har jeg over lang tid hatt et ønske om å stille spørsmål ved hvilke verdier og idéer som får plass i vår barnehagehverdag. Hvordan ser virkeligheten, vårt tematiske univers ut til enhver tid og hva får plass i barnehagens hverdagsliv? Dette er spørsmål som jeg lever i hver dag på jobb, og de virker inn i og berører meg på ulike måter og i ulike sammenhenger. Det er problematikker som oppleves som vesentlige og jeg støtter meg blant annet til Rhedding-Jones (2004) som kommer med oppfordring om å trekke egne kritiske prosjekter inn i sin forskning. Kirsten Jansen (2013) argumenterer også på lignende vis for det å være modig og tro mot det hjertet banker ekstra hardt for. Disse oppfordringene tar jeg med meg i denne oppgaven i det jeg fokuserer det jeg har på hjertet: Frigjørende krefter i pedagogiske arbeid med de yngste barna i barnehagen.

Tematikk omkring barnehagens pedagogiske, politiske og etiske oppgaver kan lett overdøves av spørsmål om tidlig innsats, strategiske og økonomiske målsettinger. Dette ønsker jeg å problematisere og jeg er nysgjerrig på om og hvordan man kan reflektere omkring småbarnspedagogikk i lys av de yngste barnas frigjøringer. Videre undres jeg over hvilke politiske og etiske spørsmål og problemområder som kan genereres i det pedagogisk filosofi settes i spill med småbarnspedagogiske praksiser?

I kraft av å forvalte et profesjonelt mandat befinner barnehagelæreren seg alltid i skjæringspunktet mellom pedagogikk, etikk og politikk. Som profesjonsutøver

³ Freires og den kritiske pedagogikkens ontologisk innganger presenteres i kap. 3

utfordres man til å ta stilling i spørsmål som angår barnehagens kvalitet, og til å bruke ytringsfriheten til å argumentere for at noe er bedre enn noe annet (Hennum & Østrem, 2016, s.64-65).

Det ligger meg på hjertet å bidra til alternativ tenkning til de nyliberalistiske idéene og den instrumentelle pedagogikken vi ser ta plass i dagens utdanningspolitiske målsettinger. Dette har vært min drivkraft og motivasjon i forhold til hele studiet som sådan, og også mer spesifikt i arbeidet med denne masteroppgaven. Utfordringen har vært å formulere en mer konkret problematikk omkring disse store spørsmålene. Hva er det jeg vil at forskningen min skal fokuseres omkring og hvilke begreper kan hjelpe meg med å skrive fram dette? Hvilke potensialer finnes i pedagogisk arbeid med de yngste barna sett i lys av politiske og etiske spørsmål og hvordan er det mulig å tenke seg at barnas egne bidrag virker inn? Det som etter hvert ble en viktig veiviser for meg var nettopp verdien av barns egne bidrag og videre hvordan disse muliggjøres i hverdagslivet på småbarnsavdelingen. I dette ligger det innbakt en kritisk tilnærming til deler av utdanningspolitikken som setter preg på dagens barnehagepedagogikk. Det ledet meg i retning av kritisk teori og filosofi, og jeg fant Paulo Freires teorier om frigjørende pedagogikk både relevante og virkningsfulle inn i denne problematikken.

Filosofiske begrep har potensialer til å åpne opp, provosere og stimulere til nye forestillinger om pedagogisk arbeid. Relatert til arbeid i barnehagen, kan bruk av filosofiske begreper stimulere til kritisk tenkning rundt diskursive forestillinger om barnehagens innhold og arbeidsmåter (Larsen, 2015, s.38).

Freires frigjørende pedagogikk er interessant i denne konteksten idet den skriver fram grunnleggende tillit til kommende generasjoner og deres bidrag inn i verden (Freire, 2003) Freire snakker ikke om de yngste barna og han snakker heller ikke om barnehagelivet. Således blir min oppgave å få hans teorier til å virke inn imot forskningsspørsmålet og i fortsettelsen stille spørsmål om hans arbeid kan være fruktbart i dialogene omkring pedagogisk arbeid og de yngste barna i barnehagen. Tematikken skrives fram i en del andre sentrale begreper innenfor barnehagepedagogikk, slik som begrepene medvirkning (Bae, 2011) og demokrati (Pettersvold, 2015a.). Når jeg velger å gå forbi disse og bringe inn

begrepet frigjøring, gjør jeg det med den hensikt å åpne opp for og stimulerer til andre klanger. Begreper hentet fra Freire kan hjelpe meg med å skrive fram de yngste barnas bidrag videre inn i analysedelen. Begrepene er levende i den forstand at begrepsinnholdet er fleksibelt og foranderlig. «Begreper er også ute og reiser»⁴, sier Kjetil Steinsholt i det han viser til at begrepene er i live, de får stadig nytt innhold. Jeg tar utgangspunkt i Freire sine egne formuleringer omkring disse begrepene, men i hans ånd søker jeg å sette de i spill med mitt tematiske univers: Frigjørende krefter i småbarnspedagogiske praksiser.

Jeg argumenter med hjelp av Freire for at hverdagslivet her og nå, barns tematiske univers, må være utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet med de yngste barna og videre at framtida må ligge åpen for kommende generasjoner, slik at de selv kan definere sin framtid, ta sine egne beslutninger og finne krefter til å virke og handle i verden. Freires progressive og kritiske utdanningsfilosofi skriver fram nettopp kraft⁵. Kraft kan kanskje tenkes som en form for energi til å handle og til å endre sine muligheter til deltakelse. Dette er noe av det jeg opplever som vesentlig i Freires pedagogikk for de undertrykte (Freire, 2003). Det kan sikkert diskuteres om «de undertrykte» er et for dramatisk begrep å bruke om de yngste i barnehagen. Hvordan er det mulig å fastslå om noe er undertrykkende eller ikke? Det er ikke mulig å måle om praksis er undertrykkende, men selv om undertrykking ikke kan “måles” så er den ikke mindre reell av den grunn. Om man inntar et kritisk perspektiv på hvordan alder kan diskvalifisere og undergrave menneskers posisjoner i samfunnet kan begrepet bli virksomt. Lindvig argumenterer med Freire for at i utdanningssammenheng kan undertrykking handle om den pedagogiske relasjonen og hvordan denne viser seg:

Undertrykkende kan i undervisningssammenheng være synonymt med overkjørende, i en ovenfra og ned holdning i et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Den autoritære læreren har en praksis om bidrar til en presterende elevtype, mens den

⁴ Kjetil Steinsholt under forelesning på Høgskolen i Østfold

⁵ Kraft, enhver påvirkning på et legeme, som kan deformere legemet eller forandre dets bevegelsestilstand. Kraften ytrer seg ved et drag i, eller et skyv på legemet og må skrive seg fra et annet legeme. En kraft er derfor alltid en vekselvirkning mellom to eller flere legemer (Store Norske Leksikon)

progressive læreren har en praksis som bidrar til tenkende elever (Lindvig, 2017, s. 86).

Oversatt til barnehagen kan dette handle om fravær av dialoger. Det kan arte seg som praksis der pedagogene⁶ setter agenda for barnehagens praksis og forventer at barna innretter seg etter det. Vertikale relasjoner der barnas egne bidrag sjelden eller aldri etterspørres. Det kan være ulike grunner til slik en-veis, voksenstyrt barnehagepraksis, og det skaper behov for å stille kritiske spørsmål om hvilke politiske idéer, etiske verdier og pedagogiske resonnementer som ligger til grunn for slik praksis.

Det som fokuseres i oppgaven er knyttet til spørsmål omkring barnehagepolitikk, barnehagen som en del av utdanningsamfunnet og politiske og etiske implikasjoner i pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen. Det er slike spørsmål som er bærende element i studien og jeg har forsøkt å synliggjøre hvordan disse henger sammen og virker inn i hverandre. Øvelsen har på mange måter vært å holde tak i disse store tankene og samtidig fokusere forskningsspørsmål slik at lyset rettes direkte mot øyeblikk i hverdagslivet på småbarnsavdelingen. Hva er det som står på spill?

Det er i hverdagslivet, i handlinger og hendelser i praksis, vi finner undertrykking og det er også her vi finner frigjøring, slik jeg tolker Freire. Han er opptatt av det dialektiske forholdet mellom teori og praksis, mellom det som tenkes, sies og det som gjøres, og det er også i slike spørsmål at det kritiske perspektivet virker. Er det samsvar mellom våre intensjoner om medvirkning og demokrati i barnehagen og den praksisen vi utformer gjennom hverdagslivet? Er det rom for barns egne innspill og bidrag? I tråd med kvalitative forskningslogikker har jeg forsøkt å ta utgangspunkt i de små øyeblikkene og «forstørre» disse. Gjennom teorigrunnlaget og analysen av feltarbeidet vil jeg forsøke å vise forbindelsene mellom hverdagslivets praksis og de store og kompliserte samfunnsspørsmålene.

Frigjøringsbegrepet ble interessant for meg i det jeg ble oppmerksom på hvordan pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen kan sette barns subjektskaping på spill (Østrem,

⁶ Pedagogen i denne sammenhengen er den voksne som er i relasjon til barnet dvs. barnehagelærer, fagarbeider eller assistent.

2012). I all utdanning vil det være en risiko for at reproduisert kunnskap får dominere på bekostning av barnas/elevenes/studentenes egne initiativ til kunnskapsproduksjon. I samspill med de yngste kan denne problematikken bli ekstra vesentlig, nettopp fordi alder er et kritisk tema. De yngste barnas posisjoner vil lett kunne reduseres fordi forestillinger om kunnskap ofte er knyttet til verbalspråket. Dette er en sentral tematikk som jeg kommer tilbake til ved flere anledninger i oppgaven. Jeg føler behov for å kommentere at i det jeg valgte frigjøringer som hovedtema i mitt forskningsarbeid påtok jeg meg en utfordring som jeg ikke visste hvor ville føre meg. Frigjøring som et begrep å tenke med i pedagogisk sammenheng har en lang og betydelig tradisjon og denne tematikken utløser problematikker omkring store filosofiske, politiske, etiske og pedagogiske spørsmål. Dette burde kanskje være nok til å stoppe opp og tenke seg godt om. Er slike spørsmål for kompliserte for meg som barnehageforsker? Blir de små, viktige øyeblikkene sammen med de yngste barna borte i disse store kompliserte spørsmålene? Når jeg likevel valgte å bli værende her er det fordi dette kjennes vesentlig og jeg er nysgjerrig på om det å utforske frigjøring kan bidra til å vise fram barnas egne initiativ og å hjelpe meg med å synliggjøre forbindelsene mellom mikro – og makronivå. Det fugale spillet mellom nærhet og distanse. Sammenhengene mellom store, overordnede idéer og verdier og hverdagslivets små hendelser. Gjennom lesninger av teorigrunnlag og også i lytting til og lesing av datamaterialet har det blitt tydelig for meg at slike problematikker inkluderer ulike spørsmål av politisk, etisk og/eller pedagogisk karakter. Ofte oppleves disse som vevd inn i hverandre, men for å gjøre det mulig for leseren å følge mine tankerekker og refleksjoner gjennom funn og analysedelen i kap. 5 og 6, har jeg valgt å gjøre en tematisk inndeling i:

Politisk tema

Etisk tema

Småbarnspedagogisk tema

Denne kategoriseringen må ikke på noen måte bør oppfattes om stringent med tanke på innhold. Snarere har jeg et håp om nettopp å skrive fram kontaktflatene mellom hverdagslivet i småbarnsavdelingen, etiske verdier og politiske idéer. Nedenfor følger en kort introduksjon til de ulike tematikkene, men det utdypes og problematiseres ytterligere i kapittel 2.

Frigjøringer som politiske tema

Hvilke spørsmål genereres i det frigjøringer ses som et politisk tema og hvordan utfordres vi av slike spørsmål i hverdagslivet på småbarnsavdelingen? Mange i barnehagefeltet vil nok si at avstanden fra gulvet på småbarnsavdelingen og inn de politiske rommene kan oppleves stor (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015). Det er samtidig mange som er opptatt av de yngste barnas mulighetsrom for deltakelse og det poengteres fra mange forskere innen barnehage- og småbarnsfeltet at engasjement er viktig og kanskje aller mest fra oss som befinner oss midt i feltet. Kan slike mulighetsrom konstrueres gjennom barns frigjørende krefter? Dahlberg & Moss (2005) ber oss om å stille radikale spørsmål ved barnehagen og de verdiene som omgir barn på daglig basis, og de viser videre til to måter å snakke fram dette på og disse bringer videre med seg ulike problematikker. Det er mulig å se på barnehagen som teknisk praksis eller som demokratisk praksis. I en teknisk praksis er fokuset på å finne de beste metodene og praksisen tilpasses for å levere et forutbestemt utbytte. Dahlberg & Moss kaller dette for angloamerikansk diskurs der idéene er styrt av formålsrasjonalitet. De er tekniske og innskrevet med visse verdier som individuelle valg og konkurransevne, sikkerhet og universalitet. Målet er kostnadseffektivitet og resultatene handler i stor grad om økonomi. Disse markedliberalistiske idéene blir ofte linket til New Public Management⁷. Det byr imidlertid på problemer når den økonomiske rasjonaliteten som kjennetegner næringslivet skal overføres til tjenester med verdi- og kunnskapsbaserte menneskebehandling profesjoner. Dahlberg & Moss (2005) stiller kritiske spørsmål ved denne utdanningspolitikken og de argumenterer snarere for å se barnehagen som arena for etisk og politisk meningsskaping, for demokratisk praksis.

Democracy, in short, is impossible where some claims *the* truth and privileged access to knowledge. Participation also means understanding the preschool way, as a `social and political place and thus an educational place in the fullest sense`. But this

⁷ New Public Management eller NPM er en fellesbetegnelse for en rekke prinsipper og metoder for organiseringen og styringen av offentlig virksomhet. NPM bygger på en antakelse om at en offentlig virksomhet som likner mer på markedet vil kunne bidra til bedre kvalitet og større effektivitet i den offentlige tjenesteytingen (Store Norske Leksikon).

understanding is not inevitable, self-evident, a given: `it is a philosophical choice, a choice based in values` (Dahlberg & Moss, 2005, s. 168).

Det som kommuniseres her er at det på ingen måte er gitt at barnehagen skal få virke som et sted for demokratisk praksis. Det fordrer at barns bidrag fokuseres og at det skapes muligheter for barns ulike innspill og initiativ. Hverdagsdemokratiet får plass i hverdagslivet gjennom dialoger barn-barn og barn-voksne imellom. Slik jeg tolker Dahlberg & Moss (2005) vil dialog være et premiss for demokratisk praksis og være en viktig kilde til nye og annerledes tanker (ibid., s. 101). Fravær av dialog kan derimot utarme barns barndom og svekke demokratisk politikk (Freire, 2003). Dialoger som frigjørende er Freire opptatt av i sine teorier om kritisk pedagogikk. Disse perspektivene utdypes mer i kapittel 2. Barnehagen som en del av utdanningssamfunnet.

Frigjøringer som etiske tema

Etikk dreier seg om det gode og/eller det rette, og jeg tenker at etiske perspektiv er interessante i alle spørsmål eller problemstillinger omkring utdanningens rolle i samfunnet. Dahlberg & Moss (2005) hevder at etikk er en praktisk sak som hver dag involverer tenkning på handlinger og beslutninger, enten individuelt eller kollektivt. Direkte inn mot hverdagslivet iblant de yngste i barnehagen kan dette handle om øyeblikkene som oppstår fortløpende og som fordrer tilstedeværelse og erkjennelse av et ansvar for å handle (Larsen, 2015; Steinsholt, 2009). Samtidig erfarer mange barnehager at verktøy for kvalitetsvurderinger og pedagogiske programmer i glanset trykk har blitt en del av dagliglivet. Tid til undring og etisk refleksjon over alle små, men viktige øyeblikk i hverdagen spises opp av kurs i handlingsstrategier og utfylling av kvalitetsindikatorer. Barnehagelærerprofesjonen og det øvrige personalet risikerer å bli instrumenter for en praksis som føles klam, begrensende og fremmed og det kan sette det faglige engasjement på spill (Pettersvold & Østrem, 2012). Dette beskriver en form for markedsetikk, hentet fra nyliberalistiske politiske idéer, som utfordrer oss og skaper dilemmaer. Freire er sterkt kritisk til markedsetikken og skriver fram alternativ gjennom det han viser til som en universell etikk basert på kjærlighet til mennesket og til verden.

Som et kontrapunkt, avviser Freire det ubehag som blir produsert av markedsetikken, og kunngjør heller solidaritet som en historisk forpliktelse for menn og kvinner, og

som en av måtene å fremme og etablere en "universell menneskelig etikk".....Freire tar opp spørsmålet, og drømmen om, en universell etikk basert på kjærlighet til menneske og verden, som grunnlag for hvordan vi driver samfunnet, fungerer sammen som mennesker, og hvordan vi driver skole og møter elevene i klasserommet (Lindvig, 2017, s.72).

Jon Roar Bjørkvold utfordrer også etikk med utspring i markedsliberalistiske tenkning når han sier at verdiskaping ikke begynner på børsen, men spirer fram i mennesket, i det som får strengene til å dirre (Bjørkvold, 2007). Verdier som kan ikke måles eller nedfelles i planer, men som må oppleves og erkjennes i det enkelte mennesket og gi det innsikt i egne muligheter og krefter. Slik kan mennesket bevisstgjøres på etisk ansvar og verdien av å bidra. Det kan også handle om å gi rom til kollektive verdier der rett til barns medvirkning og barns bidrag handler om noe mer enn det enkelte barnets individuelle rettigheter, ved at det settes i relasjon til fellesskapet.

Frigjøringer som småbarnspedagogiske tema

Hverdagslivet blant de yngste barna i barnehagen: Dette livet som virker i oss og som virker på oss - små og store mennesker, - som gjør oss til hvem vi er og blir. Det store i det lille, hverdagslivet kan kanskje tenkes som et spill mellom harmoniske og disharmoniske klanger. Det er her vi finner dynamikken, tempoet, rytmen og stemmene, og det er her det konstrueres kunnskap av ulike fenomener som inntreffer der og da, -i øyeblikkene som kommer og kommer. Hva slags gehør har barnehagelærerne for hverdagslivet i barnehagen? Med Freires begrep tematisk univers som linse ser jeg hverdagen i småbarnsavdelingen som en viktig kunnskapskilde. Er vår kunnskap om de yngste barna konstruert slik at potensialer i hverdagslivet verdsettes? Handler hverdagslivet om omsorgssituasjoner og daglige rutiner eller er det plass til andre perspektiver? Det jeg har ønsket med et slikt forskningsarbeid som dette er å konstruere arenaer for å stoppe opp eller stille seg «utenfor» praksisen i noen øyeblikk, med det til hensikt å kritisk undersøke og reflektere rundt hvilke forestillinger som finnes om de yngste barna og hvordan det påvirker deres frigjørende krefter. Er praksisen vår slik at de yngste barna får virke som noe annet enn små, umodne og sårbare? Hvordan skrive fram barns egne bidrag? Et sentralt poeng kan være å erkjenne og anerkjenne at dagens 1 – 3-

åringene innehar andre erfaringer enn generasjonene før.

Det er viktig å vite noe om hvordan barn kan oppleve å være barn her og nå. Den erfaringen er det umulig for en voksen å ha. Vår barndom har vært i en annen tid og i en annen historisk og politisk kontekst (Johannesen & Sandvik, 2008, s.33).

I lys av slike spørsmål, kan det være interessant å tenke Freires frigjørings teorier inn i en småbarnspedagogisk sammenheng og videre bruke disse som analyseverktøy. Det kommer jeg tilbake til i kapittel 5 og 6 der jeg presenterer funn, analyserer og drøfter mitt datamateriale opp mot Freires teorier om frigjørende pedagogikk.

Forskningsspørsmål

Det som skal fokuseres i denne oppgaven er de yngste barnas frigjørende krefter og hvordan disse får virke. Utfordringen ligger i å omsette denne tematikken til et konkret formulert forskningsspørsmål, og jeg lener meg her til Johannesen som i sin PhD – avhandling refererer til Alvesson og Kärreman i formuleringen av forskningsspørsmål:

Alvesson og Kärreman (2011) argumenterer altså for å inkludere det uventende, utfordrende og muligheten til å snu opp – ned på noe kjent. De understreker videre at temaet må være relevant samtidig som det kan ha en bredere teoretisk relevans. Slik sett blir kvaliteten i forskningsspørsmålet ikke først og fremst en streng presisering av det det spørres om, men snarere åpenheten og muligheten til overraskelse (Johannesen, 2016b, s. 9).

Frigjøringsbegrepet kan i denne konteksten tenkes å gi andre klangfarger og valører til arbeid med de yngste og videre generere spørsmål som kan virke inn og utfordre dialogene omkring barnehagens rolle i utdanningen. Med dette håpet formulerer jeg følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan frigjøringer tenkes i pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen?

Oppgavens hensikter

Oppgavens hensikt er å invitere til dialoger omkring de yngste barnas frigjørende krefter. Jeg argumenterer for at Freires utdanningsfilosofi kan bidra i så måte. Oppgavens hensikt er også å konstruere forskningsmetodologi med utgangspunkt i Paulo Freire sin teori om frigjørende pedagogikk. Jeg gjør dette vitende om at det skapes noen utfordringer i det jeg omsetter filosofisk- og pedagogisk teori til forskningsmetodologi, men jeg er nysgjerrig på om det lar seg gjøre å forske med Freire og er villig til å ta den risikoen det på et vis innebærer å overskride mer etablerte forskningsmetodologier. Alvesson/Kärreman utfordrer meg her:

De flesta metodologier är mer upptagna av strikthet, procedur, teknik og empirisk precision än av fantasi og kreativt tänkande. Det lädar ofte till empirisk beskrivning, omsorgsfull og forsiktig analys og en ganska begränsad idè -og teoriutveckling.
(Alvesson & Karreman, 2012, s. 3).

Jeg oppfatter dette som en utfordring til å være kreativ og modig i valg av forskningsstrategi og finner i dette sitatet både inspirasjon og motivasjon til å prøve ut alternativ forskningsmetodologi med utgangspunkt i Paulo Freires utdanningsfilosofi. Jeg har ingen intensjoner om å finne svar, snarere en tanke om å finne fram interessante problematikker og relevante spørsmål knyttet til tenkning omkring de yngste barnas frigjøringer. Gode spørsmål har en tendens til å vare lengre og virke dypere i oss, enn svar med to streker under. Jeg ønsker også å utfordre språket, finne fram til andre begreper og komponere med andre klanger enn det vi tradisjonelt finner i feltet. Det er en stor utfordring i det jeg er innvevd i et fagspråk og i en forskningsterminologi, og jeg er ikke sikker på om jeg har lykket. Likevel er dette noe av det feltet selv etterspør (A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen, 2015).

For å få øye på framtida må vi bruke et annet språk enn det vi allerede bruker. Et annet språk eller andre ord. Flere ord og/eller skape nye meninger i ordene vi har (A.B. Reinertsen, 2015 s 279).

Hvilket språk vi snakker og hvilke begreper vi benytter er av vesentlig betydning for hva som får plass i barnehagefeltet. I forskning brukes ulike verktøy og jeg ser språket som et redskap jeg kan ta i bruk for å sette fokus på det i feltet som jeg er opptatt av og som speiles i denne studien. I denne oppgaven har valgt å sette i spill elementer fra musisk tekning (Bjørkvold, 2014) og ser det som en støtte i tenkning og skriving. Slike perspektiver kan åpne opp begrepsapparatet og gi meg et større spillerom med hensyn til presentere hva jeg har opplevd, sett og hørt og også tenkt i relasjon til oppgavens forskningsspørsmål. Freire var opptatt av språkets og begreper valører og hans tekster refereres til som muntlige og metaforiske i sin form (Lindvig, 2017). Slike språklige grep kan skape utfordringer med tanke på å erfare meninger bak ordene, og det kan kanskje kreve mer av leseren⁸, men jeg tenker at det også kan gi teksten liv og inderlighet. I det jeg har valgt å ta i bruk musiske vendinger i tenking og skriving har jeg hatt et håp å inkludere affektive bevegelser som epistemologisk virkemiddel. Dette kommer jeg mer tilbake til i kapittelet om metodologi.

Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av sju kapitler og har følgende innhold:

Kapittel 1 er en introduksjon til studiens tematiske univers der forskningsfokus, forskningsspørsmål, hensikt og forskningsdesign presenteres.

I kapittel 2 gis en introduksjon til forskningsfeltet der relevant forskning omkring barnehagen som en del av utdanningsløpet og det småbarnspedagogiske feltet presenteres. Jeg forsetter så med å tydeliggjøre posisjonen og plasseringen min idet jeg presenterer kritisk pedagogikk som relevant teorigrunnlag.

I kapittel 3 redegjør jeg for hovedtrekkene i Paulo Freire sin frigjøringspedagogikk hvor jeg reflekterer rundt sentrale begreper hentet fra hans filosofi og pedagogikk.

Kapittel 4 omhandler forskningsmetodologi og er en beskrivelse av hvordan selve forskningsarbeidet er komponert og gjennomført. Jeg argumenterer for hvordan ulike kunstinspirerte uttrykk kan åpne opp for en annen form for tenke-føle- prosesser omkring fenomenet frigjøring og jeg utfordrer språket og begrepene ved bringe inn det musiske.

⁸ Dette utdypes i kapittel 4.

I Kapittel 5 stopper jeg opp i en form for fermater⁹ omkring det jeg ser som vesentlige innspill eller funn fra feltarbeidet om hva frigjørende og bevisstgjørende småbarnspedagogikk kan handle om.

Kapittel 6 er analysedelen, der jeg skriver fram tema og motiv i dialogene omkring de yngste barnas frigjøringer, og viser hvordan disse kan lokke fram virksomme spørsmål og problematikker. Freires teorier og begreper settes i spill med barnehagelæreres refleksjoner rundt praksis.

I det siste kapittelet avrunder jeg oppgaven med å reflektere rundt erfaringer fra forskningen og videre hvordan det kan tenkes at studien kan bidra inn i det småbarnspedagogiske utdanningsfeltet.

Kapittel 2 Klangbilder

I dette kapittelet presenterer jeg forskning med tematisk og vitenskapsteoretisk relevans for oppgavens tematiske univers. Det er et stort felt og dette er på ingen måte en fullstendig oversikt over relevant forskning, snarere er det et forsøk på å plassere forskningen inn i en sammenheng ved å vise til andre som er opptatt av samme tematikk. Kapittelet deles i tre deler der jeg først gir innblikk i noe av den forskningen som er gjort omkring barnehagens rolle i en utdanningspolitisk sammenheng. Deretter gjør jeg rede for hva forskningsbidrag innenfor kritisk pedagogikk kan hjelpe meg med og hva andre har problematisert som kan være av betydning for det jeg er opptatt av. Til slutt i kapittelet presenteres deler av det jeg anser som relevant og inspirerende forskning omkring pedagogiske arbeid med de yngste barna i barnehagen.

Barnehagen som en del av utdanningssamfunnet

Det som fokuseres i denne delen av kapittelet er barnehagens rolle i en utdanningssammenheng. Først gir jeg en kort presentasjon av det jeg opplever kan virke problematisk ved dagens utdanningspolitiske strategier og målsettinger. Videre vil jeg vise

⁹ Praksisstopp tenkt som fermater skrives fram i kapittel 5

fram hvordan barnehageforskere og utdanningsforskere gjør det mulig å tenke pedagogiske arbeid med de yngste barna inn i en større demokratisk sammenheng.

De siste tiårene har det vært et økende press på barn i forhold til hva som forventes av kompetanse av en slik art at den er nyttig for samfunnet. Og med nyttig menes her kompetanse med mål forankret i samfunnsøkonomi. Det har vært en dreining fra etterkrigstidens og 60/70 – tallets relativt frie lekeverdener for barn, til å bli barndommer med fokus på tidlig innsats i alle former. Barn skal forberedes så tidlig som mulig på et voksenliv der mennesket skal bidra inn mot strategiske- og økonomiske målsettinger. (Seland, 2010). Interessen for barnehagen som utdanningsarena har økt i stor styrke og det har ført med seg endringer av ulik karakter. I et kritisk perspektiv rettes søkelyset mot stadig større fokus på barnehagen som arena og middel for samfunnsøkonomiske mål. Idèer om barn som framtidige samfunnsborgere og pedagogikk som investering. Men er det slik vi ønsker at barna våre skal oppleve barndommen, - som en slags effektiv venteperiode på vei mot en voksentilværelse? Og videre er det gitt at det er vi voksne i dag som skal definere hva slags voksne vi trenger i framtida? Dette er viktige spørsmål å stille. I det småbarnspedagogiske forskningsfeltet har mange gått inn med et kritisk blick på denne problematikken (Eide, Os, & Samuelsson, 2012; Johannesen, 2016b; Johannesen & Sandvik, 2008; Løkken, 1996, 2004; Sandvik, 2000,2007,2013; Tofteland, 2015; Woodhead, 2005). Samtidig har trykket på læring av verbal- og skriftspråk vært merkbart i arbeidet med de yngste ute i barnehagene. Dette har vært frontet gjennom en rekke stortingsmeldinger (St.meld. nr. 41 (2008-2009), St.meld. nr. 16 (2006-2007), St.meld. nr. 31 (2007-2008), St.meld.nr. 24 (2012–2013, St. meld 19 (2015–2016)), og andre nasjonale og kommunale strategier¹⁰. Kartleggingskultur og kommersielle pakkelsesløsninger rettet mot språkstimulering har satt sitt preg på mange barnehager, og vi ser mer og mer av ferdiglagde språkaktiviteter og snakkepakker. Vi skal la barna «bade i språk¹¹» som det heter (Skrivesenteret, 2016), men i slike bad er det også fare for at barns egne språklige uttrykk vannes ut, vaskes bort og skylles ut med badevannet. Hvis jeg skal tolke Paulo Freires kritiske pedagogikk inn i slike forestillinger, ville han ha sagt at forventningene til verbal – og skriftspråklig kompetanse bygger på idèen om pedagogikk som

¹⁰ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/>

¹¹ Innforstått verbalspråk og skriftspråk

investering. Det er forventninger til at det skal komme noe voksendefinert og samfunnsnyttig ut i andre enden og dette virker hemmende på barns frigjøringer.

I de siste årene er det flere forskere, også her i landet, som har gått i motstand mot slik utdanningspolitikk og som har vært opptatt av å skrive fram barnehagen som sted for demokratisk praksis (Kaurel, 2007; Mortensen, 2015; Pettersvold, 2015a; Tofteland, 2015). Gjennom ulike innfallsvinkler viser de hvordan det er mulig å tenke demokratibegrepet inn i barnehagens praksiser¹². Noe av det som er interessant og som blant annet Mortensen kommenterer, er funn fra evalueringsrapporten om forrige rammeplan: *Alle teller mer, en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart (Østrem et al., 2009)*

Her ble barns medvirkning i større grad tolket inn i en liberalistisk tradisjon med vekt på individets rett og frihet av førskolelærerne, og i mindre grad mot en danningstradisjon hvor betydningen av felleskapet vektlegges for menneskers danning og utvikling. Selv om denne rapporten skriver seg tilbake til 2009, gjenkjenner jeg dette funnet også i 2015 i min praksis som førskolelærer i dialog med barnehageansatte, barnehagelærerstudenter og foresatte (Mortensen, 2015, s. 8).

Dette kan tyde på at selv om man finner ulik og mer dannelsesfokuseret tematikk i forskningsfeltet, er det underliggende antakelser ute i praksisfeltet om at demokrati i stor grad handler om den individuelle retten til valgfrihet. Altså igjen et markedliberalistisk utgangspunkt. Med det bakteppet kan det virke som om det også framover i tid blir viktig for feltet å skrive fram alternative politiske perspektiver på barnehagepedagogikk, relatert til tekning om felleskap og kollektivt ansvar. Inspirert av blant annet Freire (2003; 2005; 2015) og Dahlberg & Moss (2005) sine betraktninger rundt utdanningens og pedagogenes ansvar i en politisk verden og i demokratiske praksiser, våger jeg meg på å rette fokuset omkring

¹² Ulike perspektiver har vært benyttet inn mot tematikken: Tofteland (Tofteland, 2015) har interessert seg for måltidsfelleskapet, Kaurel (Kaurel, 2007) har hatt fokus på lek og pedagogisk dokumentasjon, Pettersvold (Pettersvold, 2014, 2015b) er opptatt av begreper som anerkjennelse, deltakelse og subjektiveringsprosesser og Mortensen (Mortensen, 2015) har hatt fokus på 1 – åringene i sin oppgave.

hvordan dette ansvaret kan problematiseres i lys av det nære relasjonelle i arbeidet med og mellom de yngste barna og deres frigjøringer. Jeg argumenterer for å utfordre de som er nærmest barna i barnehagen til å fortelle sine fortellinger og reflektere omkring de yngste barnas frigjørende krefter. Slik kan det genereres vesentlige og virksomme problematikker og videre mulighetsrom for barnas deltakelse. Jeg føler behov for å understreke at det ikke er barnehagelærere som med sine kunnskaper og erfaringer, som skal frigjøre yngste barna. Snarere, - og i tråd med Paulo Freire sin frigjøringspedagogikk tenker jeg at barnehagelærere har gode muligheter for å undre seg sammen med barna, og gjennom ulike former for likeverdig og horisontal¹³ dialog åpne opp for barns frigjørende krefter.

Et vesentlig perspektiv inn i slike spørsmål er forbindelsene mellom det nære hverdagslivet og viktige politiske og kulturelle prosesser på samfunnsnivå. Jeg støtter meg også her på Dahlberg og Moss (2005) som påpeker at selv om det kan være utfordrende å øyne forbindelsene mellom mikronivå og makronivå, så kan barnehagen være et sted for utdanning i demokrati.

«Democracy and day nursery are two terms that are not immediately associated with each other. But where and when does democracy start?... The basis for a democratic everyday culture can indeed already be formed in the day nursery» (Moss, 2011, s. 1).

Gjennom poststrukturalistisk teori diskuterer de barns barndommer, og i et omsorgsetisk perspektiv viser de at det er mulig å tenke barnehagepedagogikk på andre måter enn som teknisk og instrumentell praksis. De hevder at barnehagene bør være åpne for mangfold og ulikhet framfor å måle barn opp mot såkalte normale standarder. Dahlberg & Moss (2005) skriver fram pedagogikk der etiske møter mellom menneskene i barnehagen vektlegges og der barnehagen sees på som et sted for demokratiske prosesser. Ved å tenke småbarnsavdelingen som slike møteplasser kan det også i hverdagslivet iblant de yngste barna lages plass for frigjørende dialoger. Barns stemmer tas på alvor og sentrale demokratiske verdier som rett til å mene og rett til å være uenig løftes fram. Harmoniske og disharmoniske klanger lever ved

¹³ Ninni Sandvik skriver fram horisontalt fremforhandlet innflytelse i din PhD – avhandling (Sandvik, 2013)

siden av hverandre og bringer med seg spenninger og motsetninger. I hverdagslivets mange øyeblikk på småbarnsavdelingen kan det konstrueres rom for viktige demokratiske erfaringer og erkjennelser.

Kritisk pedagogikk

I det foregående har jeg presentert forskning som fokuserer barnehagen som en del av utdanningssystemet. Noe av denne forskningen har røtter i og klare forbindelser til kritisk pedagogikk, og i det følgende presenterer jeg relevant forskning innen kritisk pedagogikk og videre hva jeg tenker denne kan hjelpe meg med.

Kritisk pedagogikk er en pedagogisk filosofi som skal bidra til å utvikle bevissthet om frihet, gjenkjenne autoritære tendenser, og koble kunnskap til makt og derigjennom evne til å handle konstruktivt (Giroux, 2010). Man ønsker å gå bak dominerende myter, for å forstå de bakenforliggende årsakene (Leonard & McLaren, 1993), og for å kunne studere maktens virkninger og urettferdigheter i utdanningssystemet (Sandvik, 2013, s. 27).

Slik kan kritisk pedagogikk kan gi oss redskaper for å undersøke og problematisere utdanningens- og barnehagepedagogikkfagets idégrunnlag og utforske hvilke verdier vi bygger vår praksis på. Den kan være en inngang til ulik tematikk med tanke om å forstyrre og bevisstgjøre sammenhenger som ikke umiddelbart er så enkle å oppfatte. I denne konteksten kan den hjelpe meg med å skrive og snakke fram politiske og etiske perspektiver i pedagogisk arbeid med de yngste barna. Samfunnsperspektivet på utdanning, også i vår småbarnspedagogiske sammenheng, krever at vi ser utover individ- og institusjonsnivå, og at vi ser sammenheng mellom individ, institusjons- og samfunnsnivå. Det betyr ikke på noen måte at det ligger samfunnsøkonomiske strategier og mål til grunn, men det kan hjelpe oss i feltet til å oppfatte sammenhengene mellom mikropolitikk og makropolitikk (Dahlberg & Moss, 2005), og vi må orke og tørre det å mene, snakke og virke også utenfor småbarnsavdelingene. Ingerid S. Straume kommenterer det slik i Pedagogikk under livets tre (Steinnes & Dobson, 2013):

Hvis vi skulle ta pedagogikken på større alvor, vil det bety å lage pedagogiske problemstillinger som, billedlig talt, ligger nærmere sentrum av samfunnsutviklingen, det vil si politikken. Dermed må også refleksjoner over pedagogikkens mål, vesen og gjenstandsområde, kort sagt pedagogisk filosofi, ta sikte på å bli mer prekær, mer vesentlig – og samtidig mindre selvtilstrekkelig (Straume, 2013, s. 146).

Straume poengterer her verdien av dialoger omkring hvilke politiske idéer som ligger til grunn for pedagogiske valg og hvordan slike refleksjoner kan bidra til å synliggjøre verdien av pedagogikkfaget. Småbarnspedagogikk relateres ofte til fagdisipliner som utviklingspsykologi og barndomssosiologi og slik kan perspektiver relatert til disse disiplinene bli dominerende også i dialoger om praksis. Tematikk omkring små barn som sårbare, tilknytningsteorier og tematikk omkring barns sosialisering gis stor plass i feltet. Det bidrar til at andre viktige småbarnspedagogiske perspektiver kan tilsløres. Jeg tolker Straume slik at kritisk filosofi og pedagogikk kan ha i seg evnen og motet til å formulere vesentlige spørsmål ved pedagogikk relatert til samfunnspolitiske perspektiver. Spørsmål som ikke bare synligjør vår virksomhet, men som også kritisk undersøker om den er i samsvar med samfunnsverdier som er formulert i eksempelvis Verdenserklæringen om menneskerettigheter (1948), FNs barnekonvensjon om barns rettigheter (1989) og i nasjonale styringsdokument som lov (2006) og rammeplan (2017). Er vår barnehagepolitikk og praksis i samsvar med det barn og voksne mener er vesentlig? Hva fremmer og hva hemmer barns muligheter i nåtid og i fremtid? Slike spørsmål betyr ikke at det i dialogene blir mindre plass til enkeltbarnet, til relasjonene og til hverdagslivet. Snarere kan kritisk pedagogikk hjelpe meg å skrive fram og synliggjøre at dette henger sammen og gjensidig påvirkes. Det er godt mulig at noen vil tenke at jeg med et slikt utgangspunkt overvurderer min egen rolle som barnehageforsker, men det å ta ansvar handler i stor grad om å bidra aktivt. Det handler om å på ulike måter gå i kamper for som virker vesentlig framfor å gjemme seg vekk, tie eller å gi opp fordi det ser nytteløst ut. Hver eneste stemme er viktig. Å innta et kritisk perspektiv handler ikke om å innta en negativ innstilling, men snarere om å ha en forståelse av at det ikke er tilfeldig at samfunnet utvikler seg slik det gjør politisk, økonomisk og sosialt. Og videre at enhver, liten som stor, har et ansvar i så måte og på sin måte.

Slik jeg tolker teoriene om kritisk pedagogikk kan disse også handle om å finne begreper å tenke med som kan utfordre praksisene våre i barnehagen. Erik Nordgreen (2012) er en forsker er opptatt av hvilket begrepsapparat vi tenker og snakker med innenfor pedagogikkfaget og han referer til Freire i det han påpeker hvordan dette kan virke hemmende på barns frigjøringer:

Vi arresterer dem i små språklige isolat. Fanger barn med snevre begreper og vet hvor vi har dem. Disse begrepene er som hummerteiner. Du kommer lett inn, men slipper aldri ut. Både de som undertrykkes og de som undertrykker er, ifølge Freire, på drift vekk fra det menneskelige ideal. Det er den praktiske pedagogikken elevene erfarer. De møter en lærer som får dem til å blomstre eller visne (Nordgreen, 2012, s. 36).

Denne studiens kritiske tema er de yngste barna i barnehagen og ikke elever på høyere trinn slik Nordgreen viser til. Det er imidlertid de samme problematikkene som gjør seg gjeldende i barnehagen. Gjennom kritisk hermeneutisk tilnærming vil Freires teorier kunne utfordre også småbarnspedagogiske praksiser og det begrepsapparatet som lever her.

Freire selv behandler sine tema med en kritisk hermeneutisk metode, som gjør at ideene blir behandlet på nytt i lys av ny erfaring og ny kontekst (Lindvig, 2017, s. 15).

Slik kan Freires kritiske pedagogikk bidra til problematisering omkring hva pedagogikk for de yngste barna i barnehagen kan være. Innen det norske og skandinaviske barnehagefeltet har jeg funnet relativt begrenset forskning med støtte i Freires kritiske pedagogikk, men det er mulig å finne relevant forskning dersom man utvider det pedagogiske feltet til å omhandle mer enn småbarnspedagogikk. Ingrid S. Straume er en forsker innen pedagogikkfaget som har kommet med relevante forskningsbidrag og hun kommenter fraværet av kritisk pedagogikk i dagens skandinaviske utdanningsinstitusjoner slik:

... av dette kan vi lese at kritisk pedagogikk for så vidt eksisterer i en skandinavisk offentlighet, men at det mest handler om en mangel, et savn eller et spørsmål

(Straume, 2016, s.7).

Straume fortsetter med å kommentere at poststrukturalistiske forskningsperspektiver, konsentrert omkring temaer som makt og subjektivering, forskjellsbehandling, eksklusjon og marginalisering har overtatt noe av den kritiske pedagogikkens rolle. Hun påpeker imidlertid videre noe jeg finner både interessant og relevant for mitt forskningsfokus i det hun sier:

Mye av den pedagogiske og sosialpedagogiske litteraturens anbefalinger går ut på å anerkjenne at det fins forskjeller, eller mangfold, for eksempel når det gjelder kjønn, etnisitet, religion og individuelle (personlige) forskjeller. Men dette kan ikke være hele bildet for en kritisk orientert pedagogikk. Dersom en pedagogikk for forskjeller og mangfold kun er basert på et argument om å respektere annerledeshet, mangler vi en begrunnelse for hvorfor de ulike «forskjellene» skal respekteres (...) det kan bli problematisk dersom man behandler forskjeller som et gode som er verd å forsvare og omfavne uten å se på hvilke betydninger det faktisk er snakk om (Straume, 2016, s.7).

Er det nok å respektere annerledeshet og mangfold? Setter vi stopp der, eller bør vi også gå kritisk inn å stille spørsmål til om det alltid er slik at forskjeller er av det gode og rette? Min begrunnelse for å støtte meg til kritisk pedagogikk handler om disse perspektivene og det bringer meg videre til Paulo Freire sin frigjørende pedagogikk for de undertrykte. Freires teorier og begreper utdypes i påfølgende kapittel.

Det småbarnspedagogiske feltet

Jeg tenker det i fortsettelsen kan være interessant å se på hvordan alder skrives fram som kritisk tema i slike dialoger i forskningsfeltet. Er de yngste barnas frigjøringer klanger jeg kan finne igjen fra eksisterende småbarnspedagogisk forskning? Nina Johannesen og Ninni Sandvik er opptatt av de yngste barna i barnehagen og har gjennom mange år i forskningsfeltet rettet søkelyset mot de yngste barnas posisjoner i samfunnet og i barnehagen (Johannesen, 2016a, 2016b; Johannesen & Sandvik, 2008; Sandvik, 2000, 2001, 2007, 2013, 2016). De skriver med hver sin innfallsvinkel fram barns medvirkning, men har det til felles at de er opptatt av hvordan prosessene omkring de yngste barnas medvirkning kan se ut og

virke. Sandvik er opptatt av hvordan barns handlingskrefter virker og videre hvordan det kan tenkes at de forhandler fram medvirkning og innflytelse (Sandvik, 2013). Dette er klangbildet i hennes Phd-avhandling og hun oppsummerer selv på denne måten:

Avhandlingen argumenterer for en tankemessig forskyvning av medvirkning, fra en vertikal forståelse, der medvirkning distribueres fra voksne til barn, til en mer horisontal forståelse, der ulike handlingskrefter (menneskelige, materielle og diskursive) forhandler om innflytelse. På den måten demonteres ideen om det voksne subjektet som kontrollert og kontrollerende. Dette skaper nye spørsmål relatert til pedagogisk virksomhet generelt og til medvirkning spesielt og aktualiserer behov for etisk diskusjon (Sandvik, 2013, s. 9).

Sandvik sin argumentasjon for å overskride maktforholdet mellom barn og voksne i pedagogiske prosesser har klare forbindelser til Freires frigjørende pedagogikk. Hans tanker om den pedagogiske veien som to-vegs kjørt og hans argumentasjon for at det ikke er noen som utdannes av andre, men at mennesker blir utdannet sammen med andre har i mine ører samme klangfarge som det Sandvik snakker om som horisontalt fremforhandlet innflytelse. Sandvik bekjentgjør selv dette slektskapet med Freire:

De teoretiske verktøy og metodologier som gjør det mulig for meg å utfordre de omtalte dominerende maskineriene er basert på den kritiske pedagogikkens og filosofiens teorier, og deres utvikling inn i poststrukturell teori/metodologi. Paulo Freires tenkning har hatt en spesiell betydning i denne sammenhengen, innflytelsesrik som den har vært på utdanningsfilosofi generelt, og kritiske teori/filosofi spesielt (Irwin, 2012). Freires tenkning sto i kontrast til f.eks. Kants analytiske tilnærming til utdanning og filosofi, i det Freire og andre som fulgte i hans fotspor (se f.eks. Giroux (2010) og McLaren (1993)) understreket betydningen av respektfull dialog i læringsprosessene. Dialog handlet for Freire ikke bare om forståelse, men om å gjøre en forskjell i verden (Steinsholt, 2004) (Sandvik, 2013, s. 27).

Sandvik kommenterer her nettopp det jeg har funnet svært interessant i Freires teorier og som også gjør han til en støtte i mitt forskningsfokus: Hvordan innta en ydmyk og respektfull

tilnærming til dialog med et progressivt ønske om å endre verden i mer menneskelig retning? Nina Johannesen har skrevet frem tvil som drivkraft i småbarnspedagogiske praksiser, og hun argumenterer for at i tvilens karakter ligger det rom for etiske overveielser (Johannesen, 2016b). Hun tar utgangspunkt i Emmanuel Levinas' filosofi og bringer til torgs hva det vil kunne bety å bli tiltalt av den andre (Johannesen, 2016b, s. 51, 55-61). Det innebærer blant annet å forholde seg ydmykt til det den andre har på hjertet, og hun finner støtte i Levinas når hun sier at dette er usikker grunn og man vil aldri fullt ut forstå den andre, - men vi har alltid et ansvar for å prøve. Ann Sofi Larsen (Larsen, 2015) er opptatt av hvilke etiske implikasjoner som kommer til syne når forstyrrelser adresseres og hun argumenterer for hvordan disse kan virke produktive i det de skaper dilemmaer som utfordrer oss. Larsen finner støtte i Derrida sin poststrukturalistiske filosofi og bruker hans begreper til å tenke med for å kunne åpne opp for og utfordre forestillinger som tas for gitt (Larsen, 2015). Hun skriver fram ansvaret som ligger i ubestemmelige øyeblikk og hvordan slike øyeblikk kan forstås som betingelse for etisk ansvar og etiske refleksjoner. Min tolkning av Larsen er at det etiske ligger som en helt nødvendig grunnrytme i pedagogikken, men hvordan musikken blir til er det ingen som vet på forhånd, - den oppstår i øyeblikket gjennom improvisasjon. Det er meningsløst å telle og det finnes ikke noter. Det som kommer gjennom de ulike stemmene vet vi ikke før vi hører det og gjennom etiske avgjørelser som kommer på nytt og på nytt skapes den levende musikken.

Å forstå etikk som noe som må tenkes på nytt i enhver situasjon bringer med seg en uforutsigbarhet som ikke kan ordnes gjennom forhåndsdefinerte valg, men som fortsetter å leve innvevd i de vurderinger og valg som stadig å gjøres. Det vil handle om etikk som situasjonsbestemt, - som noe som må tenkes på nytt i enhver unik situasjon (Larsen, 2015, s. 53).

Når vi ser på barndomsforskning finner jeg også støtte i mye av det som har kommet fram de siste årene (Seland, 2010; Dahlberg & Moss, 2005). Vi har alle forestillinger om barndom. Forestillinger om vår egen barndom og barndommen til dagens barn. Vi har forestillinger om hva barndommer utgjør og hvordan de virker i og på menneskets liv. Vi har alle vært barn, men det som det argumenteres med i denne oppgaven: Vi er ikke lenger barn, - det er det

dagens barn som er og vi kan i dette perspektiver bare innta en ydmyk, nysgjerrig og undrende holdning til hvordan det er å være et lite barn av i dag¹⁴.

På ulike måter har jeg blitt inspirert av forskning jeg har vist til i det foregående. Forskning som setter søkelys på barnehagen som en del av utdanningssamfunnet og hva det kan bringe med seg av problematikker. Forskning som stiller kritiske spørsmål til hva som får plass i pedagogisk arbeid og hvordan det henger sammen med overordnede samfunnspolitiske perspektiver. Og forskning med alder som kritisk tema og med filosofiske forskningstilnæringer til det småbarnspedagogiske feltet. Disse forskjellige forskningstilnæringer har på ulike måter vært viktige bidrag inn i mitt fokus på og tenkning omkring de yngste barnas frigjøringer.

Kapittel 3 Inspirasjoner

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget som har gitt meg inspirasjon til å gjøre forskning i dette klangbildet, og til skrive fram frigjøringer som et begrep å tenke med i småbarnspedagogisk sammenheng. I det innledende kapittelet sa jeg noe om hvordan jeg har brukt Paulo Freires teorier som inspirasjon og støtte i det jeg har ønsket å skrive fram og i det følgende vil jeg redegjøre grundigere for disse. Freire er relativt ukjent i barnehagefeltet og først vil jeg derfor redegjøre for hovedtrekkene i hans utdanningspolitiske filosofi. Deretter introduserer jeg studiens sentrale begrep og diskuterer hvordan disse kan være fruktbare analytiske innganger når tenkning om de yngste barnas frigjøringer skal adresseres.

¹⁴ Jeg bruker begrepet «av i dag» for å synliggjøre at det handler om tid, sted og andre spesifikke rammefaktorer, men siden disse er i konstant tilblivelse så handler det i ytterste konsekvens like mye om øyeblikk, som det handler om dag.

Paulo Freires utdanningspolitiske filosofi

Freire har blitt omtalt som en av de mest kjente og mest innflytelsesrike radikale utdanningsteoretikere i det 20. århundre, og som en viktig stemme for undertrykte grupper i samfunnet. En velkjent Freire tolker -og samarbeidspartner, den amerikanske og canadiske professoren Henry Girox, omtaler Freire på denne måten:

Paulo Freire was one of the most important educators of the twentieth century. He occupies a hallowed position among the founders of “critical pedagogy”—the educational movement guided by both passion and principle to help students develop a consciousness of freedom, recognize authoritarian tendencies, empower the imagination, connect knowledge and truth to power, and learn to read both the word and the world as part of a broader struggle for agency, justice, and democracy (Girox, 2010 s. 1).

Som Girox kommenterer har Freire vært med på å vekke opp nye generasjoner til politisk bevissthet og engasjement, og hans tanker omkring utdanning som et kritisk tema og som kulturell frigjøring har vært til inspirasjon for utdanningsforskere – og utøvere verden over. Som jeg redegjorde for i kapittel 2 kan kritisk pedagogikk utgjøre et viktig bidrag i det å problematisere forbindelser mellom politiske og etiske verdier og hva som faktisk får plass i småbarnspedagogiske praksiser. I norsk- og skandinavisk barnehagepedagogisk sammenheng er hans filosofi lite anvendt og det har vært et relativt begrenset felt å søke støtte i. På tross av dette og kanskje nettopp derfor har det vært viktig for meg å holde fast i nysgjerrigheten min rundt Freire. Paulo Freire sier at all utdanning er politisk av natur (Freire, 2005, s. xiv) og han ber om oss om å være historiske subjekt og politiske individ. Vi er alle født til frihet, og det er vår felles oppgave og ansvar å spille inn våre stemmer og tre inn i offentligheten (Berkaak, 2003, s. LI) Han ser utdanning som performativ og politisk praksis, og han hevder at det hverken er mulig eller ønskelig med et nøytralt utdanningssystem. Han fortsetter med å si at utdanning vil alltid spille en sentral rolle i politiske målsettinger, og at nettopp derfor er det ytterst nødvendig at vi har en kritisk tilnærming til hva det gis plass til i utdanning på alle nivå (Freire 2003; 2005) Erik Nordgreen sier om Paulo Freire at han gjør pedagogikk etisk forsvarlig og døper den faglige tanke i ånd og kraft (Nordgreen, 2012). Å knytte etikk og

politikk til pedagogikkfaget slik Freire gjør, kan skape rom for politiske og etiske perspektiver videre inn i problematikk omkring de yngste barna frigjøringer.

Freire så på seg selv som en reisende i opplagtheter og at han hadde en oppgave i å forløse og fortolke selvfølgeligheter (Berkaak, 2003, s. IX). En av disse er at alle sosiale forhold er preget av makt og videre at i alle menneskelige møter ligger således muligheter for undertrykking og maktmisbruk. I en pedagogisk kontekst vil dette lett kunne føre til det han så brutalt kaller for en «nekrofil pedagogikk» (Steinsholt, 2004) i det den legger opp til at barnehagelæreren bruker sin makt til å definere vekk dialog og snarere se barn som objekt; passive og underlegne i forhold til kunnskap. I en småbarnspedagogisk kontekst vil det kanskje være enda mer virksomt, i det de yngste barna på mange måter er mer prisgitt barnehagepersonalet sin evne til å lytte til andre språk enn det verbale. Denne tankerekken virker på meg. Det er ubehagelig å kjenne på hva dette handler om, og det virker affektivt på meg som menneske, pedagog og forsker. Begreper som «de undertrykte», «livløs» og «tankepoliti» (Steinsholt, 2004, s. 598) har jeg egentlig lyst til å late som jeg ikke har lest. Men samtidig igangsetter det tenkning omkring hvordan slike problematikker møtes i feltet og jeg blir nysgjerrig på hvordan det egentlig står til i småbarnspedagogiske praksiser. Det inspirerer til kritisk refleksjon omkring praksis. Slik har dette fått virke i meg og i oppgaven.

Freire er langt ifra den eneste som snakker om frigjøring, og han befinner seg midt inne i en omfattende filosofisk og pedagogisk tradisjon av tenkere som ser på menneskets frihet som det store spørsmålet også i en utdanningskontekst. Som eksempel henter Freire blant annet inspirasjon fra vestlige filosofer som Hegel og hans tanker om verden som dialektisk, og Martin Buber og hans forstillinger om det åpne møtet mennesker imellom (Berkaak, 2003). Freire var også sterkt påvirket av marxistisk tankegods og da spesielt forhold mellom folket og ledere. Denne tilknytningen til marxismen gjorde og gjør Freire til en for radikal og kontroversiell tenker for mange. (Berkaak, 2003; Steinsholt, 2004; Lindvig, 2017). Han ble også i ulike sammenhenger kritisert for å være for politisk til å være en god lærer, men denne kritikken møtte Freire i det han argumenterte for at utdanning alltid vil være politisk og etisk.

Freire knytter slike spørsmål til pedagogikk ved å skrive fram dialogen som vesentlig, idet denne gir rom for refleksjon omkring tematiske univers, altså omkring deltakernes virkelighetsoppfatninger. Slik jeg leser Freire, vil det ikke i hans dialoger være noen som besitter fasiter og sannheter om verden, men det vil være pedagogenes oppgave å vise forbindelsene mellom øyeblikk i hverdagslivet og større politiske og etiske problematikker. Slik vil det være viktig å skape dialoger om hvilke verdier vi ønsker for samfunnet, og om disse er i samsvar med de politiske idèer og etiske verdier som får plass i utdanning på alle nivåer. Det vil også være vesentlig å se på hvilke begreper vi har med oss og hvilke språk dialogene føres i.

Freire gir oss et nydelig språk; et språk om kjærlighet og ydmykhet, men også et språk som bidrar til refleksivitet og til at folk kan bli bevisste på hvordan systemer er med på å forme deres ønsker.

Ronald Sultana

Freire knytter imidlertid frigjøringsbegrepet til pedagogikk på en måte som får mitt hjerte til å banke, og han synliggjør forbindelsene mellom pedagogikk, politikk og etikk i vakre språklige klanger. Ved å skrive om pedagogikk i begreper som tro, håp, kjærlighet, drømmer, frigjøring og dialoger virker han affektivt på meg. Slike begreper bringer med seg estetiske erkjennelser om hva som kan være vesentlig i livet og idet disse knyttes til de hverdagslivet iblant de yngste barna så levendegjøres pedagogikken på et vis. Kanskje kan man si at Freires begrepsapparat kan puste liv i inn i pedagogiske spørsmål? For Freire selv var det et poeng å nettopp gjøre tekstene vakre, noe han ble kritisert for i ulike sammenhenger. Slik kritikk tilbakeviser han blant annet i *Pedagogy of Hope* (2015).

When it comes to language there is something else I would like to bring up here. It is something that I have never accepted – on the contrary, something that I have always rejected. It is the assertion, or even insinuation, that fine, elegant writing, is not scholarly. A scholar does difficult writing, not fine writing. Language's aesthetic moment, it has always seemed to me, ought to be pursued by all of us, including rigorous scholars. (Freire, 2015, s. 61).

Freire selv sier skriveprosessen handler ikke bare om å produsere en tekst, men det handler også om å ta i bruk hele seg og han beskriver det å skrive som at han lever med og puster med teksten (Lindvig, 2017). Jeg tenker at slik tekning kan relateres til det jeg i denne oppgaven omtaler som musisk tekning og skriving (Bjørkvold, 2014). Slike beskrivelser kan kanskje forklare noe av den entusiasmen Freire har klart å skape i store deler av verden omkring sin kritiske pedagogikk. Innholdet er selvsagt sentralt, men man skal ikke se bort ifra at Freires formidlingsevne, skriftlig så vel som i muntlig form, berører.

I denne teksten er det Freires pedagogiske grunntanker som er viet størst plass. Det innebærer at mye av hans teorier ifra hans tidligere periode, som er relatert til makt, klassekamp og bekjemping av analfabetisme, ikke har fått plass i denne oppgaven. Det betyr ikke at dette ikke er viktig, men de senere tekstene hans er i større grad relatert til det som er denne oppgavens forskningsfokus i det de adresserer politiske og etiske implikasjoner i frigjørende pedagogikk, med et spesielt fokus på frigjørende dialoger.

Et helt sentralt poeng i Freires utdanningsfilosofi er erkjennelsen av at teori og praksis er vevd sammen i et dialektisk forhold¹⁵.

Paulo Freire var en intellektuell mann som var opptatt av å bygge opp et nært forhold mellom filosofi og pedagogisk praksis. Hans pedagogiske filosofi er ikke på noen måte ord-magi eller verbalisme, atskilt fra konkret og levende erfaring. Men det er heller ikke snakk om en overivrig aksjonspedagogikk hvor den kritiske refleksjonen ikke spiller noen avgjørende rolle. Sentralt for Freire er at ingen pedagogisk praksis kan være gyldig hvis den ikke har en klar idé om hva det vil si å være menneske (Steinsholt, 2004, s. 588).

Freire sentrale ontologiske og epistemologiske tanker kommer jeg tilbake til i neste underkapittel. Det handler med andre ord ikke om enten eller, men snarere om en både og, og

¹⁵ Dette utdypes mer seinere i det jeg redegjør for Freires epistemologiske innganger.

alltid med den menneskelige handling som utgangspunkt (Steinsholt, 2004). Praksis kan være noe bortenfor resultatet av mål og metode. Det er situert, - det er øyeblikkets kunst mer enn visjoner og strategier. Gjennom refleksjon omkring handlingen ligger potensialet til endring av praksis i en mer menneskelig retning (Freire, 2003;2005; 2015) Hvordan kan dette virke inn i hverdagslivet i barnehagen? Gjennom forskningsspørsmålet er det mitt håp å sette i gang slike refleksjoner omkring de yngste barnas frigjørende krefter. En av Paulo Freire sine formidable visjoner var å gi de stemmeløse en stemme slik at de kunne gjenvinne fortellingene om seg selv (Berkaak, 2003, s. X) Store, nesten utopiske ord og tanker, og for meg er de vakre og fulle av håp. Freire snakker om de stemmeløse i det han beskriver undertrykte kulturer som ikke har muligheter til å delta i dialoger. I hans tidlige arbeider viser han til ulike grupper/klasser som er marginalisert og ekskludert fra å mene. I hans seinere tekster knyttes slike spørsmål mot pedagogiske praksiser der den pedagogiske relasjonen står i sentrum. Er det mulig å tenke seg de yngste barna i barnehagen inn i disse tankene? Hvordan ser de pedagogiske relasjonene på småbarnsavdelingen ut og er det mulig å aktualisere vesentlige spørsmål omkring slike tematikker med støtte i Freires begreper og teorier. Hvordan høres stemmene ut for mennesker som enda ikke har så mange verbale ord å bruke? Er det mulig å tenke dialog konstruert i andre uttrykk enn ord? Hvilke andre uttrykk kan vi «lytte» til og gjøre hørbare?

Freire var opptatt av at teoriene hans ikke måtte framstå som metoder eller som tekniske. Antonia Darder, amerikansk filosof, pedagog og en kjent Freire-tolker beskriver dette på denne måten:

In *Teachers as Cultural Workers*, Freire (1998) wrote *Letters to Those Who Dare to Teach*. Again, he brings us back to an ethics of love and challenges us to reconsider our practice in new ways and to rethink our pedagogical commitment. Freire argued that the task of a teacher, who is always learning, must be both joyful and rigorous. He firmly believed that teaching for liberation required seriousness and discipline as well as scientific, physical, and emotional preparation. Freire stressed often that teaching was a task that required a love for the very act of teaching. For only through such love could the political project of teaching possibly become transformative and liberating. For Freire, it could never be enough to teach only with critical reason. He fervently

argued that we must dare to do all things with feeling, dreams, wishes, fear, doubts, and passion (Darder, s. 507).

Darder refererer her blant annet til det hun og Freire kaller kjærlighetens etikk¹⁶. En etikk som forplikter oss til alltid å vurdere praksis og til å tenke om igjen. Jeg oppfatter at hun med Freire ber oss om å aldri være skråsikre og alltid åpne opp for det som kommer i dialogene med barnet.

Freires ontologiske og epistemologiske innganger

Freire kan plasseres både i den moderne og den postmoderne vitenskapstradisjonen. Den gjennomgående interessen for subjektets muligheter til å eksistere som fritt har klare forbindelser til det moderne prosjektet. Vi så det i romantikken med Rousseau, men den som i størst grad kan sies å ha påvirket Freire omkring menneskets frihet er Marx (Berkaak, 2003, s. XXI). Paulo Freire definerer seg imidlertid etterhvert inn i en postmoderne tradisjon (Freire, 2015). Han poengterer og skriver fram typiske postmoderne perspektiver som at verden er under stadig tilblivelse og at ingen eier sannheten; den skapes snarere i hvert eneste øyeblikk og må alltid sees i sammenheng med den kontekst man til enhver tid befinner seg i (Freire, 2003). Å plassere Freire innenfor et bestemt paradigme eller en bestemt tradisjon vil således ikke hverken være mulig eller ønskelig. Vitenskapsteoretisk vil man kunne gjenkjenne elementer fra flere tradisjoner og han gjør heller ikke noe poeng av å definere seg inn i en bestemt vitenskapsteoretisk tradisjon.

Freires ontologiske tilnærming er at verden til enhver tid er under tilblivelse. Med dette ontologiske premisset fortsetter han med å si at det som var, er og blir ikke er tilfeldig og uforutsigbart. Det er mulig å finne mønster i hvordan virkeligheten endres og hvilke retninger utviklingen tar. Dette foregår i en dialektisk prosess mellom mennesket og verden (Freire, 2003; 2005; 2015) og det er viktig å innta en kritisk holdning til hva som gis plass og legitimitet. Han ser mennesket som et bevisst subjekt som former og interagerer med verden (Freire, 2003). Hans epistemologiske betraktninger følger etter i det Paulo Freire ser

¹⁶ Dette utdypes ytterligere litt seinere i kapittelet

utdanning som en politisk handling. Utdanning er aldri nøytral og den vil alltid løfte fram noe på bekostning av noe annet. Hva som gis plass i utdanningen vil frarøve noe annet plass, men Freire mener at utdanning alltid må brukes i frigjøringens tjeneste.

Hans tanker om kunnskap, altså epistemologiske spørsmål, må sees i sammenheng med hans tanker om mennesket og verden. I tråd med hans ontologiske antakelser, hevder han at kunnskap bare kan skapes ved at frie subjekter «rapporterer» sannferdig om sin eksistensielle situasjon. (Berkaak, 2003, s. XVIII)

Hans hovedpoeng er at gjennom frigjørende og bevisstgjørende pedagogikk vil mennesker forstå sosiale systemer og dermed settes i stand til å endre sin egen og andres verden.

Bankpedagogikk

Freire omtaler undervisning tuftet på idéer om formidling som bankpedagogikk. Denne beskriver forventninger fra samfunnet tuftet på markedsliberalistiske idéer om innskudd og uttak. Forhåndsdefinert kunnskap settes inn i de som utdannes for at samfunnet kan hente dette ut på et senere tidspunkt. Freires bankpedagogikk beskriver en pedagogikk der læring skjer gjennom at subjektet «fullt» av kunnskap; pedagogen, formidler denne kunnskapen til et objekt, barnet som er tomt for kunnskap. Det ligger noen antakelser til grunn om at pedagogikk handler om at barnet skal fylles med pedagogens viten. En form for reproduksjon av kunnskap, der ekte dialog er fraværende. Freires kritikk av bankpedagogikk har forbindelser til den kritikken (Dahlberg & Moss, 2005) som er som har blitt skrevet fram de siste tiårene blant annet rettet mot nyliberalistiske retninger og som jeg redegjorde for i kapittel 2. Utdanning kan enten virke som en konservering av den kunnskap som tjener allerede formulerte og vedtatte målsettinger eller den kan virke frigjørende i den forstand at den åpner opp for ny og alternativ kunnskap. Bankpedagogikk blir en slags form for oppbevaring (Freire, 2003 2005; Freire et al., 1992) der barnehagelæreren definerer verden og barnet fratras sine fortellinger om verden. Slik skapes det avstand mellom partene og barns

bidrag forsvinner i pedagogenes «fortellersyke»¹⁷. Bankpedagogikk er gjennomgående opptatt av utdanning som en investering og det å reprodusere kunnskap framfor å konstruere ny kunnskap. Det handler om tilpasning til, framfor kritisk tilnærming til, det allerede eksisterende. Er dette tendenser vi kan finne igjen i barnehagen? Hvilke fortellinger om verden får plass i på småbarnsavdelingene? Er det barnas tematiske univers der lek, humor og motstand ofte er dominerende, eller er det overordnede samfunnsøkonomiske mål som gir retning i arbeidet med de yngste barna i barnehagen? Det er nok antakelig ikke så enkelt som å se det som to motsetninger, men snarere som noe som fletter seg inn i hverandre og konkurrer om plassen. Det kan bli ytterligere komplisert i det slike ulike motiv har en tendens til å skjule seg for hverandre. Det kan bli krevende å skille de fra hverandre og å se hvilke ideer og verdier som ligger bak. Det er her kritisk pedagogikk kan hjelpe oss ved å søke etter bakenforliggende etiske og politiske verdier. Selv om Freire ikke på noen måte snakket om barnehagebarn i 1 – 3 års alderen, så er det ikke vanskelig å relatere bankpedagogikk til den formulerte mål- og resultatstyrte pedagogikken vi finner i diverse nasjonale og kommunale planer, meldinger og styringsverktøy¹⁸. Slik kan det argumenteres for aktualitet i Freires tekning omkring bankpedagogikk.

Frigjørende pedagogikk

Freires teorier om problemrettet og frigjørende pedagogikk er hans motsvar til bankpedagogikk. Det er ikke lenger noen som skal utdannes av andre, snarere er det slik at mennesker blir utdannet sammen med andre, formidlet gjennom verden. «Verden» utgjør her vårt tematiske univers. Det er et kjernepunkt hos Freire at det er bare gjennom dialog, gjennom likeverdige møter med andre, at vi kan bli en del av virkeligheten, tilegne oss verden og bli oss selv (Freire 2003; 2005; 2015). Det er gjennom disse tankene han kan hjelpe meg med å skrive fram det som står på spill i småbarnspedagogiske praksiser.

¹⁷ Freire beskriver enveis fortellende undervisning som «fortellersyke». Denne omtaler en praksis der læreren forteller eleven/barnet om verden og virkeligheten som om den er ubevegelig, statisk, atskilt i enkeltdele og forutsigbar (Freire, 2003, s. 43)

¹⁸ Slike omtales i kap. 2

Freires tekster handler om hvordan utdanningen skal bidra til danning av medborgere som vil både skape og utvikle demokratiet, men også om verdensborgere som håper og tror på at verden kan bli et bedre sted for alle, men som også lærer at de selv kan bidra til dette (Lindvig, 2017, s. 93-94).

Freire skriver fram frigjørende pedagogikk som både kritisk, problemorientert og bevisstgjørende, men også som nysgjerrig, kreativ og håpefull. Han bidrar med å åpne opp og viser oss at praksis til hver tid må forankres i hverdagslivet der barns egne innspill og bidrag fokuseres. Videre presenterer Freire den pedagogiske relasjonen som gjensidig og likeverdig, og det er her han bringer inn det undertrykkende og det frigjørende i det han sier at:

I enhver situasjon der «A» objektivt utnytter «B» eller hinder B i å realisere seg selv som et ansvarlig individ, dreier det som undertrykkelse (Freire, 2003 s. 25).

I vår kontekst kan det handle om en form for undertrykking ved at vi ser de yngste barna som mennesker som ikke først og fremst «er», men mer som mennesker som «skal bli». Frigjøring finner så sted ved at subjektet får tre fram og blir tydelig for seg selv og andre. En frigjørende pedagogikk vil alltid handle om å oppløse motsigelsen mellom den som undervises og den som underviser, sier Freire. Vi undervises sammen i det vi problematiserer og kritisk undersøker verden (Freire, 2003 s. 42-60). Gjennom dialogen kan mennesket bevisstgjøres og frigjøres. Barnet får rom til å tre fram og vise seg som et subjekt, og slik er det mulig å tenke Freires frigjøringer som en form for subjektivering.

Sentrale begreper

I det følgende vil jeg redegjøre for noen sentrale begreper som kan hjelpe meg i refleksjonene omkring oppgavens forskningsspørsmål.

Frigjøringer

Paulo Freire presenterer begrepet «frigjøring» som en fødsel der mennesket blir til i en egen-initiert bevegelse fra undertrykking og inn i en fri virkelighet der det griper mulighetene til å fremtre som et subjekt (Freire, 2003 s. 17-18). Han utdyper dette videre i det han bringer inn det dialektiske:

... ingen kan frigjøre seg ved egne krefter alene men man kan heller ikke frigjøres av andre (Freire, 2003 s. 38).

Frigjøring må ifølge Freire foregå i en relasjon til andre, på eget initiativ og gjennom dialog. Det er et sentralt poeng hos Freire, og jeg tenker at dette også vil være et sentralt poeng relatert til arbeid med de yngste barna. Det er ikke barnehagelærerne og øvrig personale som frigjør barna. Da er vi i tilbake i en vertikal, asymmetrisk og en-veis dominert relasjon. Frigjøringen foregår i det barn opplever seg selv som et subjekt, som en bidragsyter inn i et felleskap mellom mennesker. Freire referer til Fromm som sier at frigjøring handler om frihet til å skape og bygge, til å undres og til å våge. Altså kan det handle om kraft til aktivitet og om evne og vilje til å ta ansvar (Freire, 2003 s. 40) Her åpenbares det progressive og endringsskapende i Freires utdanningsfilosofi og han understreker gjennomgående at frigjøringer i en pedagogisk sammenheng alltid handler om kritiske pågående dialoger omkring praksis:

Frigjøring er praksis: menneskers handling og tenkning stilt overfor sin tilværelse i den hensikt å forandre den (Freire, 2003 s. 51)

Dette underbygger det håpefulle i Freires teorier, det at det mulig å forandre verden i en mer menneskelig retning gjennom å være med å sette agendaen. Hans frigjøringstanker kan åpne

opp for småbarnsavdelinger fulle av kreative, kritiske og nysgjerrige barn og voksne som i fellesskap kan problematisere verden og dermed humanisere den (Steinsholt, 2004). Og nettopp «fellesskap» er et annet og like viktig vilkår for frigjøring ifølge Freire. Jeg tenker at det kollektivet er særlig viktig å skrive tydelig fram, fordi frigjøringsbegrepet så lett kan tas til inntekt for enkeltindividets valgfrihet og individuell uavhengighet slik vi kan se blant annet i ny- materialistiske teorier. Berkaak viser til Freire slik:

Individet er fullt og helt avhengig av den Andre for å finne mening i tilværelsen, i det hele tatt for at omgivelsene skal bli virkelige. Kollektivet blir dermed det punktet hvorfra alt beveger seg utover (...) Den avgjørende vekten på dialog uttrykker hans helt grunnleggende overbevisning om at mennesket dypeste sett er et sosialt vesen og derfor bare kan realiserer seg selv kollektivt (Berkaak, 2003, s. XXIX).

Freire refererer gjennomgående i hele sin virketid nettopp til det med kollektivt ansvar. Frigjøring handler altså ikke om enkeltmenneskets rett til å gjøre hva det vil. Det handler om å virke som et subjekt i et fellesskap med andre subjekt. Et fellesskap der det er rom for ulikhet og mangfold som igjen skaper vilkår for kjærlighet, solidaritet, toleranse og respekt for den andre (Freire, 2003). Frigjøringsbegrepet kan åpne opp for alternative perspektiver på pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen, og hjelpe meg med å eksemplifisere småbarnspedagogiske praksiser som fellesskap preget av dialoger. Samt tydeliggjøre det kollektive ansvaret for å skape og bidra inn i slike dialoger ved å generere nye spørsmål om hva slike dialoger kan handle om i lys av barnehagens hverdagsliv?

Dialoger

Freire trekker fram pedagogiske relasjoner som helt sentralt i utdanningen, og trekker fram «dialoger» som det helt sentrale. Det er et kjernepunkt hos Freire at det er bare gjennom dialoger vi kan bli en del av virkeligheten, tilegne oss verden og bli oss selv (Freire, 2003). Han presenterer dialoger som et alternativ til bankkonseptet.

Dialogen er et felles prosjekt der deltakerne skaper noe sammen. Det som skapes kan være en bedre felles forståelse, helt nye innsikter, eller noe annet man går sammen om.

For at noe nytt skal oppstå, kreves åpenhet. Den som går til en dialog, gjør det med visshet om at utfallet av dialogen er åpent, og hun er villig til å la det uventede skje (Svare, 2006, s. 9).

Freire stiller seg sterkt kritisk til at utdanning foregår i et ensidig hierarkisk forhold mellom lærer og elev, der den første formidler kunnskap inn i eleven, som så reproducerer. Han understreker at pedagogiske relasjoner må være preget av dialoger og gjensidighet og at de pedagogiske veiene er toveis kjørt, der læreren fungerer mer som en kjørelærer enn en veiviser. Det kan handle om å gi veiledning og støtte underveis, framfor å fokusere på å komme seg fram til et bestemt mål. Mennesker blir utdannet sammen med andre (Freire, 2003 2005; Freire, Leonard, & McLaren, 1992; Steinsholt, 2004) og igjen fremskrives kollektivet som et epistemologisk element av betydning. Slik jeg tolker Freire skriver han fram pedagogiske relasjoner som likeverdige i den forstand at dialoger føres mellom og gjennom mennesker som har noe å melde. På småbarnsavdelingen; kanskje mer enn noe annet sted i utdanningsforløpet vil det sannsynligvis være stor forskjell på hva og hvordan deltakerne bidrar med inn i dialoger, men det kan handle om innholdets art og ikke om verdiene av innholdet dersom vi skal følge Freires resonnement. De yngste barnas dialoger domineres av andre uttrykksformer enn det verbale språket (Løkken, 1996; 2004; Johannesen & Sandvik, 2008; Ulla, 2015), men det betyr ikke at disse dialogene er mindre meningsbærende enn verbale dialoger. Det er imidlertid slik at de yngste barnas perspektiver kan bli oversett og tilsidesatt nettopp fordi de uttrykkes på andre måter enn gjennom verbale dialoger (Johannesen & Sandvik, 2008) I et kritisk perspektiv blir det vesentlig å spørre seg om hva som ligger til grunn for slike forståelser? Hvilke etiske verdier, politiske og pedagogiske idéer reflekteres i marginaliseringen av de yngste barna i barnehagen? Kan dette tenkes som undertrykking?

I vår kontekst vil nettopp det å kjenne igjen og anerkjenne alternative dialoger være sentralt. Det de yngste barna bidrar med inn i de ulike dialogene; verbale og non-verbale, vil derimot være initiert gjennom deres tematiske univers, - den virkeligheten de lever i. I lys av Freire bør dette være utgangspunkt for innholdet i pedagogikken. Så vet vi jo at makten til å definere dette innholdet oftest ligger hos personalet og her er Freire klar på at den typiske lærerrollen der læreren forteller eller instruerer må byttes ut med læreren som samtalepartner. Først da skapes det muligheter for at barn blir medskapere av kunnskap med det som hensikt å omforme virkeligheten, framfor å passivt motta og innstille seg etter forhåndsdefinerte

kunnskap. Dette er risikofyllt og krever ydmykhet, mot og ikke minst tillit til den andre. Erik Nordgreen (2012), som bygger mange av sine betraktninger på Freires tankegods, sier det slik:

Elevers og lærers tanker må veves inn i hverandre for å nærme pedagogikken med klokskap og etisk refleksjon. Nysgjerrighet på barns tankeverden er læreres eneste mulighet til profesjonell vekst. Det forutsetter at en forplikter seg på toleranse. På oppdagelsesreise i barns sinn risikerer man å finne ting man ikke forstår og ikke liker. Respekt er å se en gang til. Ved andre øyekast ser man ofte noe nytt. Elever trenger den lærer som aldri forlater dem (Nordgreen, 2012, s. 36).

Her er det også tydelig skrevet fram et profesjonsetisk ansvar som går utover det å lytte. Nordgreen minner oss om at vi må lytte igjen og igjen. Som voksne og som pedagoger må vi våge å la barnet virke i oss. Hva finner den som blar i barnets bildearkiv og hvilke toner og undertoner høres? Hvordan ser barns virkeligheter ut? Dette er sentrale pedagogiske spørsmål som enhver pedagog må være opptatt av å ha som utgangspunkt. Det er ikke slik at barnets forestillinger skal ukritisk ønskes velkommen, men vi utviser respekt for den andre ved å tenke om igjen.

Man må være villig til å ta risiken på at andre ytrer seg sannferdig. Dette betyr ikke at man er naiv eller blåøyd, men at man har styrke og tillit til at den andre vil gi tilsvarende av seg selv (Berkaak, 2003, s. XXVII).

Med et slikt utgangspunkt for dialog med de yngste barna vil det kunne åpnes muligheter av bevisstgjørende og frigjørende karakter. Freire trekker altså fram den pedagogiske relasjon som helt sentral der dialogen får spille hovedstemmen. Hvordan dette kan virke iblant de yngste barna er det som har vært mitt anliggende i denne oppgaven og det utdypes og eksemplifiseres i kapittel 5 og 6. I vår kontekst kan det handle om at vi i pedagogisk arbeid med de yngste utviser en ydmyk holdning til den andre, til barnet og dets bidrag inn i dialogen. Det handler om å se barn som likeverdige deltakere og å verdsette barns bidrag som noe annet enn våre egne. Det er imidlertid et poeng hos Freire at dialogen må forankres i tematikk som er vesentlig for deltakerne og det kan innebære en felles interesse eller

motivasjon for dialogens tema (Steinsholt, 2004).

Dette betyr at vi må være «like» nok for å gjøre dialogen mulig, men - og kanskje viktigere - vi må også være så forskjellig at dialogen blir verdifull (Steinsholt, 1997¹⁹)

Gjennom dialoger det mulig å vinne innsikt i omgivelsene rundt oss og videre motiveres til å endre og påvirke omgivelsene våre i mer menneskelig retning. Dette innebærer risiko fordi vi hele tiden er bevisst at egne standpunkt må kunne revideres og vi må være villige til å tenke om igjen. Kan alle typer samtaler; verbale og non- verbale, tenkes som dialoger? I følge Freire (2003) kjennetegnes dialogen ved følgende: Den er et tillitsfullt møte mellom mennesker der gjensidighet er et premiss, og han forutsetter også ord som et element i dialog. Videre sier Freire at dialogen kan sees på som en kjærlig handling som krever at vi tror på den andre og erkjenner at det er ingen som eier sannheten. Men like viktig er det at man i dialogen lager rom for nysgjerrighet og kritisk engasjement for dialogens tema. Slike praksiser kan åpne mulighetsrom for de yngste barnas frigjøringer. Men slike praksiser er heller ikke uten dilemmaer og Freire beskriver noen slike i sine brev i *Teachers as cultural workers* (Freire, 2005). I det andre brevet bringer han fram «mot» som et epistemologisk element. Han relaterer det til elevers og læreres arbeid med tekster, men jeg tenker at det kan oversettes til barnehagekonteksten og gi mening. Å våge å utfordre seg selv i situasjoner som føles krevende bringer med seg nye erfaringer, erkjennelse av kunnskap og også tillit til egen mestringsevne. Slike grensesituasjoner²⁰ vil utfordre oss barn som voksne. De kan oppleves som hinder og innebære både smerte og glede (Lindvig, 2017) men vil samtidig øke vår handlingskompetanse.

Jeg har her gjort rede for noen sentrale trekk ved Freires dialogbegrep og det kan bli interessant å se på om det er mulig å overskride hans tanke om at dialog forutsetter ord. Dette vil jeg problematisere seinere når jeg lar datamaterialet mitt møte noen av Freires begrep.

¹⁹ I et foredrag holdt ved Norsk Religionspedagogisk Forskningskonferanse juni 1997, der Steinsholt tok for seg dialogens rolle i det postmoderne samfunn med utgangspunkt i den eldre Freires bidrag.

²⁰ Grensesituasjoner blir gjort rede for i underkapittelet Generative tema, seinere i dette kapittelet.

Skal de yngste barna kunne tenkes inn i hans teorier er dette et sentralt stoppested. Dette utdypes mer i kapittel 5 og 6.

Frigjørende handling er i sin natur preget av dialog, og derfor kan ikke dialogen komme etter denne handlingen, men må være knyttet til den. Og siden frigjøringen alltid må være en forutsetning, blir dialogen en kontinuerlig side ved en frigjørende handling (Freire, 2003 s. 116).

Freires dialogbegrep kan åpne opp for likeverdige og gjensidige relasjoner på småbarnsavdelingen og det kan hjelpe meg med å skrive fram småbarnsavdelingen som møteplass og fokusere politiske og etiske verdier knyttet til fellesskap og det kollektive, som vesentlige elementer i småbarnspedagogiske praksiser. Begrepet kan også bringe med seg nye spørsmål og tenkning omkring hva dialoger kan være og utgjøre, transponert inn i en småbarnspedagogisk kontekst?

Generative tema

Freire beskriver generative tema som ulike former for igangsettere for dialoger. Å utforske generative tema handler om å utforske menneskets tanker om virkeligheten og menneskets handling overfor virkeligheten, nemlig dets praksis (Freire, 2003) Hvis dialogene har frigjørende praksiser som resultat, må vi vite noe om hvordan disse dialogene kan utløses.

Det store spørsmålet er hvordan slike dialoger kan komme i gang. Hvis de har den frigjørende praksis som resultat, hva er det så som utløser dem og videre hvilke problematikker og spørsmål kan oppstå i kjølevannet av slike dialoger. Det er her Freire tenker seg det han kaller «generative tema», som vi har omtalt som forløsende ord og bilder. Man kan også se dem som språklige generatorer som formulerer de lærendes «sorger og bekymringer, krav og drømmer» i deres eget språk (Berkaak, 2003, s. XXXI).

Freire selv beskriver slike uttrykk som en form for innspill som kan virke forløsende på dialogen mellom mennesker, og med det som hensikt å forstyrre og på nytt forene det

oppdelte temaet gjennom å vise i lys av eksistensielle situasjoner (Freire, 2003). Jeg har tatt utgangspunkt i slike generative tema også i min konstruksjon av feltarbeidet, og slik har de blitt metodologiske verktøy inn i forskningen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Det synes å være et overordnet poeng for Freire at utdanning forankres i en kritisk refleksjon omkring ulike fenomener som betyr noe i barns hverdagsliv (Freire, 2003; 2005). Hva kan slike betydningsfulle fenomener dreie seg om relatert til de yngste? I det innledende kapittelet introduserte jeg tematisk univers, som det settet av forestillinger som utgjør vår virkelighet og vårt hverdagsliv. Gjennom generative tema relatert til de yngste barnas tematiske univers kan dialoger settes i gang og åpne opp for ny kunnskap og nye erkjennelser. Dette handler ikke om et forhåndsdefinert innhold, men snarere om problemløsningsprosesser drevet fram i dialoger, gjenspeilet i barnas eget språk²¹.

Å utforske det generative tema er å utforske menneskets tanker om virkeligheten og menneskets handling overfor virkeligheten, nemlig dets praksis (Freire, 2003 s. 82).

De yngste barnas motstand, nysgjerrighet, initiativ og interesser kan kanskje tenkes som generative tema som må ønskes velkommen på en ydmyk og respektfull måte? Freires epistemologiske element, det generative tema, kan åpne opp for å tenke de yngste barnas ulike innspill som forløpere av frigjørende dialoger. Idéen om tematisk univers og generative tema som igangsettere av dialoger, kan hjelpe meg med å skrive fram småbarnspedagogikk forankret i hverdagslivet som et alternativ til småbarnspedagogikk forankret i vedtatte strategier og målstyringsdokumenter. Slik kan det genereres ytterligere flere spørsmål omkring hva som gis plass i pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen.

²¹ Dette utdypes mer i kapittel 5 og 6

Tro, håp og kjærlighet

Så står de der, - disse tre. Det er med en viss ærefrykt jeg introduserer tro, håp og kjærlighet som begreper å tenke med, men de har alle sentral plass i Freires univers. Kanskje kan de hjelpe meg med å skrive fram de yngste barnas frigjøringer i alternative valører og med å komme bortenfor forventinger til dialog som bare noe verbalt? Jeg tenker at tro, håp og kjærlighet utgjør en form for livsmotiv i både Freires teorier så vel som i mitt materiale. I oppgavens analysedel vil jeg derfor komme tilbake til hvordan jeg tenker dem inn som motiv²² i det jeg oppfatter gjennom dialogene og videre inn i teksten min. Et musikkstykke begynner ofte med noen enkle motiv. Underveis i fremføringen varieres motivene på mangfoldige måter. Når så motivene kanskje kommer igjen i sin opprinnelige form mot slutten av stykket, har noe skjedd. Motivet er blitt både gammelt og nytt på en gang. Denne måten å tenke disse tre sentrale begrepene på, - som motiver i frigjørende dialoger, forsøker jeg å skrive fram i kapittel 6.

En sentralt premiss for Freire var troen på at alle mennesker er intellektuelle. Han stilte seg kritisk til idéen om at begrepet intellektuell relateres til de gruppene som tradisjonelt og i kraft av sin lange, formelle utdanning har blitt kalt intellektuelle. Snarere mente han at alle har mennesker, uavhengig av alder, kjønn, rase og utdanning har en slags filosofi omkring sin væren i verden og at dette gjør oss intellektuelle (Freire 2003; 2005; 2015). Med Freire mener jeg det er mulig å argumentere for at de yngste barna innehar kunnskap som må anerkjennes, verdsettes og etterspørres. Barna kommer til barnehagen med sine krefter til å handle og til å virkeliggjøre sine egne ideer i samspill med andre. Hvordan dette får virke inn i hverdagslivet i barnehagen er vesentlig, og det bærer med seg tro på at de yngste barna har noe å bidra med inn i dialogene, bidra inn i felleskapet og skape seg et menneskeverd (Freire, 2003) Troen på at barnet kommer til barnehagen med sin kunnskap. Det er annen kunnskap enn den

²² Motiv (av lat.: movere = bevege; senlat.: motivus = bevegelig) er i den musikalske formlæren en betegnelse på den minste, oftest melodiske, meningsenhet. Det er en markant, framtrædende og karakteristisk tonerekke i en komposisjon eller en av dens formdeler som kan oppfattes av tilhøreren (Wikipedia)

barnehagelærere og øvrig personal besitter. Det er en kunnskap som er konstruert ut ifra barnets tematiske univers, og som vi inviteres inn i.

På samme måte som tro utgjør et ontologisk element hos Freire, ser han også håpet som ontologi. Men han gjør det også til et epistemologisk spørsmål i det han etterspør en slags utdanning i håp (Lindvig, 2017). Han sier at uten håp vil ikke dialogene finne sted nettopp fordi det progressive vil være fraværende. Uten håp ville ikke dialogene finne sted, for når vi deler våre bidrag er vi sårbare i den forstand at vi risikerer å ikke bli møtt, sett og hørt. Det er alltid et element av risiko, men også alltid et element av håp og det er dette håpet som åpner for dialogene. Freire presiderer dette ytterligere med å si at uten håp vil vi miste våre krefter til å kjempe for en bedre verden (Freire, 2015).

Freire sier at kjærlighet i utdanningen handler om en form for forsoning gjennom dialog (Freire, 2003) En forsoning drevet fram av en kjærlighet til verden, til oppdraget utdanning, og viktigst kjærlighet til den andre, til barnet og det barnet bidrar med. Denne kjærligheten innebærer også tro på den andre, og et håp for en mer menneskelig verden. Han utdyper det ved å snakke om at det å være pedagog ikke bare handler om å formidle faget eller teoriene. Det innebærer også å virke med hele seg og skape rom for oppriktig engasjement og følelser.

Kjærlighet er en handling preget av mot, ikke av frykt, og derfor er kjærlighet et engasjement overfor andre mennesker (Freire, 2003, s. 63).

Slik jeg tolker Freire kan det derfor være et uttrykk for kjærlighet å engasjere seg i barns hverdagsliv på en slik måte at barna selv får virke med sine frigjørende krefter. Handling og refleksjon over handling, gjennom dialog med barn er et uttrykk for en kjærlig og håpefull tilnærming til det pedagogiske oppdraget, som igjen kan lage rom for barns krefter til å vise initiativ og til å delta. Med dette poengterer han at det er ikke pedagogen som skal frigjøre barnet, men pedagogens kjærlighet til barnet og til pedagogiske oppdraget vil kunne gi plass til barnets frigjørende krefter. I følge Freire (2003; 2005; 2015) krever det en lidenskap for det å være pedagog og jeg leser det slik at bare ved å føle kjærlighet til praksis vil vi være i stand

til både gripe og videre anerkjenne barns frigjøringer.

I friksjon mellom barns fargerike særpreg og samfunnets normer oppstår gnister som dør ut eller blir til levende flammer. Pedagogikken lever sitt liv i skjæringspunktet mellom lys og mørke (Nordgreen, 2012 s. 36).

Akkurat så skjørt som dette kan det være, - øyeblikket med barnet. Den pedagogiske relasjonen, det profesjonsetiske engasjementet og de utdanningspolitiske idéene virker inn og det blir viktig at vi i alle situasjoner problematiserer hva som står på spill. De tre begrepene tro, håp og kjærlighet kan åpne opp alternative dialoger om pedagogisk praksis relatert til de yngste og hjelpe meg med å skrive fram barns frigjørende krefter i andre toner og klanger. De kan videre bringe med seg spørsmål omkring hvilke livsmotiv vi bygger praksisene våre på og hvordan slike motiv kan tenkes som vesentlige eller kanskje til og med nødvendige i frigjørende dialoger.

Kapittel 4 Komposisjonen

Metodologiske innganger

I det kommende kapittelet vil jeg gjøre rede for metodologien i forskningen. Metodologi er mer enn metode, men hva er dette «mer enn»? J. Rhedding-Jones forklarer metodologi som hvordan forskeren forsker:

« It is not just about what methods they will use. It is also about what crucial matters, such as theories, approaches to social science, philosophies, ontologies and epistemologies, are driving it » (Rhedding-Jones, 2004, s. 67).

Metodologi handler med andre ord også om teorigrunnlag og ulike tilnærminger til dette. Det handler videre om datakonstruksjon, feltarbeid, analyse og refleksjon av tekst og annet

materiale. Det jeg gjør i det følgende, er å forsøke å synliggjøre forskningslogikk og vise hvordan mine metodologiske valg henger sammen på en slik måte at det blir oversiktlig for leseren. Ulla (2015) skriver fram at slike valg kan handle om spørsmål om hvordan man spisser forskningstemaet. Hvordan undersøke det jeg vil undersøke og hvordan redegjør og argumenter jeg for funn? Larsen (2015) trekker fram forskningsetiske spørsmål og dilemma i det hun sier:

Jeg etterstreber en transparens (Lather, 2007) slik at forskningsprosessen blir gjennomskinnelig og gir mulighet for at leseren kritisk skal kunne forholde seg til det som skrives frem og til de forskningsetiske vurderinger og valg som er tatt (Larsen, 2015, s. 57).

I det følgende redegjør jeg for mine metodologiske valg med håp om at det skal bli mulig å følge forskningens logikk. Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign og i det ligger det implisitt at forskningens mål er å fortelle hvordan virkeligheter kan oppfattes, og videre hvordan det kan oppleves å være menneske i bestemte sammenhenger (Nyeng, 2012). Studien er konstruert med bakgrunn i mine interesser og preferanser, og valg av forskningsdesign er bygd på hva som er mål for forskningen og hvordan jeg tenker å gå fram for å nå disse. Det er med andre ord ingen ny teori som er formulert og det er heller ikke teori som er sjekket ut og funnet allmenngyldig. Snarere er forskningen min å se på som tankestreker i et stort bilde. Et bidrag blant mange andre bidrag som til sammen viser nettopp mangfold og variasjon framfor fasit og sannheter. Det er ikke på noen måte nøytral grunn og mine betraktninger omkring forskningsfokuset er heller ikke formidlet gjennom et nøytralt språk. Slik kan vitenskapsteoretiske krav om relabilitet og validitet være krevende å oppfylle. Når jeg litt senere i teksten reflekterer omkring disse spørsmålene er det for å etterkomme forskningsetiske krav om sannferdighet og transparens i de ulike fasene av forskningen. Dette utdypes i underkapittelet om forskningsetikk.

I forbindelse med delemnet om metodologi i dette studiet, ble vi møtt med utfordringer om å være modige i våre metodiske valg og denne utfordringen har jeg forsøkt å ha med meg videre. Det som har motivert meg i valg av design, har vært innspill fra forelesninger og fra litteratur der det har vært åpnet for mulighetene som skapes i det forskerens autensitet får

spille en rolle (Otterstad & Reinertsen, 2015). I det legger jeg at jeg som forsker får mulighet til å forske i overenstemmelse med hvem jeg er, hva jeg er opptatt av og hva som er viktig for meg. Dette er imidlertid ikke statisk. Jeg har vært og er hele tiden på veg, noe som også sikkert vil skinne igjennom i denne oppgaven. Det å være sann mot seg selv står ikke i motsetning til det å endres. Derfor er det både mulig og sannsynlig at fokuset har endret seg fra de første spede tankene mine om hva forskningen min skulle adressere og fram til nå når oppgaven skrives ferdig og forskningen formelt avsluttes. «Ta tak i det hjertet ditt banker ekstra hardt for»²³. I dette fant jeg rom for å tenke eget engasjement og egen nysgjerrighet som en grunnleggende puls i forskningsarbeidet. Det i seg selv har vært både frigjørende og motiverende og det landskapet som et forskningsfelt er, føltes åpnere. Det ble mulig for meg å tenke forskningsmetodologi på en annen måte enn gjennom mer kjente og tradisjonelle kategorier og metoder. Flere forskere i barnehagefeltet etterlyser et større fokus på metodologi generelt og alternative forskningsmetodologier spesielt (Otterstad & Reinertsen, 2015). Det blir argumentert for at vi er i behov av refleksjon rundt kunnskapskonstruksjon og det skrives fram affektive metodologier²⁴ som alternativ til tradisjonell evidensbasert metodologi (Otterstad & Reinertsen, 2015; Sandvik, 2013). Ragnhild Andresen (2010) sier også noe om dette i en av sine artikler om feltarbeid i barnehagen:

Et ideal for feltarbeid, slik jeg oppfatter det, er full tilstedeværelse, også mentalt. Slikt nærvær vil gjøre at vi ikke bare tenker og reflekterer teoretisk. Vi vil kunne oppleve også følelser, - sterke følelser. Det er en del av feltmetodikken også å ta følelsene med i våre refleksjoner; de kan være viktige innganger til ny kunnskap og til holistisk tilnærming til det vi forsker i (Andresen, 2010, s. 5).

Disse tankene om feltarbeidet har vært med meg og ligger til grunn for valg i den videre prosessen. Aller først presenterer jeg hvilke valg jeg har gjort i konstruksjon av empiri med utgangspunkt i min intensjon om å forske med Freire. Deretter følger en presentasjon av feltet og informantene. Til slutt i dette kapitlet reflekterer jeg omkring forskningsetiske problemstillinger.

²³ Sagt av Ninni Sandvik i forelesning ved Høgskolen i Østfold

²⁴ Affektive elementer i forskningsmetodologi skrives fram litt seinere i kapitlet.

Forske med Freire

I oppgaven argumenterer jeg for og prøver ut muligheten for å overskride mer tradisjonelle metodologiske kategorier. Jeg støtter meg til Ninni Sandvik (Sandvik, 2013) og Patti Lather (Lather, 2012) som skriver fram metodologier der utgangspunktet er man starter der man er og skaper seg sin egen forskningsmetodologi. Med det utgangspunktet blir forskningens formål også å overskride tradisjonelle metodologiske tilnærminger.

Jeg har forsøkt å forske med Freire og utgangspunktet mitt har vært et ønske om å sette elementer av Freires teorier og begreper i spill metodologisk. Det har jeg gjort på den måten at jeg har fulgt Freires forestilling om bevisstgjøringer gjennom dialoger, og derfra konstruert forskningsmetodologi som søker å få teori, empiri og mine egne refleksjoner til å virke sammen.

Forskningsdesign

Designet viser hvordan teori, forskningsspørsmål, datakonstruksjon og analyse klinger sammen. I den etterfølgende illustrasjonen har jeg forsøkt å synliggjøre dette og jeg har også forsøkt å illustrere hvordan tenkning og skriving i musiske begreper har inspirert og utfordret meg. Jeg har tenkt på forskningsarbeidet og masteroppgaven som en komposisjon. En komponist starter ikke arbeidet sitt med å notere ned første tonen i verket. Den finner et tema som brukes som byggestein for resten av komposisjonen. Slik har jeg også forholdt meg til komposisjonen av dette forskningsarbeidet. Hovedtemaet frigjøring kommer igjen og igjen, i ulike variasjoner og valører, alt avhengig av hva jeg har fanget opp, hva jeg har blitt inspirert av og hva som har vist seg fram i de ulike stemmene. Hvordan kan hovedtemaet se og høres ut når det tenkes i relasjon til hverdagslivet i barnehagen? Hvilke klanger spiller hovedtemaet inn og hvordan høres det ut i de ulike stemmene? Barnas stemmer og pedagogenes stemmer. Er det rene klanger og harmoni eller er det også rom for disharmoniske klanger? Hvilke undertoner og overtoner kan anes og hva kan disse handle om?

I det følgende viser jeg hvordan jeg har tenkt musiske begrep og analyseverktøy i funn – og analysedelene. Hovedtemaet frigjøring presenteres i funn-delen (kapittel 5), der jeg utforsker dette i lys av hverdagslivet og eksemplifiserer det gjennom det jeg har kalt

fermater²⁵. I neste kapittel analyserer jeg hovedtemaet i ulike undertema og motiv. Undertemaene kan sees på som konkretiseringer av hovedtemaet i fagdisipliner eller i områder. Motivene utgjør grunntanker eller livsmotiv som jeg finner i hovedtemaet. På denne måten presenteres hovedtemaet frigjøringer i ulike varianter og repeteres i ulike utgaver gjennom de to kapitlene. Her har jeg vært på usikker grunn. Det har vært tvil og det var ikke gitt hvordan lydbildet ble før jeg hadde skrevet ned hele komposisjonen og selv nå etter at oppgaven er ferdig formulert er komposisjonen plastisk. Den vil endres på nytt og på nytt; påvirkes av hvem som leser, lytter og tolker. Likevel har metaforen komposisjon har vært en støtte for meg både i det konstruere metodologi og den har også hjulpet meg med få et grep om hvordan feltarbeidet og skriveprosessen kunne tenkes og gjøres.

Komposisjonen

Filosofiske begreper fra Paulo Freire

Forskningsspørsmål:

HVORDAN KAN FRIGJØRINGER TENKES I PEDAGOGISK ARBEID MED DE YNGSTE BARNA I BARNEHAGEN?

Musisk språk

Affektivt gehør

mf Dialoger

Barnehageforskning inspirert av
Kritisk pedagogikk, og postmoderne perspektiver

For å bli konstruert i
musikk, forografi og poetiske utsang

forløst av GENERATIVE TE MA

²⁵ Fermater gjøres rede for i kapittel 6.

Det musiske språket

*Er "språk" noe mer enn ord?
Musikken i språket, fargene og rytmene
– er det språkets kjerne?
Ja, for kommunisere gjør vi jo, til tusen!*

Jon Roar Bjørkvold²⁶

Inspirasjon og motivasjon relatert til det musiske²⁷ handler om min autensitet som forsker. Å tenke og skrive om barns frigjøringer er utfordrende ikke minst med tanke på å klare å videreformidle det affektive som beveger oss på ulike måter inn i dialogene. Jeg undret meg på hvordan jeg skulle gripe an dette og kom fram til at det språket og de begrepene jeg tenker best eller mest med er musiske. Jeg har levd med musikk tett på meg hele livet og det faller meg naturlig å tenke og skrive i musiske vendinger. Det håper jeg at kan gi meg et begrepsapparat og en form på teksten som kjennes som støtte i det jeg ønsker å skrive fram.

Vil man virkelig stille tenkningen på prøve, er det fruktbart å velge et fenomen som er dyrebart for en, et fenomen som man har omsorg for og ikke vil gjøre vold på (Kjerschow, 1993, s. 10).

I denne konteksten der de yngste barnas frigjøringer utgjør hovedtematikken, ser jeg det musiske som et fenomen som er dyrebart for meg. Det musiske gir meg anledning til å skrive fram oppgavens tematikk og forskningsspørsmål i et språk som er ikke- konkluderende i sin form, men snarere relatert til tenke-føle prosesser og som kan åpne opp mangfold i lese/lytteopplevelsen. Musikken har blitt beskrevet som «følelsenes språk», men det er likevel ikke noen grunn til å utelukke at det også kan være et språk for tenkning og refleksjon. Det

²⁶ Teksten er hentet fra nettsidene til Freidig Forlag som utgir «Det musiske mennesket».

²⁷ Boka «Det musiske mennesket» (Bjørkvold, 2014) skriver fram et pedagogisk helhetsperspektiv, hvor følelser, sanselighet og kroppslighet får sin naturlige plass i samspillet med den kognitive utvikling. Det musiske menneske hører hjemme i en form for økologisk helhetstenkning, sier Jon-Roar Bjørkvold, og han fortsetter: "Om vi ikke prøver å se i større helheter, ikke bare på tvers av fag og genre, men også på tvers av kulturer og aldersgrupper, vitenskap og poesi, mister vi Det musiske menneske av syne". (Bjørkvold 2014, s. 12)

musiske språket er ikke bundet opp i kategorier og inndelinger på samme måte som det tradisjonelt vitenskapelige språket. I det musiske språket er det toner som flyter i hverandre og det er usikker når tonen begynner og slutter, - og det er i lytteren klangene resonerer. Mitt håp er at det musiske kan bringe med seg språklige valører som kan kjennes som varme og nære, og at datamaterialet vil vise seg fram og berøre i dets omgang med det musiske språket. Kanskje det kan tenkes som en lek. En lek som jeg ikke aner hvor bærer og i det ligger det implisitt at det er ikke er gitt at det fungerer i en slik sammenheng. Tenkning i møte med musikk er imidlertid ikke nytt, og jeg finner en lang tradisjon i det å ta i bruk det musiske som prøvestein for tenkning (Kjerschow, 1993). Allerede på 1700 – tallet ble man opptatt av potensialene som ligger i det musiske:

Musikken blir et fenomen som trosser «begrepsgitteret» og taler direkte, et vesensfylt språk som bringer fornuften til taushet og taler uavhengig av begrepene (Kjerschow, 1993, s. 13).

Inspirert av dette sitatet fant jeg støtte til mine antakelser om at det musiske kan hjelpe meg i å transponere Freires sentrale begreper inn i en småbarnspedagogisk kontekst, og åpne opp for noe mer enn begrepenes objektive betydning. Kanskje kan musisk tenkning og skriving få fram det affektive, det som umiddelbart oppleves før det gjennom tekningen relateres til et begrep (Kjerschow, 1993). Kanskje kan det musiske lokke fram undertoner og overtoner som lever i datamaterialet. Toner som påvirker motivene, temaene, klangene i vesentlig grad, men som mer ydmykt holder seg i bakgrunnen. Det impliserer affektiv lytting og åpenhet for både harmoniske og disharmoniske klanger. Dette utdypes ytterligere i neste underkapittel. I det musiske kan det slik skapes et mulighetsrom for andre klanger og begreper og jeg har et håp det musiske kan hjelpe meg med å skrive om småbarnspedagogikk på en slik måte at det kan berøre og utfordre. Freire (2015) gjorde også et poeng av språkets berørende kraft:

Freire er opptatt av språket som konservator og skaper av diskurs, men han er også opptatt av språket i seg selv: for Freire er språket like vakkert som det er viktig. Han skriver i HP at han alltid har likt en skrivestil som er uten "skarpe kanter" (Freire, 1994, s. 54 og 60). Et eksempel fra HP er når han skriver at klassekamp er et viktig faktum i kampen for demokrati, men at det ikke kan forklare alt, som ned til hvorfor

skyene får en helst spesiell farge på ettermiddagen (Lindvig, 2017, s.48).

Jeg tolker dette slik at ulike språk og ulike begreper har potensialer i seg til å berøre på ulike måter. Avhengig av hvilket språklig landskap man beveger seg i, kan det som formidles i teksten og klangene vi hører endres tilsvarende.

Affektivt gehør

Jeg har, som jeg kommer tilbake til seinere i teksten, valgt å gjøre lydopptak av dialogene omkring barns frigjøringer og det utfordrer også min lytteevne. Jeg har lekt meg med tanker omkring hva det er som utgjør lytteopplevelsen og videre hvordan det jeg hører virker inn i hvordan jeg analyserer datamaterialet. Hva er så lytting? Er det oppfattelsen av verbale uttrykk eller er det mulig å overskride lyttebegrepet til å favne om andre mer affektive responser? Et mulig interessant spørsmål kan også være: Når går det over fra lytting til tenkning/refleksjon? Er lytte- og tenkeprosesser noe som foregår samtidig og påvirker hverandre gjensidig? I fortsettelsen av denne tankerekken kan det være interessant å reflektere omkring spørsmål som: Vil hvordan jeg lytter ha betydning for hva jeg hører og hvordan kan det bli viktig for meg som forsker? Kanskje kan det handle om å utøve intuisjon? Ved å foreslå «affektivt gehør» som et begrep å tenke med, åpner jeg opp for lytte-prosesser som handler om noe mer enn lytting til verbale uttrykk. Slike metodologiske grep skrives fram av bl.a. Otterstad & Reinertsen:

Å hente kreative og skapende inspirasjoner fra andre felt enn dem som er pedagogiske forskningsprosesser til vanlig beskjeftiger seg med, handler om å åpne for mer enn det øye ser og øret hører (Otterstad & Reinertsen, 2015, s. 20).

Jeg tenker at slike forskningsprosesser som det oppfordres til her ber om en form for affektivt gehør der lytting handler om å bli berørt av mer enn det innholdsmessige i ordet som blir sagt. Informantenes kroppsspråk, stemmevalører og stemmevolum, dynamikk, tempo, fraseringer og intensitet kan være elementer som blir vel så interessante. Affektive berøringer kan muliggjøre former for dialoger som inkluderer følelser og emosjoner, og som kan fortelle meg som forsker hva som synes vesentlig for informantene. Men igjen blir det kun min tolkning

fordi det ikke er gitt at det som berører informantene er det jeg oppfatter at gjør det. Affektivt gehør vil slik ikke kunne tenkes som noe universelt, men snarere som noe subjektivt og situert.

Utvalg

Jeg valgte strategisk utvalg i arbeidet med datakonstruksjon.

Utvalget er strategisk, på den måten at det er satt sammen av informanter med interesse for, erfaring med og kunnskap om temaet (Pettersvold, 2014, s. 128).

Det innebærer at informantene er valgt ut ifra de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009). I kvalitativ forskningstradisjon som denne oppgaven plasserer seg i er forskningens hensikt noe annet enn generalisering og sammenligning. Det kan blant annet handle om å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener og/eller gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer eller handling, som for eksempel å oppdage noe nytt eller å utforske begreper, fenomener og sammenhenger (Nyeng, 2012).

Når formålet med forskningen ikke er generalisering og allmenngyldig teori, som det sjelden aller aldri er i kvalitativ forskning, vil utvalget av data gjøre med en eller annen form for ikke- sannsynlighetsutvelgelse (...) kvaliteten på utvalget vil da bestemmes av andre forhold enn tilfeldighet og representativitet (Nyeng, 2012, s. 121).

Min begrunnelse for å velge strategisk utvalg begrunner jeg på ut i fra flere forhold. For det første er det begrunnet ut ifra et ønske om å gjøre feltarbeidet i en kontekst der informantene var fortrolige med hverandre. Det ga meg mulighet for å gå forholdvis rett i samtaler uten å bruke tid på selve samtaleklimaet idet de utgjorde en allerede etablert gruppe som ansatte i en bestemt barnehage. For det andre begrunnes utvalget i forskningsspørsmålets fokus på pedagogisk arbeid med de yngste og refleksjonssamtaler eller dialoger omkring det. Jeg vurderte det slik at det var hensiktsmessig å bruke barnehagelærere som informanter da de i

kraft av sin utdanning innehar både kunnskap om og erfaringer fra slike reflekterende samtaler. Idet jeg ønsket å fokusere pedagogikkens politiske og etiske implikasjoner ble det også et poeng for meg at informantene hadde pedagogisk kompetanse utover det praksisrelaterte. Min tredje begrunnelse for å bruke strategisk utvalg handlet om at jeg hadde et ønske om å bruke Freires teorier og begreper direkte inn i datakonstruksjonen. Da ble det et poeng for meg å forholde meg til samme gruppe i alle samtalenene. Dette utdypes mer seinere i kapittelet²⁸. Med slike vurderinger som bakteppe tok jeg kontakt med en barnehage som jeg ikke kjente mye til, men nok til å vite at de var opptatt av barns bidrag og deltakelse i hverdagslivet, og inviterte de inn i mitt forskningsprosjekt. Jeg tok først kontakt med styrer via epost og forklarte litt om forskningstematikken. Styrer tok det videre til sin personalgruppe og jeg fikk nesten fikk umiddelbart svar om at de ønsket å delta. Slik var kontakten med feltbarnehagen etablert. Det viste seg at styreren selv nylig hadde gjennomført en masterstudie i barnehagepedagogikk og hadde således mye informasjon om hvordan slike studier er oppbygd og også egen erfaring fra feltarbeid. Hvorvidt det påvirket feltarbeidet vet jeg ikke, men jeg har tenkt at hennes og barnehagens erfaringer sannsynligvis bidro til det jeg oppfattet som en åpen og vennlig innstilling til og forståelse for meg som forsker og mine inntog i deres travle barnehagehverdag.

Informert samtykke

I første innledende dialog med feltbarnehagen gjorde jeg rede for prosjektskissen for studien og beskrev bakgrunn for valg av tema. For å gi feltbarnehagen en formening om hva deres rolle som informanter ville innebære valgte jeg også å gi en skriftlig skisse med ytterligere informasjon. Alle fem informantene i fokusgruppen hadde fått tilsendt et samtykkeskjema på epost i forkant av møtet. Vi gjennomgikk dette sammen før de signerte. (vedlegg 1).

Kravet om samtykke er etisk sett begrunnet med personlig autonomi. Det vil si et moralsk prinsipp om at alle har rett til å opptre som selvstendige og selvbestemmende individer, noe som krever at man skal få bestemme selv om man ønsker å delta i forskningsprosjekter og få vite hva man er med på. Man skal dessuten fritt kunne

²⁸ Dette gjøres mer rede for i underkapittelet om Fokusgruppe

trekke seg fra deltakelse i undersøkelser undervegs (Nyeng, 2012, s. 161).

Gjennom å gi informert samtykke viste deltakerne at de var trygge på hva de var med på, og at de når som helst kunne trekke seg ut uten nærmere forklaring. For meg ga det også en trygghet i det å vite at jeg utførte datainnsamlingen etter de regler og retningslinjer som er foreskrevet. I forkant av denne prosessen hadde jeg sjekket ut behovet for å melde prosjektet inn til NSD via deres digitale meldeplikttest. I og med at feltarbeidet ikke på noe vis skulle inkludere innhenting og oppbevaring av personopplysninger var det ikke påkrevd å melde.

Fokusgruppe

Jeg valgte å organisere feltarbeidet gjennom å konstruere en fokusgruppe. En fokusgruppe kan kjennetegnes ved å være en bevisst sammensatt gruppe som samles til dialog om ett tema og egner seg når hensikten er å konstruere ny kunnskap om et fenomen eller problematikk. I en fokusgruppe vil forskeren ha en aktiv rolle og har et overordnet ansvar for å sette i spill problemstillinger som utløser dialog (Puchta & Potter, 2004; Østrem et al., 2009).

Samtalen og interaksjonen i en fokusgruppe skaper forutsetninger for å skape ny mening og produsere ny kunnskap i forhold til det gitte temaet, ved å beskrive, forklare, argumentere og få fram forskjeller og uenighet. Hensikten er ikke å komme til enighet (Østrem et al., 2009, s. 117).

Vi møttes og etablerte en fokusgruppe bestående av fire barnehagelærere, samt styrer i barnehagen og jeg som forsker. Det ble pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen som i denne konteksten utgjorde vårt felles tematiske univers. I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan prosessen i forkant av selve dialogene foregikk.

Forberedelse til feltarbeidet

Freires teorier omkring tematisk univers som utgangspunkt for dialog, inspirerte meg i planleggingen av feltarbeidet. Han sier at vår kulturelle verden, vår virkelighet er vårt tematiske univers og det i dette universet at dialogene omkring praksis må foregå. (Freire,

2003, s. 71). Dette ble et sentralt spor å følge med hensyn til studiens feltarbeid, og jeg har prøvd å transponere hans tanker om tematisk univers inn i en metodologisk sammenheng. Det ble således viktig å ta utgangspunkt i feltbarnehagens tematiske univers; vel vitende om at jeg som forsker og utenforstående ikke hadde fullstendig oversikt over dette. Til en viss grad ble den likevel synlig for meg gjennom den første innledende dialogen med styrer og også gjennom årsplanen som deres skriftlige formulerte innholds- og verdigrunnlag. Årsplanen fikk jeg da jeg var i kontakt med styrer første gang og det ga meg mulighet for å sette meg inn i hva barnehagen var opptatt av. Jeg hadde derfor med meg noen idéer til hvordan feltarbeidet kunne gjøres da jeg møtte fokusgruppen for første gang. I første samtale med styrer ble vi enige om å gjennomføre et innledende møte omkring forskningsfokus og forskningsprosessen. I dette første møtet med fokusgruppen la jeg derfor fram prosjektskissen (vedlegg 2) og presenterte mitt foreløpige forskningsspørsmål.

Freire benyttet ofte kunstinspirerte uttrykk fra musikk, litteratur og billedkunst som generative tema i sin problemorienterte undervisning og skriver fram verdien av å tenke alternative «språk» i dialogene. I det innledende essayet til den norske utgaven av «De undertryktes pedagogikk», beskriver Berkaak:

Freire benyttet ofte slike sanger og poesi som generative tema, - forløsende ord. Også fotografier og andre typer tekster ble brukt (Berkaak, 2003, s. XXXIII).

I det slike kunstuttrykk ble brukt som generative temaer, som et element i problematiserende undervisning, var det et sentralt poeng for Freire at slike temaer måtte forankres i fenomener som betydde noe i folk liv (Berkaak, 2003). Eksempelvis sangtekster som omhandler vesentlige spørsmål for den aktuelle gruppen. Dialogene forløses i uttrykk som berører i motsetning til undervisning forankret i et forhåndsbestemt pensum (Freire, 2003; 2005; Berkaak, 2003) Inspirert av Freire og hans tanker om hvordan det er mulig å hente generative temaer fra ulike fagområder (Freire, 2003) gikk jeg inn i dialog med fokusgruppen om hvilke uttrykk som kunne være aktuelle som igangsettere. I denne første dialogen med feltbarnehagen fikk jeg et innblikk i deres tro på kunstuttrykk og interesse for estetiske fag, og i samråd med fokusgruppen valgte jeg å søke former for estetiske uttrykk som generative tema. Ved å bringe inn musiske/kunstneriske/poetiske elementer hadde jeg et håp om å

forløse noe bortenfor pedagogiske begrunnelser formidlet i et teoretisk språk. Disse tankene har forbindelser til det jeg forsøkte å skrive fram om affektivt gehør i forrige underkapittel. Det handlet om å konstruere rom for refleksjoner der affektive tilstander kan åpne opp for tenkning omkring de yngste barnas frigjørende krefter. Vel vitende om at denne tilnærmingen innebar en viss risiko idet utfallet av dialogene var åpent og usikkert, tok jeg sjansen på å prøve det ut. De generative temaene utgjorde elementer som kunne skape affektive bevegelser og nye klanger i de påfølgende dialogene.

I overenstemmelse med den dialogiske undervisningens frigjørende hensikt, er ikke objektet for undersøkelsene mennesker, men heller det tanke-språk som mennesker bruker for å henvise til virkeligheten (Freire, 2003, s.71).

Det språket vi tenker og snakker med ville da kanskje virke inn i hva som får plass i dialogene i fokusgruppen og slik åpne opp for alternativ tenkning omkring de yngste barnas frigjørende praksiser.

Dialogene

Jeg valgte med begrunnelse i barnehagens innspill å bruke tre forskjellige former for estetiske uttrykk som generative tema. Jeg så for meg at jeg i starten av hvert refleksjonsmøte spilte inn et generativt tema, det vil si en form for forløsende uttrykk for å igangsette dialog om det fokusgruppen hadde på hjertet omkring pedagogisk arbeid med de yngste barna sett i lys av frigjøringsbegrepet. I denne delen av forberedelsene var det jeg alene som hadde styringen. Det var jeg som valgte ut de tre spesifikke generative temaene og slik kan det være mulig å tenke seg at dialogene ville fått annet innhold dersom jeg hadde involvert den øvrige fokusgruppen mer i utvelgelsen av generative temaer. Som jeg gjorde rede for i teorikapitlet skriver Freire fram at metoder ikke kan forskrives, men må utvikles mellom elev og lærer. Den førstnevnte bidrar med innspill i forhold til sin egen eksistensielle situasjon, mens læreren bidrar med sin ekspertise på å systematisere situasjonen. Transponert inn i et metodologisk landskap har jeg tenkt at fokusgruppen bidro med sine innspill og gav meg innblikk i sitt tematiske univers og mitt oppdrag ble å komponere ned og igangsette

feltarbeidet ut ifra deres innspill. Det inkluderte også det å finne fram til generative tema. Nedenfor følger en oversikt over de tre forløsende uttrykkene jeg valgte å sette i spill.

Generativt tema som innspill til første dialog i fokusgruppen:

«Bønn»

Tekst: Ingvar Hovland/Lars Martin Myhre Musikk: Lars Martin Myhre

*Måtte du alltid se striper av lys
over veien du går.
Måtte du alltid ha kraft til å bære
den motgang du får.
Måtte du lykkes når terningen kastes
og skjebnen er blind.
Og måtte du alltid forbli
ung i sinn.*

*Måtte du alltid ha noen som blir
når du trenger dem mest,
noen som er der og deler en hverdag
såvel som en fest.
Ja, måtte din ensomhet aldri bli større
enn det du kan ta.
Og måtte du selv, som venn,
være god å ha.*

*Måtte din frie tanke
undres og søke på ny og på ny og på ny.
Og måtte ditt hjerte banke
for alle som trenger ly.
Ja, måtte du alltid ha evne til kjærlighet -
og til å gi.*

*Måtte du alltid få styrke og mot
til å reise deg opp
hver gang et sviende nederlag brenner
i sjel og i kropp.
Måtte du alltid ha evne til kjærlighet -
og til å gi.
Da har du selv fått en gave i livet.
Da settes du fri.*

Sangens affektive virkning vil aldri kunne gjengis gjennom å prestere bare teksten, nettopp fordi det musiske som ligger i melodi og akkompagnement også er helt sentrale for arrangementet. I denne sangen bringer musiker og komponist Lars Martin Myhre også inn tekstforfatter Ingvar Hovland, som leser samtidig med at sangen synges. Dette kommenteres spesielt at fokusgruppen som sterk berøring.

Generativt tema som innspill til andre dialog i fokusgruppen: Fotografi



Illustrasjonsfoto: fotograf ukjent²⁹

²⁹ Fotografiet ligger ute på ulike bilderessurs – nettsider og fotograf er ikke oppgitt. Jeg har brukt mye tid på å spore opp evt. rettighetshaver til fotografiet, men har ikke lyktes i dette.

Generativt tema som innspill til tredje dialog i fokusgruppen:

Poetisk utsagn fra feltbarnehagens årsplan

«Det skal være mennesker i barnehagen som har noe på hjertet ... og det skal få komme fram.»

Dette kom opp som et forslag i det første innledende møtet med fokusgruppen og er hentet direkte fra barnehagens årsplan.

Min hensikt med å velge akkurat disse tre uttrykkene var nysgjerrighet på om det at de er ulike i sin form virker inn på dialogene i fokusgruppen. Hva åpner seg i de påfølgende dialogene i fokusgruppen? Hvordan kan ulike generative tema forløse tenkning omkring barns frigjøringer? Hva bringer uttrykkene med seg inn i dialogene? Er det mulig at disse uttrykkene kan virke affektivt, berøre oss og at de videre kan generere nye og kritiske spørsmålstillinger omkring pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen?

Transkribering

De tre dialogene med fokusgruppen ble tatt opp ved hjelp av en diktafon og senere transkribert til tekst. Hver av de tre dialogene utgjør ca. 1 t 20 min og transkribert til tekst utgjorde dette til sammen 76 A4 sider med tekst.

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).

I transformasjon skapes det muligheter til å oppdage noe nytt, men det kan også ligge begrensninger i transformasjonsprosessen som vil kunne redusere innholdet. Det kan leve elementer i talen som aldri vil kunne gjengis i en tekst som for eksempel talens puls, tempo, styrke og intensitet. Derfor har det vært viktig for meg i analyse og tolkningsarbeidet å både

lytte og lese slik at jeg har kunne ta i bruk det affektive gehøret mitt. Transkribering innebærer å ta valg på hvordan den skriftlige teksten skal fremtre og jeg syns det har vært utfordrende å velge hvordan jeg skal gjengi fokusgruppens refleksjoner inn i en tekstlig form. Det jeg har vært mest usikker på er hvorvidt jeg skulle transkribere alt som ble sagt i alle tre samtalene og om videre om det skulle gjengis som direkte avskrift eller tilpasses til en mer tekstlig form.

Et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når det transkriberes direkte, og en velformulert artikkel høres kanskje kjedelig ut når det leses høyt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187).

Jeg endte med å transkribere alt, og å skrive direkte av med bare noen ytterst få tilpasninger. Det begrunner jeg med at jeg var redd for å miste noe vesentlig på veien. Jeg ville ha med mest mulig av det affektive som kretser mer eller mindre synlig og hørbart omkring det som blir sagt. Dette valget innebærer at teksten muligens har blitt mer krevende å lese fordi jeg har tatt med fenomener som for eksempel pauser, tankesprang og gjentakelser som vi ofte hører i talespråket. Samtidig har jeg et håp om at jeg har klart å bevare noe av det autentiske i refleksjonene ved å gjøre det på denne måten (Kvale & Brinkmann, 2009).

Presentasjon av analyseform

Jeg har en gjort en form for innholdsanalyse av refleksjonene i fokusgruppa, der analyseverktøy er idéer, verdier og begreper hentet fra Freires teorier, samt musisk og affektiv tenkning. De generative temaene har utløst dialoger i fokusgruppen som jeg på ulike måter har lest og lyttet til, hvorpå jeg har reflektert omkring hvordan dialogene kan tenkes opp imot oppgavens forskningsspørsmål.

Å analysere et kvalitativt materiale handler om å tolke og perspektivere informantenes fortellinger og utsagn. Det handler blant annet om å definere kategorier og etablere strukturer som gjør det mulig å trekke ut deler av en helhetlig tekst som framstår som

mer vesentlige (Østrem et al., 2009, s. 14).

I tillegg til de transkriberte tekstene består også datamaterialet av lydopptakene av samtalene, samt mine umiddelbare og nedskrevne refleksjoner etter hver av samtalene. Jeg har jobbet på den måten at jeg både har lest og lyttet, og slik har de transkriberte tekstene og lydopptakene vært verdifulle for meg på ulike måter. Jeg gjorde meg noen erfaringer med at det jeg oppfattet som spennende i lydopptakene ikke alltid ble bekreftet i tekstene. Det kan handle om at stemmer bærer med seg affektiv kraft som ikke virker like sterkt i det skrevne materialet. Som jeg gjorde rede for tidligere i kapittelet kan affektiv kraft formidlet i stemmevalører, intensitet, dynamikk, intonasjon og tempo være virksomme. Dette erfarte jeg arbeid med materialet og det har nok påvirket hva jeg oppfattet som interessant i datamaterialet.

Etiske dilemmaer

Et av de vanskeligste valgene jeg tok, var hvorvidt jeg skulle gjøre feltarbeidet i egen barnehage eller ikke. Jeg gikk noen runder med meg selv før jeg valgte det bort og jeg begrunner det med at det handlet om å være ryddig på hva som var hensikten med forskningen. Jeg hadde et ønske om å involvere mine egne kollegaer i den forstand at det kunne gi oss et annerledes, felles innspill i forhold til spørsmål omkring småbarnspedagogiske praksiser. Kanskje en form for inngang til et utviklingsarbeid? Jeg hadde funnet noe i Freire som jeg hadde lyst til å dele og som kunne blir til noe «nyttig» i et fagutviklings perspektiv. Slike underliggende og til dels også ubevisste intensjoner hos meg selv klarte jeg etter hvert å avdekke og det som åpenbarte seg for meg i det jeg tenkte om igjen var at en slik inngang til forskningsarbeidet ville bringe med seg forventninger om et slags utbytte eksempelvis i form av en felles forståelse eller plattform. Med andre ord helt i utakt med Freire sine teorier og mine øvrige metodologiske valg. Valget ble da å gjennomføre feltarbeidet utenfor egen barnehage, slik unngikk jeg noen etiske dilemmaer som kunne komplisere prosessen.

Forskersubjektet

I dette underkapittelet ønsker jeg å si noe om forskersubjektet ved å gjøre rede for min posisjonering. Hvem er jeg som forsker og hvordan virker jeg inn i forskningsprosessen. I tråd med det jeg har redegjort for ovenfor i forhold til bruk av fokusgruppe og det dette bringer med seg posisjonerte jeg meg inn i en aktiv og deltakende forskerrolle. Dette finner jeg støtte i hos Freire i det han sier at dialog er basert på oppriktig deltakelse og engasjement (Freire, 2003 2005).

Vil man erkjenne livet, må man delta, man må «gi seg hen» i strømmen slik musikkutøveren eller lytteren gjør, ikke stå på siden som om strømmen var en gjenstand som man kan stille seg utenfor og overfor (Kjerschow, 1993, s. 48).

Dette perspektivet argumenterer for en deltakende og involverende forskerrolle. Det er ikke uproblematisk og jeg gikk noen runder med meg selv, både i forkant og under feltarbeidet med tanke på at jeg ikke på noen måte ville styre dialogene i bestemte retninger. I kraft av være den definerte forskningsfokus og utarbeidet forskningsdesign ville jeg stå i en annen posisjon enn den øvrige fokusgruppen og det skapte noen etiske dilemmaer. Det ble derfor viktig for meg å tenke igjennom hvorvidt min posisjon som både forsker og dialogpartner kunne virke reduserende og lukkende på dialogene. Slike refleksjoner gjorde jeg meg både i forkant av, i selve gjennomføringen av feltarbeidet og i analysearbeidet i etterkant. I selve dialogene var jeg spesielt bevisst på å ikke styre samtalene i bestemte retninger, og være tilbakeholden. Likevel ser jeg at jeg i noen replikkutvekslinger tok mer plass enn jeg var klar over i selve samtalene. Jeg har også vært klar over at i valg av generative tema lå det allerede innbakt noen bevisste og ubevisste forventninger, og det kunne igjen stenge for andre klanger som kunne ha kommet. Det vil alltid være noe som ikke fanges opp og på mange måter er det et dilemma i seg selv fordi det kan være slike dunkle elementer som er mest virksomme. Det er likevel slik at noe må velges ut og forstørres i en slik studie. Noen toner insisterer på å være tydelige hvilket innebærer at mer beskjedne undertoner og overtoner forblir i bakgrunnen. I et etisk perspektiv og i tråd med Freires dialogbegrep vil det være derfor være viktig å ikke sette strek, men snarere tenke på nytt, lese og lytte på andre måter.

Gyldighet og troverdighet

Det er krav formulert i vitenskapsteori at forskning skal være ivaretatt med hensyn til gyldighet og troverdighet. Innenfor en kvalitativ og eksperimenterende forskning kan disse kravene til en viss grad være utfordrende å etterkomme, og jeg måtte derfor tillate meg å ha en litt annen inngang til kravene. Metodologien i denne studien er bygd på nysgjerrighet på og utforskning omkring om og hvordan det er mulig å forske med utgangspunkt i Freire, og slik er det hverken ønskelig eller mulig å sammenligne det jeg har gjort med annen forskning. Det vil heller ikke være mulig å bedømme etterprøvbarehet, da min forskning ikke målte noe som var definert på forhånd. I det jeg valgte estetiske uttrykk som forløpere for dialog, ble overførbarheten i forskningen også utfordret. Fokusgruppens tenkning var relatert mot øyeblikket og dialogene som ble konstruert vil aldri kunne gjenskapes på akkurat samme måte. Dette kan knyttes til Freires epistemologiske antakelser. Som jeg redegjorde for tidligere i teksten er Freires inngang i epistemologiske spørsmål at kunnskap er i stadig tilblivelse og at det er i øyeblikket at nye erkjennelser oppstår (Freire 2003; 2005; 2015). Det vil, begrunnet i studiens metodologi, ikke være mulig å etterkomme kravet til overførbarhet i tradisjonell forstand. Ved å lage ferdigutarbeidede spørsmålsformuleringer som inngang til dialogene kunne jeg kanskje imøtekommet dette kravet på en mer tradisjonell måte. Samtidig ville en slik tilnærming stoppet nysgjerrigheten min omkring eksperimenterende metodologi og bruk av estetiske uttrykk som generative tema. Måten å ivareta kravene til forskningens gyldighet og troverdighet har derfor vært å gjøre forskningen transparent slik at det vil være mulig å følge forskningslogikkene som ligger der og gjøre synlig hvilke valg jeg har tatt og hva disse kan bringe med seg.

Kapittel 5 Frigjørende fermater

I dette kapitlet vil jeg forsøke å stoppe opp ved noen sentrale spørsmål og tematikker jeg fant i materialet mitt. Disse funnene beskriver jeg som fermater ♪. I musikkteorien er fermaten et hviletegn, og plassert ved en tone, akkord eller pause betyr fermate en forlengelse av tidsverdien (Ledang, 2012). Den angir slik et pusterom ved en tone eller en pause som gir den en annen verdi enn det som står i notene og dermed overskrides taktens egentlige puls. Inspirert av musisk teori har jeg tenkt mine fire fermater som slike

stoppesteder som lar meg dvele i en umiddelbar fornemmelse av noe vesentlig. I slike musiske bevegelser kan jeg få rom til å utvide det jeg ser og hører, forsterke en tones glød og forstørre det jeg kjenner som vesentlig. Dette er stemninger, hendelser og fenomener som barnehagelærerne i fokusgruppen gjorde tydelige gjennom sine innspill i refleksjonssamtalene. Jeg tenker slik fermatene som funn av vesentlig tematikk som virket på forskjellige vis inn i de videre dialogene og i neste omgang også berørte meg i analysearbeidet. Det er med andre ord etterklangene jeg hørte som blir formidlet i de følgende fire fermatene. Disse er levende og slik er det sannsynlig at jeg i en annen sammenheng, - og også en annen tolker, ville oppfattet verdien av disse annerledes. I det følgende vil jeg invitere inn i fire fermater. Disse utforskes til en viss grad i dette kapittelet og videre benyttes de som bakgrunn for videre analyse og diskusjon i kap. 6, analysekapittelet.

☺ Ordløse dialoger

Denne fermaten handler om dialoger bortenfor ordene. I møter med de yngste barna er det ofte ikke de verbale dialogene som dominerer. Snarere oppleves andre former for samspill der dialogene byr på andre uttrykk. Dette er en interessant problematikk og jeg opplever at denne løftes fram av fokusgruppen. Noe av det som informantene trekker fram er at vi har så lett for å knytte tekning til det verbale språket og dermed hemme de yngste barnas muligheter for deltakelse og bidrag. Johannesen og Sandvik omtaler dette:

Det kan se ut som om man undervurderer de yngste barnas tankevirksomhet fordi denne ikke alltid verbaliseres. Viurru (2001) hevder at verbalspråket gir forrang framfor andre måter å se og kommunisere med verden på. Verbalspråket er en privilegert kommunikasjonsform (Johannesen & Sandvik, 2008).

Dette er problematisk av flere grunner, men kanskje mest fordi vi ekskluderer et stort antall barn i barnehagen fra deltakende og demokratiske prosesser. De kan fratas sin stemme fordi omgivelsene ikke evner å lytte til disse alternative klangene. Freire snakker om «tause kulturer» og minner oss på at det i pedagogrollen ligger et etisk og et politisk ansvar for å gi de stemmeløse sine stemmer tilbake. Når jeg tolker det inn i denne konteksten kan det handle

om at vi må bevisstgjøres på barns ulike stemmer, og i dialoger med og mellom de yngste barna, må alle våre sanseapparater tas i bruk når vi «lytter».

Fokusgruppen løfter inn problematikken på denne måten:

F: ... Hvis man tenker dialog i litt utvidet perspektiv ... ikke bare tenker språklig dialog, en til en ... hvis jeg reflekterer rundt de dialogene jeg har med barna i min barnegruppe så synes jeg liksom at det med lek ... det er veldig lett å fange opp ... det er jo ikke alltid at man klarer å få tatt de signalene, men ofte kan det være lett å fange opp hva de ...?

B: Ja, hva barna har på hjertet gjennom leken?

F: Ja, og hvordan fanger vi det opp?

A: Hvis du tenker småbarnsavdeling da ... så tenker jeg at hvis du har en av de små som ikke sier så mye ... men som bruker ... som kanskje tar hånda mi ... og fører meg bort til et rom han vil være i ... så må du på en måte lese det ut i fra hva barnet gjør ... det blir en type dialog ... jeg synes ikke det alltid er så vanskelig, for slik dialog kan være ganske tydelig barna er tydelige på hva de vil selv om de ikke prater.

F: De har en stemme fordi om de ikke prater ...

Her beskriver informantene de ordløse dialogene som tydelige og som enkle å oppfatte. Dette er interessant av flere grunner og bringer med seg problematikker omkring hvilke barn som høres i slike dialoger? Er det rom for alle typer uttrykk eller er det noen former for non-verbale uttrykk som er lettere å oppfatte enn andre. Har kroppslig aktive barn fortrinn i slike ordløse dialoger framfor forsiktige og mer passive barn? Hvordan kan slike nyanser virke i ordløse dialoger og inn i kollektive prosesser? Høres undertonene og overtonene i slike dialoger? De som ligger der og skaper bevegelser uten å gjøre så mye ut av seg.

Så må jo jeg møte det

Er det andre non- verbale uttrykk som kan virke inn i ordløse dialoger og som kan knyttes til de yngste barnas frigjørende krefter?

C: Ja, for leken er jo en ting ... men det er jo også så mye annet. Når man jobber med de minste ... så må man bruke blikket så enormt mye. Jeg tror alle barn har mye på hjertet men de uttrykker det på så veldig forskjellige måter ... og så må jeg jo å møte det.

D: Jeg synes jo det ser ut som om de har noe på hjertet når de står i vinduet også kikker ut ... ikke sant ... liksom som de tenker «hva gjør dere for noe?»

C: Ja litt sånn: «er det mulig å komme ut nå?» ... ja, og så de går og henter skoene sine ...

B: Ja man trenger ikke å være tvil ...

Disse sitatene viser at fokusgruppen har ulike eksempler på hvordan dialog kan tenkes uavhengig av om barna har et verbalt språk eller ikke. Jeg ser flere interessante poeng i dette tekstutdraget. Det første som slår meg er at informantene viser fram både barnas krefter til å delta og den allsidige dialogiske kunnskapen små barn kan besitte. Barnehagelærernes eksempler viser fram et variert språklig repertoar der det tas i bruk blikk og andre elementer av kroppsspråk, som det å ta en annens hånd og lede oppmerksomheten mot det som er dialogens mål, i dette tilfelle å få tre inn i et annet rom. Til og med ved å plassere seg på bestemte steder i rommet kan barnet utrykke hva det er interessert i og ønsker å få til og jeg hører gjennom det informantene forteller at slike innspill virker i ordløse dialoger.

Tekstutdraget viser også at barnehagelærerne er lydhøre for de yngste barnas non- verbale dialoger og kommer med eksempler både fra lekaktivitet og fra andre situasjoner der barns innspill i ulike dialoger tas på alvor. Samtidig poengteres det at det krever en vesentlig oppmerksomhet for å oppfatte barnas innspill. Fokusgruppens problematiser hvordan slike non-verbale dialoger oppfattes og møtes av personalet, og flere av informantene uttrykker skjørheten som ligger omkring slike ordløse dialoger. Det er noe som står på spill her. «Og så må jo jeg møte det», sier en av informantene. Når jeg hører henne si dette på lydopptaket blir det tydelig for meg at disse få ordene uttrykkes med det jeg oppfatter som håp og tro på dialogen, men jeg hører også et visst snev av melankoli og vemod. Det kan høres ut som om at det kan være krevende å klare å være der, - «strekke til» i øyeblikket. Slike problematikker knyttes oftest til spørsmål om rammefaktorer slik som tid, rom og bemanning. Det er ikke hverken uvesentlige eller uinteressante faktorer, men jeg velger en annen inngang i mine refleksjoner her. Det begrunner jeg i at det dialogenes politiske, etiske og pedagogiske potensialer i frigjøringens tjeneste som fokuseres i denne oppgaven, og ikke dialogenes vilkår i lys av økonomiske, organisatoriske og strukturelle perspektiver. Jeg er med andre ord nysgjerrig på de pågående dialogene og det som skjer der.

Samspillkunst

Hvordan kan de ordløse dialogene fremmes? Hva åpenbarer seg i det jeg setter spørsmålene i spill med musisk tenkning? Hva kan komme til syne hvis de ordløse dialogene tenkes som en form for samspillkunst? Det jeg prøver å løfte fram her kan bidra til å forskyve oppmerksomheten vekk fra det til tider overdøvende fokuset på utenforliggende ramme faktorer som begrensende i pedagogisk arbeid med de yngste, som jeg så vidt var inne på i forrige avsnitt, og i stedet fokusere på potensialene som ligger i det å verne om øyeblikkene og innta en ydmyk og nysgjerrig tilnærming til barns dialogiske uttrykk. Kanskje er det mulig å se slike praksiser iblant de yngste barna som samspillkunst. Det skapes øyeblikk mellom mennesker, uavhengig av alder, der den enkeltes bidrag har lik verdi selv om bidragene kan varieres med hensyn til innhold og perspektiver. I et musikalsk samspill vil innspill fra ulike instrumenter eller stemmer ofte være ulike og varierende med hensyn til lengde, styrke og dynamikk, men pulsen og rytmen holder arrangementet sammen. Slik vil de ulike bidragene uttrykkes forskjellig, men alle er viktige og betydningsfulle for at det skal blir musikk. Med slike tilnærminger til dialoger om og med små barn, kan kanskje nye begreper oppstå og oppfattes. Kanskje kan det igjen sette oss fri fra forventninger om dialoger som verbale idet det åpnes for eksempelvis kroppslige, musiske og lekbaserte dialoger?

Affektive berøringer i dialoger

Fokusgruppen bringer også inn affektive elementer i dialog med de yngste og hvordan slike berøringer kan virke i dialoger med små barn:

F: Hvis man hvis man ser på kroppsspråk da ... eller affektive reaksjoner ... så er det mye vanskeligere å misforstå ... på et eller annet vis er det tydeligere enn verbalspråket ...

C: ja det er mer ekte ...»

Fokusgruppen omtaler her potensialer vi finner i de non- verbale dialogene ved å gi de karakter av å være «mer ekte» og «mye vanskeligere å misforstå». Hva kan dette handle om? Kan slike erfaringer som informantene omtaler her handle om at små barn uten eller med liten grad av verbalspråk, bruker det man kanskje kan kalle affektive argumenter inn i dialog? Er det derfor det berører sterkere? Det kan virke som om budskapet oppfattes tydeligere og at

slike affektive dialoger er vanskeligere å misforstå? Det er mulig å tenke at små barn besitter en form for dialogisk kunnskap som blir borte eller i hvert fall mindre virksom på veien til voksenlivet. En språklig kunnskap som handler om noe annet enn det verbale, men som ifølge fokusgruppen virker mer ekte og presis. I et musisk perspektiv kan det kanskje handle om små barns autentiske formidlingsevne? Fokusgruppens refleksjoner er spesielt interessante sett i lys av den enorme oppmerksomheten det verbalspråklige området har fått og hatt de siste 10 – 15 årene. Her ligger kimen til spørsmål om hvordan språk kan forstås og hvilke språklige egenskaper som får plass og også dermed hva som ikke får plass.

Utsikt gir innsikt

I denne fermaten presenteres det jeg oppfatter informantene fokuserer omkring verdien av å ha utsikt. Utsikt kan handle om mulighetene som ligger i det å kunne se utover fra sitt eget ståsted i både i bokstavelig og overført betydning. Utsikt kan også handle om håp for det som skal komme og tro på mulighetene som ligger i det som kan skje. Jeg opplever at fokusgruppen løfter fram begge disse perspektivene i sine refleksjoner omkring de yngste barnas frigjøringer.

Barnehageliv og samfunnsliv

Forankret i Freires perspektiver på forbindelsene mellom hverdagsliv og samfunnsliv; mellom det nære og verden utenfor, argumenterer jeg for det frigjørende som ligger i at utsikt gir innsikt. Er det mulig å tenke seg at idet barn opplever sitt nære miljø som mangfoldig, ulikt, uvisst og foranderlig, kan de oppleve å få innsikt i at verden utenfor småbarnsavdelingen også er det? Slike erfaringer kan barna mulighet for å erverve erfaringer og kunnskap om verden som foranderlig og fleksibel, og i neste omgang kan slike erfaringer vekke forståelser for at det de gjør, sier og tenker, påvirker verden utenfor dem selv og vise versa.

Fokusgruppen reflekterer rundt disse spørsmålene på denne måten:

F: Det du sier er ... at små barn lever helt greit med at det er forskjellige regler og de skjønner forskjellen ...

C: Ja

F: ... Kanskje et etisk perspektiv på at vi er forskjellig? Barn er forskjellige, voksne er forskjellige ...vi har ulike grenser for hva som er greit og ikke greit. ... så er det vel kanskje noe frigjørende i det å ha ulike ... ja, både ulike venner blant barna, men også ulike voksne å forholde seg til i en barnehagefelleskap ...?

D: Ja, det er noe med å få med erfaring med det ...

Foros og Vetlesen (2015) er opptatt av denne tematikken om det man kanskje kan benevne som en form for kulturell danning og de synliggjør sammenhengene mellom mikro- og makronivå. I min oversettelse til barnehagekontekst stiller de spørsmål som: Kan barnet som hører til i et lite felleskap på småbarnsavdelingen frigjøre seg som verdensborger? De trekker fram etisk refleksjon som vesentlig og betydningen av at disse refleksjonen forankres i moralske handlinger og vise versa:

Moral omhandler sider ved oss som engasjerer oss og som forteller noe vesentlig om hvem vi er og hvordan vi ønsker å framstå. Derfor er det når moral, i slik personlig forstand, kommer opp, at våre verdier tematiseres, enten det skjer i form av refleksjon, samtaler eller beslutninger og handlinger (Foros & Vetlesen, 2015, s. 98).

Her kan det skapes et mulighetsrom for de yngste barnas erkjennelse av hva det kan innebære å være i verden. Erkjennelse av at jeg kan bidra med noe bra til fellesskapet og at det jeg gjør betyr noe for noen andre. Kan slike erkjennelser virke bevisstgjørende og frigjørende? Dette er ikke så uproblematisk som det kan se ut som ved første øyekast, fordi slike etiske problemstillinger ofte har konnotasjoner til subjektets grad av ansvar. Og neste spørsmål blir da hvordan skal man forstå «ansvar i verden» i relasjon til de yngste? Når skal vår ansvarlighet som menneske begynne? Her finner man ikke enkle svar. Dette er komplekst og krever situert kunnskap, men fokusgruppen gjør seg noen refleksjoner til hvordan man kan knytte slike spørsmål til hverdagslivet i barnehagen, i det de bringer inn begreper som hjelpsomhet, barns bidrag og snakker om frigjøring til frihet, men også frigjøring til ansvar:

F: Jeg synes det er en spennende tanke ... det med at du knytter ansvar til det må ha noe på hjertet ... for meg så er det veldig klart at det henger sammen ... det å ha noe på hjertet er ikke bare en rettighet man har ... det er også et bidrag, et ansvar.

C: ... Ja det er det der med å hjelpe hverandre ... hvordan bidrar de små ... jo de hjelper hverandre.

A: For eksempel hvis dere skal ha samlingsstund og hvis du sier at ... nå skal vi ha samlingsstund ... da er det sånn at barna kommer inn i rommet ... og kanskje begynner de å sette fram stoler ... sånne små stoler ... eller gjør seg klar til å sitte på gulvet ... det å fortelle de andre at nå er det samlingsstund ... det er jo en måte å ta ansvar for de andre barna

F: Ja delta ... er det det du sier A? Det å delta på en måte ...?

A: Nei, jeg tenker at ... hvis man skal snakke om at barn skal ha ansvar så tenker jeg at det deres måte å gjøre det på ... når du er 2 1/2 - 3 år ... det er kanskje å observere ... altså de har jo observert hvordan S. eller hvordan voksne har en samlingsstund ... og da vet de at når det er samlingsstund så skal vi sitte på pute og så kanskje du har en gutt som finner fram en pute og så kommer det neste barnet og finner fram sin pute ... så er det en observasjon ... men også et ansvar for å bidra da ... tenker jeg

F: Ja det er et bidrag

A: ... ja for et lite barn.»

Om å ha noe på hjertet

Hverdagslivet er praksisfeltet for «det barna har på hjertet» og dette reflekteres i tekstutdraget ovenfor. Dette uttrykket om det å ha noe på hjertet, som også er kilden til masteroppgavens tittel, er hentet fra feltbarnehagens årsplan. Der er det formulert slik som det står i det tredje generative temaet jeg valgte å bruke som forløser av dialogen: «Det skal være mennesker i barnehagen som har noe på hjertet ... og det skal få komme fram». Slik jeg leser og hører datamaterialet fra fokusgruppen kan det å ha noe på hjertet produsere nettopp frigjørende krefter til å bidra. En av barnehagelærerne reflekterte rundt følgende del av teksten i sangen som utgjorde det første generative temaet:

*«Måtte du alltid ha evne til kjærlighet -
og til å gi.
Da har du selv fått en gave i livet.
Da settes du fri.»*

E: Jeg tror at ... ja når man er så liten så ... kanskje den opplevelsen de får når de for første gang ser den gleden de får av andre ... når de klarer å trøste eller når de på en måte klare å hjelpe et annet barn, - jeg tror jo det gir en helt ny følelse ... det er en helt ny opplevelse å se at et annet barn faktisk trenger deg. Da tror jeg nok det vil jo være en vei mot det å bli fri.

Jeg tenker at også kan handle om et uttrykk for kjærlighet. Det er ikke store ord, men det er kjærlige og omtenkssomme handlinger. Disse er virksomme og ifølge fokusgruppen er det mulig å tenke slike handlinger som frigjørende. Fokusgruppen reflekter videre rundt hvordan de yngste barna ser ut til å være fri fra forventninger om å få noe igjen på en helt annen måte enn eldre barn og voksne.

C: Ja, sånn som du sa E ... det her med at: «husker du i stad, når hun hjalp deg ... at det trenger vi kanskje ikke å si ... jeg føler liksom at barn kanskje er der (viser til at de ikke forventer å få noe tilbake) og så er det liksom noe som skjer i midten ... og så når vi blir voksne og skal lære å kommunisere som par (latter) ikke sant ... så skal vi tenke sånn igjen (latter)

Dette er interessant sett i lys av alder som kritisk tema og forventninger til hvilken kunnskap som har verdi. Igjen kan det være spennende å reflektere rundt om det er kunnskap som forsvinner på veien fra barn til voksen. Fokusgruppen løfter fram spørsmål om det er vi som voksne pedagoger som legger inn premisset om gjengjeldelse, ved at vi ofte i dialoger med barna referer til lignede situasjoner og linker erfaringer fra det å gi til det å få noe igjen. Dette er et interessant innspill, idet det overskrider en tenkning om at det er barn som har noe å lære. Følger vi refleksjonen til fokusgruppen videre vil det snarere være de yngste barna som besitter en form for emosjonell kunnskap om at det å gi kan virke frigjørende i seg selv, mens vi som voksne og som pedagoger ofte kan redusere det til å handle om en slags form for rettferdighetstanke. Barnehagelærerne reflekter slik:

«E: Jeg tror vi ønsker å gi barna sammenhenger hele tiden ... at «vi hjelper den for at den hjelper oss» ... Vi ønsker å knytte opp mot noe de skal forstå og da gjerne sette ting i sammenheng ... omsorg er både gi og få ... man ønsker på en måte hele tiden å gi barna noe å sette det sammenheng med ...

B: Ikke sant ...

E: At man glemmer barnet her og nå ... kanskje den opplevelsen de har.

C: «Så flott at du hjalp han nå ...» ... også trenger man ikke å si

E: Kanskje vi ikke trenger å si ...?

C: Vi trenger ikke å si det ... vi kan stoppe der liksom ...

Undringens tid

Barnehagelærerne drar også inn undring som fenomen i den videre refleksjonen:

B: ... Men det er jo undring her også ... jeg synes det tredje verset er veldig ... det tenker jeg at ... det er barn ... (hun referer teksten i sangen) «Måtte din frie tanke undres og søke på ny og på ny og på ny, - og måtte ditt hjerte banke for alle som trenger ly.

Den ene barnehagelæreren skaper her en sterk forbindelse mellom barn og undring i det hun referer til sangens budskap; spesielt i det 3. verset. Jeg opplever at hun løfter fram potensialet som ligger i barns undring og det rommet som skapes for denne. Som voksne i barnehagen har vi lett for å lage forbindelser som barna ser uten at vi gir de mulighet for selv å oppdage disse forbindelsene. Det er kanskje slik i mange sammenhenger at barn får svar før de spør, og våre svar vil jo ofte kunne hemme og begrense framfor å åpne opp og frigjøre. Våre svar er forankret i våre opplevelser. Barns undring og dermed utsikt vil kunne gi andre svar forankret i deres opplevelser, og i det de ser i deres tematiske univers. Jeg opplever at fokusgruppen her trekker inn det som Freire omtaler som «fortellersyken». Han snakker om at pedagoger har en tendens til å vurdere egen kunnskap som mer verdifull enn barnas og videre at vi har lett for å bruke vår posisjon i den pedagogiske relasjonen til å overføre denne kunnskapen i fortellerform til barna. I slike prosesser strupes barnas egne vurderinger og verdifulle innspill og etiske dialoger stoppes i pedagogenes behov for å fortelle «sannheter».

☺ Inn i Grenselandet

Denne fermaten handler om spillet mellom frigjøringer og grenser, og fokusgruppen løfter fram nettopp det dialektiske forholdet mellom disse som vesentlig i små barns barnehageliv. Freire hevder at menneskets kunnskap om verden oppstår i grensesituasjoner. Disse handler ikke bare om situasjoner der man blir satt grenser for i tradisjonell forstand og av andre. Det handler også om situasjoner der vi av ulike grunner støter på et problem, en situasjon som vi ikke vet å håndtere:

Når omgivelsene ikke lenger fremstår som selvfølgelige eller medgjørlike, blir vi klar over oss selv som atskilt fra disse omgivelsene. Slike opplevelser fører derfor til objektivisering og refleksjon. Vi blir i stand til å se oss selv utenfra og gjøre oss tanker om hvem vi er og hva vi er. Da melder også tanken seg om hvem vi vil være (Berkaak, 2003, s. XXXVI).

Det kan handle om opplevelser og erfaringer der barn opplever egen utilstrekkelighet, og i neste omgang kan være interessant å fokusere på mulighetene som ligger innbakt i dette. Hva ligger av potensialer for frigjøring i slike grensesituasjoner?

Grensesituasjonene er de som vekker "gnisten" eller kamplysten hos mennesket, som igjen vekker håpet og dermed drømmen. Når grensesituasjonene setter menneskets liv i bevegelse gjør det at det som Freire kaller "limit acts" synlige og mennesket må dermed velge å handle eller ikke ut i fra de nye mulighetene som er gjort tilgjengelige (Freire, 1994, s. 182). (Lindvig, 2017, s. 36).

Sitatet omhandler nettopp det håpefulle som åpner seg i grenselandet. Fokusgruppen knytter slike grensesituasjoner opp mot kollektivt ansvar og erfaringer med å erkjenne seg selv som en del av et felleskap.

Kollektivet

Her følger et tekstutdrag som omhandler slike erkjennelser:

C: Men så tenker jeg litt at ... når det er sånne episoder der jeg kjenner at ... nå må jeg bare nødt til å ta en kjip avgjørelse med at det her får jeg heller ta seinere ... og blir vant til det også da ...: «vet du hva ... akkurat nå så kan ikke jeg se på dette, - fordi jeg må faktisk inn å skifte på det andre barnet» ... det å si noen ganger at «det kan jeg ikke» ... jeg tror ikke det er de verste barna møter.

D: Det handler jo veldig ...

C: ... mye om hvor mye og når, ja ikke sant ... vi møter også ofte mange barn som ... meg og mitt først ... det blir litt sånn balansegang, fordi du må også lære deg å ta hensyn, å vente ... det er ikke min tur nå ... det er mye med de minste ... det er meg og mitt.

A: Men er ikke det en type motstand da?

D: Men da er du jo inne på det som vi snakka om i stad ... om det å være i gruppe også liksom

C: Ja, ikke sant ... det å lære å være i gruppe

D: Ja, det å lære å være i gruppe kontra det å være en til en.

F: ... fordi jeg tenker sånn at det å frigjøres ... det betyr jo ikke nødvendigvis at man skal få gjøre som man vil bestandig ...

B: Nei

F: Kanskje noen ganger det stikk motsatte ... at å være fri ... eller det å frigjøres kanskje det kan handle om å erkjenne at jeg er et menneske, jeg er et barn sammen med mange andre barn og jeg har en plass ... jeg har min plass, men det er ikke bare jeg som teller ...

Her løfter fokusgruppen fram at det også kan høres disharmoniske klanger i grenselandet idet de løfter fram motstand eller kanskje motgang som et element i frigjørende dialoger.

Refleksjonen kan vise spor av det Freire omtaler som det kollektive ansvaret for å gjøre verden mer menneskelig (Freire, 2003; 2015), og slike erkjennelser som fokusgruppen refererer til her kan tenkes som bevisstgjøring og frigjøring. Slik jeg oppfatter fokusgruppene så knyttes ikke frigjøring bare til det barnet umiddelbart finner bekvemmelig og

uproblematisk. De trekker fram at i frigjørende praksiser finnes det elementer av justering til kollektivet, og det kan tenkes at det kreves en innsats for fellesskapet.

Frigjøring gjennom grensesetting?

Fokusgruppen bringer også spørsmål omkring grensetting inn i dialogene, og de argumenterer for at det som umiddelbart kan se ut som en dikotomi, forholdet mellom frigjøring og grenser, ikke nødvendigvis er det. Dette kommer veldig tydelig fram i refleksjonen under:

C: Men tenk da ... hvis du er en plass der du er utrygg ... jeg har blitt mer og mer sånn at hvis jeg kommer til plass og jeg er usikker på grensene ... og sånn er jo barn også at når de vet at ... for det føles kanskje sånn som i stad at frihet blir der og grenser blir der (viser med hendene langt hverandre) ... men jeg tror at det kan også være sånn (viser med foldede hender) ... at hvis du vet grensene, så kan du slappe av for jeg vet at ... ok jeg kan gå så langt. Jeg tror det er kjempe frihet i det jeg kjente nå at det er en måte å tenke på ...

Det jeg tolker inn i denne dialogen er nettopp at det kan oppleves frigjørende ha grenser å forholde seg til. Freire knytter slike prosesser til begrepet grensesituasjoner. Det oppstår en hindring, enten i subjektet selv eller skapt av noe eller noen utenfor som gjør at det må stoppe opp og ta et skritt tilbake. Ved å gjøre det skjer det en objektivisering av situasjonen som gjør subjektet i stand til å reflektere over hvilke muligheter det har i fortsettelsen. Subjektet bevisstgjøres og settes i stand til å stille kritiske spørsmål til seg selv, men også til omgivelsene omkring oss (Freire, 2003). Jeg mener det er mulig å argumentere for at denne bevisstgjøringsprosessen gir mennesket, uavhengig av alder, utvidet handlingskompetanse. Det forutsetter at prosessen foregår i subjektet og ikke bare utenfor ved at eksempelvis og relatert til barnehagekontekst; en barnehagelærer setter en grense for et barn uten noe mer forklaring eller at begrunnes i en fast og nedskrevet regler. Slik praksis kan stoppe dialogene. Jeg tenker også at det i et småbarnspedagogisk perspektiv knyttes til øyeblikket, og at det slik gir mening ved at dialogen forankres i pågående hendelser. I grenselandet aktualiseres ulike ståsted. I dette utfordres vi som pedagoger i møte med de yngste og det fordrer en stor grad av åpenhet og ydmykhet for at verden ser annerledes ut for en to – åring enn for en voksen pedagog. Her blir dialogen det bærende element hvis vi skal følge Freires tankerekker. Med støtte i både fokusgruppens refleksjoner og i Freires teorier mener jeg det kan argumenteres

for at grenser kan virke både oppdragende, bevisstgjørende og frigjørende uten at det ene går på bekostning av noe av de andre to. Når det i denne konteksten er de yngste barna som fokuseres kan det være fruktbart å problematisere hvordan grensesituasjoner kan tenkes inn i pedagogisk arbeid med de yngste. Hva kan det innebære i hverdagslivet? Hvilke dilemmaer avdekkes i slike grensesituasjoner? Kan grensesituasjonene sees på som uttrykk for dissonans mellom barnet og pedagogen? Eller kan slike erfaringer tenkes som en dynamikk mellom ulike stemmer som skaper spenning og liv dialogen?

C: ... men det blir liksom en balansegang ... det med grenser som vi snakka om sist og at vi er mange. Når går det ... og når går det ikke? ... og selvfølgelig hvordan er barnet?

Det informantene løfter fram her handler om øyeblikksbildet og hvor viktig det er i grenselandet. Det er situert og er det er mange elementer i situasjonen eller i øyeblikket som påvirker dialogene. Det er ofte nettopp i slike spørsmål at vi som pedagoger utfordres. Hvilke utfordringer ligger her? Hvilke muligheter ligger her? Jeg tolker ut ifra det informantene bringer inn, at slike spørsmål kan være vesentlige relatert til de yngste barnas frigjøringer.

Mot og motstand

Meningers mot er viktig i ethvert forhold mellom mennesker, i enhver dialog. Det handler om politisk dannelse i retning av demokrati (Hennum & Østrem, 2016, s. 60) Barna gjør erfaringer i det å forholde seg til rammer, men samtidig gjøres erfaringer i det å ha mulighet for å vise motstand, noe som vil være av betydning for forståelsen av egen medvirkning og deltakelse. I refleksjonene omkring barns motstand trakk en fra fokusgruppen fram barnehagens årsplan og de verdiene som ligger der for så å kommentere at det som står i planen kan være utfordrende å få til i praksis:

B: Vi har det jo egentlig i årsplanen ... at det er en del av demokratiet, men det er noe med å løfte det opp til at faktisk barns motstand er barns medvirkning ...

Her kommenteres det som kan oppleves som dilemmaer, idet de yngste barnas motstandsytringer fokuseres. Informanten viser til at det kan være langt fra plan til praksis. De yngste barnas motstandsytringer kan møtes med reguleringer på ulike måter og det kan være til hinder for frigjørende dialoger. Men videre i samtalen bringer fokusgruppen inn barns viljer og styrker som element:

D: For jeg tenker når jeg ser dette barnet her at det (fotografiet) ... signaliserer liksom at jeg kan, jeg vil, jeg har mye jeg kan by på liksom ... det bare stråler dette ut av det bildet syns jeg.

F: Du tenker at det er en styrke ved det barnet?

D: Ja ... det tenker jeg ... det synes jeg

F: At det oser litt ... litt vilje og styrke av dette fotoet?

D: Ja, jeg syns det egentlig ... at viljen kommer fram.

Informantene bruker begreper som vilje og styrke når de reflekterer omkring fotografiet, og disse begrepene kan og bør problematiseres ytterligere. Er det slik at de yngste barnas vilje og styrke alltid høres som en kraftfull, harmonisk korsats eller åpnes det også opp for dissonans og ulike uttrykk for motstand? Jeg anser det som svært relevante og interessante spørsmål i pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen. Vilje og styrke kan være viktige begreper i forhold til frigjørende dialoger og de kan gi retning til refleksjoner omkring barns muligheter til deltakelse. Kanskje kan de også utfordre pedagogenes mulighet til å delta?

☺ Rause rom og rom for raushet

I denne fermaten dveler jeg ved raushet. De yngste barna ferdes ofte i sitt eget rike, i lekens og fantasien land der tiden regnes på en annen måte og rommet tenkes og føles i helt andre målestokker enn ute i det travle og fullspekkede «voksenlivet». Gjennom spor i fokusgruppens samtaler og med støtte i Freire åpnes det for at det er i de yngste barnas tematiske univers at frigjørende dialoger må føres. Det fordrer en ydmykhet og åpenhet for det som er annerledes og jeg foreslår at det kan handle om raushet. Hvordan kan raushet i tid og rom virke på de yngste barnas frigjørende krefter? Dette var noe som på ulike måter ble

fokusert i alle tre samtalene vi hadde i fokusgruppa og jeg har tolket det slik at dette oppleves som vesentlig.

F: Vi begynte å snakke om lek ... hvordan kan barns lek være frigjørende?

C: ... Og da kom jeg på akkurat det som vi er så gode på her ... at dukkeleken må ikke være i dukkekroken ... jeg vet ikke om ... men det å la det ... det å gå ut for eksempel ... og bruke barnehagen ... nå skal vi dit med koppeplanet ... og at ikke vi voksne står og sier at det faktisk hører til i dukkekroken.

E: Ja ... ikke sant «Hvor hører det til?»

A: ... Men det tror jeg faktisk føles ganske frigjørende ... når de kan gå og hente seg masse tepper og så kan de velge å ha den der dukkeleken sin i ... ja for eksempel i garderoben der vi (voksne) ikke forventer at de skal ha en sånn lek da ... det tror jeg egentlig er ganske godt for barna ... å føle at de kan det styre selv.

F: Hvordan ser vi at de synes det er godt? ... eller ser vi det?

E: Vi ser det på hvor lenge leken varer synes jeg ... ja særlig hvis man ikke bryter inn og sier ... «men nå må dere ikke» ... For det er noe med ... at de er stadig ute å handle og handler og kommer tilbake med det de skal ta inn på det rommet hvor de leker ... og det bare varer ... det varer og varer og så til slutt så er døra lukket og så holder de på med alle de rare, finurlige tingene de har henta ... så det er noe med det, ... ja.

C: Ja, og ønske om å gjøre det igjen ...

Informantene trekker fram lekens vilkår i dette tekstutdraget og skaper gjennom disse forbindelser mellom de yngste barnas frigjøringer og raushet. Det kan blant annet handle om raushet i tid.

Tid

Her bringer fokusgruppen både inn det med tid nok til å leke og videre raushet og respekt for den leken som pågår. Tid er et fenomen som derfor er interessant å se nærmere på i relasjon til forskningsspørsmålet. Kanskje tid kan tenkes som en respons i dialogen? Dersom dialog

skal kunne finne sted må vi la den andre virke i oss sier Freire, og det å skape tid og rom for det barn er opptatt av kan tenkes på denne måten. De ber om tid og rom på sin måte, - enten det er i verbal form eller i andre uttrykk, og i et dialogisk perspektiv svarer vi dem med å gi det muligheten til dette. Fokusgruppen trekker også fram tid som kritisk tema. Det kan synes som om nettopp voksnes oppfattelse av tid kan virke hemmende på barns egeninitiert aktivitet. Mangel på tid og dårlige tidspunkt kan brukes som begrunnelser blant annet for ikke å følge opp barns initiativ:

A: Det er jo av og til som jeg tenker at nå kunne ønske at jeg ikke skulle på et møte for eksempel ... at nå skulle jeg ønske jeg kunne bare vært der ...

B: Men hva ... men hva hjelper det å liksom ... kan man også bruke det som en unnskyldning ... jeg er så redd for ... at jeg er så redd for alt som jeg kan bruke som en unnskyldning for ikke å gjøre noe av det liksom..

A: Ja ...

B: Så ... men jeg tenker at jo at hver og en sikkert har tatt valg noen ganger, som har ... og valgt bort barnas medvirkning da ... fordi det har ikke vært tid ... og det er klart man skal ikke la være å tenke på det heller ... men ...

Det denne lille sekvensen kan være et eksempel på er de dilemmaene som oppstår når barns agenda kommer i konflikt med planlagte aktiviteter eller voksen-initierte aktiviteter.

Fokusgruppen kom med ulike eksempler på hvordan personalets evne til å tenke seg om i de enkelte situasjonene kan bli en nøkkelfaktor for hvorvidt tid virker hemmende eller frigjørende på de yngste barnas initiativ. Jeg tenker at tekstutdraget nedenfor handler om (profesjons)etiske vurderinger:

A: Jeg tenker på hvor viktig det er at vi voksne ... det der med at vi kan ikke male nå, fordi nå er klokka fire og da blir du snart henta ... du har jo mange voksne som tenker at det er jo ingen grunn til å sette i gang sånne ting ... der er jeg helt motsatt (latter)... så det kan være litt kaos her inne kl. fire ... med materialer ... men jeg tenker at det skal ikke stå på om klokka er fire når barnet har lyst å ... har barnet lyst og jeg fortsatt er her ... så gjør vi det ... så man må på en måte stå for det selv da ... at det vil jeg gjøre selv om du har tre voksne som tenker

at det her er unødvendig liksom ... men det er på en måte ... det å ta ansvar og det har jo en smitteeffekt også ... på noen andre voksne som kanskje tenkt tanken, men som ikke tørr.

C: Ja det er så viktig ... Også tenke at det går bra noen ganger

A: Ja absolutt

C: Ja for det ... noen ganger så må vi si nei ... men har du mulighet ... det skaper så mye hos barn ...

A: Ja

Det jeg leser og hører i teksten er at barnehagelærerne setter nok en gang ord på hvor viktig det er å tenke seg om, og tenke om igjen på hvilke muligheter barna har til å være aktive i barnehagehverdagen og få mulighet til å definere tid og rom for aktivitet. I denne sekvensen handler det om raushet i forhold til dagsrytmen, og det å ikke alltid la praktiske begrunnelser som tid til rydding på ettermiddagen, som i dette tilfelle, være det som begrenser barnet. Slik jeg tolker fokusgruppens refleksjoner kan nettopp slike praktiske begrunnelser ofte virke hemmende på barns frigjørende krefter.

Rom

Et annet eksempel fra fokusgruppen der de reflekterte videre omkring «rause rom» som frigjørende:

D: Ja det var noen inne hos oss i stad ja.... de blir jo snart 4- årings jenter ... som ønsket å ha et rom for seg selv, men så var det ikke noe rom ledig da ... Og da lurte de på da om de kunne få låne stoffer da ... sånn at de kunne lage seg et rom i rommet

A: Ja, ikke sant

D: Ja, så gikk den voksne da ... og fant det og lagde et rom sammen med dem, men det var jo ut i fra deres ønske om å lage et rom ... å være i et rom alene.

A: ja

Barns kreativitet løftes fram her og kan kanskje tenkes som argumenter i frigjørende dialoger.

I dette kapittelet har jeg forsøkt å skrive fram funn i datamaterialet som beskriver hvordan frigjøringer kan tenkes i pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen. Jeg har videre

utforsket disse med Freires begrepsapparat. I det kommende kapittelet problematiserer jeg disse ytterligere ved å relatere dem til vesentlige undertema og motiv.

Kapittel 6 Analyse av tema og motiv

Paulo Freire var ikke opptatt av den yngste gruppen i utdanningssystemet, - i hvert fall ikke uttalt og i skrevet form. Det er naturlig og forståelig med tanke på når og hvor Freire virket. Likevel anser jeg hans teorier som relevante i forhold til hvordan vi kan tenke, bevisstgjøres på og praktisere de yngste barnas frigjøringer. Det blir mitt ansvar å la hans begreper få virke med i fokusgruppens refleksjoner og videre inn i min tenkning og lesing av empirien. Dette kan jeg bare gjøres i ydmykhet for teoriene, feltet og ikke minst barna. Dette kjennes risikofyllt idet faren er tilstede for at jeg kan misforstå og feiltolke, men jeg trøster meg med at Freire selv var svært tydelig på at han ønsket kritiske innspill på teoriene sine og inviterte både til utdyping og pekepinner på sider ved pedagogikken som han ikke selv hadde sett (Freire, 2003 s. 8). Her ligger mulighetsrommet for denne oppgavens fokus. I forrige kapittel presenterte jeg det jeg fant av interessante stoppesteder i fokusgruppens samtaler og i dette kapittelet forsøker jeg å utforske det jeg ser og hører som sentrale tema og motiv samtalene omkring de yngste barnas frigjøringer. Freires filosofiske begreper og musisk og affektive elementer har fått virke med i lytting til, lesing av og tekning omkring dialogene.

Freire skriver om tekstanalyse i *Teachers as cultural Workers: Letter to those who dare to teach* (2005) I det andre brevet sier han følgende:

The reading of a text is a transaction between the reader and the text, which mediate the encounter between reader and writer (Freire, 2005, s. 54).

Jeg forstår dette på den måten at å lese og forstå en tekst vil alltid være et samarbeid mellom forfatteren av teksten og den som leser. Slik jeg forstår Freire må den som tolker teksten innta en kritisk og nysgjerrig holdning i analysen, men tolkeren må også la følelser få virke:

Whatever I know I know with my entire self: with my critical mind but also with my feelings, with my intuitions, with my emotions. What I must not do is stop at the level of emotions, of intuitions. I must place the objects of my intuition under serious, rigorous investigation; I must never disregard them. (Freire, 2005, s. 54).

Jeg oppfordrer derfor deg som leser mine analyser til å være kritisk, og til å lete etter egne oppdagelser i det du presenteres for. Det er det beste jeg kan håpe på for denne teksten. Det kan være utfordrende men også her kan Freire hjelpe oss i det han motiverer leseren til aldri å gi opp. I hans første brev i *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach* (2005) skriver han fram det etiske ansvaret som ligger i det å ikke gi opp selv det kan være vanskelig og utfordrende å forstå. Her i analysedelen har forsøkt å skrive fram det jeg oppfatter som interessante temaer og motiv i datamaterialet, og som jeg forsøkte å gjøre rede for i oppgavens første kapittel er hensikten med en slik inndeling å gjøre det enklere for den som leser å holde følge.

Det politiske temaet

Fokusgruppen trekker fram de yngste barnas erfaringer og kunnskap om det å være et subjekt i en større sammenheng, -en vesentlig politisk erkjennelse, som frigjørende. Det kan fort bli en utfordring å holde på denne tanken. Det er lett å falle inn i en nyttetenkning der denne erkjennelsen hos barnet forstås som ledd i en utvikling av kunnskaper og ferdigheter som er nyttige for individet på et seinere tidspunkt i livet, og er det da frigjørende? I den form for resonnement blir barnet som subjekt utydelig. Baktanker som får ens blikk til å flakke med det resultat at man lytter uten hengivenhet (Kjerschow, 1993, s. 88). Barnets frigjøringer tolkes inn i et allerede kjent og definert begrepsapparat, som eksempelvis «nytteeffekt» eller «tidlig innsats». Slik jeg leser Freire skriver han fram at problemrettet og frigjørende pedagogikk alltid må utgangspunkt i her – og nå, - i den eksistensielle og konkrete situasjonen (Freire, 2003 s. 70). Således synligjøres barn som «human beings»³⁰. Freire poengterer videre

³⁰ Begrepet «human being» skrives fram av Nick Lee (2001): *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.

at det fins aldri en tekst uten en kontekst, og understreker dermed slik jeg leser det at enhver erkjennelse av kunnskap må knyttes til handling, -altså til praksis her- og nå.

I den siste samtalen i fokusgruppen brukte jeg følgende sitat fra barnehagens årsplan:

«Det skal være folk i barnehagen som har noe på HJERTET, - og det skal få komme frem»

I dette sitatet signaliserer barnehagelærerne i feltbarnehagen at de er opptatt av og bevisste på barnehagens og utdanningens stemme i et politisk klangbilde.

F: ... Ja det å ha noe på hjertet ... hva handler det om ... hva kan det handle om?

C: Ville noe innerst inne, kanskje?

A: Det sier litt om et barns engasjement og ... tenker jeg at det har noe ...at de er nysgjerrig til å finne ut av noe da er det viktig at vi lytter til ...

Fokusgruppen reflekterer her omkring de yngste barnas engasjement, nysgjerrighet, og det å ville noe innerst inne som et uttrykk for frigjøring. En av barnehagelærerne poengter på slutten av tekstutdraget at skal barnas engasjement og nysgjerrighet få plass i klangene er det en underliggende betingelse at vi lytter til de ulike stemmene. Det er først da det har potensialer i seg til å virke frigjørende.

Både i småbarnspedagogisk, etisk og politisk sammenheng kan vi reflektere over dilemmaene som kan oppstå i spørsmål om nærhetsetikk og avstandsetikk. Med støtte i Freire er det mulig å si at det som skjer i barnehagen henger sammen med det som skjer i verden. I det innledende essayet til «De undertryktes pedagogikk» gjengir Berkaak Freire ved å si at:

... autentisk, ekte og sann kunnskap ikke er ekspertkunnskap om ting, men innsikt i forhold mellom ting. Det handler om å forstå hvordan ting henger sammen som helheter. Det er når ting bare oppfattes som isolert at de fremstår som ubegripelige. Da er verden fragmentert. Når man blir klar over hvordan de henger sammen med andre forhold, får man innsikt i årsakene slik de er. Da ser man også hvordan de legger

premisser for ens eget liv (...) menneskets vesen og livskall er nettopp denne søken etter seg selv i verden (Berkaak, 2003, s. XXXVVI).

Mine refleksjoner omkring slike spørsmål handler om forbindelsene mellom de erfaringene som de yngste barna får i hverdagslivet og overordnede politiske spørsmål på samfunnsnivå. Politiske verdier som å delta, å erkjenne ansvar, å dele på godene og på byrdene, erkjenne mangfold, å vise initiativ og vise motstand finner jeg mange eksempler på i fokusgruppens fortellinger om de yngste barna. Fortellinger hentet fra barnehagens hverdagsliv her og nå og som slik er forankret i barnas eget tematiske univers. Å få erfaringer med slike praksiser kan gi barn erkjennelser av sin egen rolle i kollektivet og verdien av kollektivt ansvar. I et makroperspektiv er det verdier som storsamfunnet trenger og som gir håp for at verden blir mer menneskelig for å referere til Freire. Dahlberg & Moss (2005) løfter slike spørsmål ved at de snakker om det institusjonelle i det de sier at det er mulighet for at institusjoner for barn og unge først og fremst kan være et sted for demokratisk politisk praksis. De understreker videre at dette bare er mulighet, nettopp fordi det handler om å gjøre noen valg. Det er med andre ord ikke inneforstått og det er mer enn en måte å tenke disse institusjonene på. (Dahlberg & Moss, 2005). Det kan være fristende å forenkle slike store, utfordrende og komplekse spørsmål ved å omskrive dem til didaktiske spørsmål eller i ytterste konsekvens til handlingsstrategier og metoder. I slike tilnærminger strupes pedagogikkens politiske og etiske stemmer og det kan sette frigjørende dialoger (Freire, 2003) ut av spill. Pedagogikken dreies i retning av bankpedagogikk framfor frigjørende pedagogikk og nyanser i de ulike deltakernes innspill tilsløres.

B: ... Som vi var inne på at da må vi kanskje ha forskjellige ting som vi liker ...sånn at vi kan tilby de forskjellige ut i fra hvordan vi er..

E: Så tror jeg kanskje ... litt av det vi ser at de ... som barn skal komme ut fra barnehagen og ha opplevd forskjellig ... alle skal ikke ha lært de samme tingene ... mens det er noe som liksom ... det blir lagt veldig føringer nå på hva barnehagen skal ... i den nye er det skal ... det er mye «skal» i ny rammeplan ...

C: Det er gått fra bør til skal

E: ja, det er mye skal ... og litt det her: Hvordan får vi da fram at kanskje det viktigste er

å ha opplevd så mye forskjellig, at man kan være sterk i seg selv når man går ut av barnehagen, at det er det som er viktig.

Her åpner fokusgruppen opp for det frigjørende potensialet som ligger i et mangfoldig og lokalt tilpasset innhold og understeker også det Freire snakker om gjennom begrepet «tematisk univers». Vi må ta utgangspunkt i det tankeuniverset som barna er i og bygge pedagogikken på deres interesser og deres nysgjerrighet.

Essensen med undervisningen må være at man forankrer læringen i en kritisk gjennomgang av ulike fenomener som betyr noe i folks dagligliv (Berkaak, 2003, s. XXXIV).

Disse tankene er lett gjenkjennbare i vår barnehagetradisjon, men likevel uttrykker fokusgruppen en bekymring for alle «skal» som ligger i den nye rammeplanen og signaliserer at det kan virke temmende på tanken om mangfold og variasjon. Fokusgruppen reflekter videre:

«E: ... og det som er mest gøy er å lære av personer som kan mye og er så engasjert. For det er jo gleden i det å lære, gleden i å ville undersøke ... og som du sier: Det er ikke alle som skal kunne A B C sangen.

F: ... undre seg å søke på ny og på ny og på ny.

C: Ja nettopp ... for det er jo det som jeg ser med barna mine ... at de det er jo det jeg ønsker ... det er ikke det at de har lært, men å ha ønske om å lære og ønske om å finne ut av dette her ... og det er jo det fra barnehagen ... det å være nysgjerrig og

D: Ja, det å bli engasjert i noe ... i noe sammen.

B: For det var jo det hun studenten som var her sa ... det er så gøy her for her er jo læring bak hver sving ... og da er det ... en sånn annen form for læring som hun tenker er viktig og ... også han lille som svarte når han var tre år ... «Hva skal du bli når du blir stor?» «Jeg skal bli klubb-barn» ... at liksom det er det er det du gleder deg til ... det er ikke skolen engang. Det er Klubb-barn ... det er noe spesielt ... og da kan man jo velge hva det spesielle

skal være ... og det skal ikke være forberedelse til skolen. Jeg tror noe av frigjøringen faktisk kan forsvinne der.

Det ligger altså noen utfordringer her med tanke på å tolke rammeverket slik at man har mulighet til å ivareta de yngste barnas innspill i forhold til innhold og frigjøre seg til en viss grad fra omgivelsenes forventninger om innhold.

Det etiske temaet

Forestillinger om etikkens plass i frigjørende pedagogikk, finner jeg igjen i materialet mitt og fokusgruppen reflekterer omkring hvor viktig det er å være tilstede i alle disse øyeblikkene som kommer og kommer. Det kan handle om dialog bortenfor ordene og det etiske som ligger i det å ta de yngste barnas uttrykk i slike dialoger på alvor:

D: Det er noe med det ... jeg skulle kle på en gutt i stad som er 3 år. Også så jeg at liksom kroppsspråket hans ... han hadde ikke lyst til å kle på seg inn ... og så tenkte jeg at «Nei, egentlig så er han ikke så veldig ... men han pleier ofte å ville så fort ut liksom ... så jeg satte i gang med en genser og sånn ... men kroppsspråket hans tilsa at: Nei, det her ville han ikke. Og da heldigvis så ... så jeg det etter hvert ... litt for seint ... men da hjalp jo det veldig ... når jeg «lytta» litt ... og liksom «hva er det egentlig du tenker akkurat nå?»

B: Akkurat i dag ja ...

D: Ja, akkurat i dag ... det var ikke sånn som det var på fredagen liksom ... for det var noe helt annet akkurat i dag og liksom bare se det ... (alle bekrefter)

C: Men hvordan få frem ... fordi det er jo det vi ønsker. Det vi snakker så mye om at vi må se og ... hvorfor er ...

B: Tvile hver gang

C: Tvile hver gang liksom ... uten tvil er jeg ikke klok.

Refleksjoner viser hvilke dilemmaer i hverdagslivet som utfordrer i forhold til det som blir kommunisert fra barn og jeg tenker at barnehagelærerens selvrefleksjon rundt hvor lett det er

å ikke «lytte» til hva som blir kommunisert fra barnet er sentral. Hun synliggjør deretter sin egen tvil og viser hvordan hun henter seg inn igjen gjennom å se og gjennom å ta inn over seg guttens kroppslige uttrykk. I et profesjonsetisk klangbilde er denne refleksjonen også interessant og barnehagelæreren viser her hvordan det skapes et frigjørende rom for denne gutten ved at hun tenker om igjen på det gutten signaliserer, lar den ordløse dialogen få virke i seg og det åpnes det opp for at barnet får virke med. Johannsen og Sandvik er innom disse klangene:

Åberg / Taguchi (2006) sier at det å jobbe med en lyttende holdning til barn kan gjøre at man blir tvunget til å tenke seg om. Det kan hende at vi voksne også lærer noe i møtet med barn og deres tanker, forståelser og ytringer. (Johannsen & Sandvik, 2008).

Dette handler om dialog som likeverdig og to-vegs og Freire er opptatt av at vi må ta risikoen ved å «la den andre» virke i oss. Han utdyper dette med at vi som pedagoger må verdsette den andres bidrag til ens eget liv høyere enn ønske om å påvirke og at vi må være forberedt på å revidere våre egne standpunkter. Det er også et poeng hos Freire et etiske overveielser må gjøres knyttet til tematiske univers, til det som er nært i relasjoner, tid og rom. Kanskje det er mulig å tenke det som en form for nærhetsetikk? Nærhetsetikk som er orientert imot øyeblikkene i hverdagslivet (Hennum & Østrem, 2016).

I motsetning til de andre etiske teoriene som ofte tar utgangspunkt i aktørenes autonomi og individualitet, fokuserer nærhetsetikken på at vi mennesker er grunnleggende forbundet med hverandre (Hennum & Østrem, 2016, s. 85).

Dette handler ikke om etikk formulert i definerte formål, men snarere om det jeg kanskje kan kalle for en form for ad lib pedagogikk³¹ der deltakernes frie tolkninger av øyeblikkets hendelser ligger til grunn for handlinger. Tenkt på denne måten kan regler og strategier miste

³¹ Ad lib er en forkortelse for det musiske begrepet AD LIBITUM, som betyr: Etter behag. Improvisert. Valgfri. Fritt tempo eller fri tolkning, som bestemmes av utøveren.

sin kraft og pedagogikken begrunnes i etisk praksis. Jeg tenker at dette underbygges av det profesjonsetiske ansvaret som blir skrevet fram også i overordnede dokumenter som barnekonvensjonen, grunnloven, barnehagelov og rammeplan, men disse utgjør partituret og notebildet. Den levende musikken finnes i hverdagslivet.

Freire understreker at selv om den andres oppfatninger og meninger kan virke utfordrende på oss, har vi alltid et ansvar og en forpliktelse til å tenke om igjen (Freire, 2003). Kanskje barnets tematiske univers trer tydeligere fram og at det således blir enklere å handle. Berkaak viser til at Freire knytter det enkelte subjekt sitt verdensbilde opp til frigjøring på denne måten:

Det er bare når vårt verdensbilde springer ut av vår egen livssituasjon, og når vi er aktive medskapere i denne situasjonen, at vi vil kunne oppleve oss selv som frie og selvstendige subjekter i verden. Det er bare i en slik situasjon vi vil ha trygghet nok til å kunne føle omsorg og medfølelse for andre, og det er dette som er Freires egentlige visjon, at det skal bli lettere å elske hverandre (Berkaak, 2013, s. XII).

Jeg argumenterer altså for at personalets refleksjoner over hverdagslivets mange dilemmaer kan virke frigjørende iblant de yngste barna i den forstand at det åpnes opp for deres mangfoldige uttrykk og non-verbale dialoger, som kan tenkes som eksempler på deres frigjørende krefter. Dialog som frigjørende kraft er også temaet i denne refleksjonen:

F: Kanskje vi må i større grad gå i dialog med de som faktisk utgjør neste generasjon ... Tenker dere at vi har mulighet for det i barnehagen? Gjør vi det?

B: Vi har muligheten for å gjøre det ... men jeg ser jo ... for jeg er jo rundt i andre barnehager ... jeg ser jo at de fleste er mye strengere enn oss ... og da tenker jeg noen ganger og så enkelt det hadde vært ... å på en måte hatt så klare og tydelige regler ... at «du skal høre på den voksne sier» ... men så tenker jeg at ... det kaoset som vi mange ganger har da ... så tenker jeg jo ofte «Ja, der er du på vei» «Ja, det er bra å være barn på den måten» ... at vi kan se hvordan det er bra å være barn ... vi klarer ikke å se de som voksne akkurat ... men si den tryggheten de kan ha ...

F: At de får lov å vise seg som den de er?

A: Ja

D: Ja

B: ... Og også så usikkerheten kanskje ... at det er ikke ett svar ... det har de i hvert fall med seg ... og det tror jeg blir kjempe viktig i dagens samfunn ... at du er usikker ...

Fokusgruppen løfter fram mulighetsrommene som ligger i det å være usikker og i tvil og argumenterer for at det å erkjenne tvil er viktig å ha med seg inn videre i livet. Jeg tenker også at det kan være et viktig etisk element i dialoger der man kan utfordres av den andres bidrag. Tvil og usikkerhet byr på muligheter til å tenke om igjen og på nytt.

Den videre refleksjonen omkring profesjonsetiske dilemma er knyttet til utdanningen og den profesjonsetiske stemmen i komposisjonen. De snakker fram sammenhengene Freire var så opptatt av i det han så teori og praksis som dialektisk og videre at handling og refleksjon til sammen utgjør praksis:

B: Ja ... det som man ønsker og som er så bra med barnehagelærerutdanninga er jo at det å reflektere er så stor del av det ... men samtidig kan jo det føre til store frustrasjoner ... og usikkerhet.

A: Det kan jo det ... men det som jeg synes er bra når man undrer seg er at man kan undre seg sammen med ... når man får det til ... med de andre voksne på avdelingen. Hvorfor? ... Vet du hva som skjer? Har du sett noe? Hvorfor det barnet er ... ja ... og den undringen sammen ... når man får til det er veldig fint.

Her setter de ord på noe av det vesentlige i Freires teori; nærmere bestemt at vi bevisstgjøres på praksis gjennom handling og refleksjon.

Det å reflektere over verden betyr å skape seg en viss distanse til den og betrakte virkeligheten som objekt (...) Når vi griper tak i virkeligheten og objektiverer den, oppdager vi også våre egne begrensninger, hindringer og oppgaver som «begrensede

situasjoner». Men slike begrensninger er ikke endelige grenser som vi ikke har mulighet for å overskride. De fremstår heller som utfordringer for oss, de gir oss gnisten til å lokke frem nye handlingstyper, slik at vi kan gå utover virkeligheten. Vi er nemlig bevisst vår verden og kan overskride den og oss selv gjennom våre handlinger (Steinsholt, 2004, s. 593-594).

Her synliggjør Steinsholt akkurat det jeg oppfatter at refleksjonen i fokusgruppa omhandlet, nemlig muligheter for overskridelser av praksis ved at man gjennom dialoger tar et skritt tilbake, objektiverer, for bedre å kunne se. Litt på avstand kan verden se annerledes ut og man kan få øye på noe som man ikke har sett før. Litt på avstand er det også noe som tilsløres. Det kan virke begrensende, men det kan også virke frigjørende på og i praksis. Forhold som kan virke overveldende og dominerende i nære omgivelser kan miste kraft fra litt avstand. Utsikt kan gi innsikt i at omgivelsene vil se forskjellig ut avhengig av hvor man er plassert. Refleksjonene i fokusgruppa slik jeg ser og hører dem, støtter opp om det som både Freire og forskningsfeltet fremhever som viktige etiske erkjennelser. Usikkerhet, tvil, ulikhet og mangfold ønskes velkommen som sentrale ledetoner i småbarnspedagogikken og kan skape rause rom for de yngste barnas frigjøringer

Det småbarnspedagogiske temaet

I denne delen av kapittelet trekker jeg inn det jeg har kalt for det småbarnspedagogiske temaet. Med Freire som omdreiningspunkt forsøker jeg også her å skrive fram det jeg opplever som sentrale pedagogiske refleksjoner fra fokusgruppa. Alder som kritisk tema er altså denne delens fokus.

Freire var opptatt av ordet som et viktig premiss for dialog, men dette premisset hører hjemme i en kontekst der hans anliggende var eldre barn og voksne. Med støtte i fokusgruppens refleksjoner som jeg presenterte i fermeten «ordløse dialoger» i forrige kapittel, småbarnsfeltet og musisk tekning (Kjerschow, 1993), mener jeg at det er mulig å tenke dialoger bortenfor ordene uten at det på noen måte ekskluderer de øvrige av Freires kjennetegn på frigjørende dialoger. En av barnehagelærerne sier at hun mener alle barn har

noe på hjertet noe de har lyst til å dele, men de uttrykker det på så ulike måter. Skal uttrykkene bli dialoger, er det en forutsetning at uttrykkene oppfattes og følges opp av personalet og også selvfølgelig av andre barn. Barn har initiativ og krefter til å igangsette dialoger, men det er vesentlig at dialogpartneren/-e toner seg inn til barnets tempo, dynamikk, rytme, volum og stemmebruk og kroppsbevegelser skal dialogene få leve. Informantene kommer med ulike eksempler på hvordan barn inviterer oss inn i sine tematiske univers, men skal slike invitasjoner blir dialoger må vi takke ja til invitasjonene. I denne sammenhengen kan det være spennende å se på hvilke refleksjoner gjorde fokusgruppa seg omkring alder som kritisk tema og hvordan pedagogiske arbeid med de yngste kan åpne opp for frigjørende dialoger? Fokusgruppen knytter frigjøring til barnets erkjennelse av å være subjekt i en verden av mange subjekt. Dette er interessant med tanke på hva vi finner i tradisjonell utviklingspsykologi og tilknytningsteori. Jeg tenker at i denne sammenhengen virker filosofien og Freires begrepsapparat slik at forestillinger om de yngste barna som egosentriske og sårbare utfordres og de yngste barnas erkjennelser omkring det kollektive kan få plass.

Jeg opplever at barnefelleskapet på ulike måter og gjennom varierte eksempler trekkes fram som et helt sentralt element i fokusgruppens refleksjoner omkring små barns frigjøringer og de snakker om barna som motivatorer og inspiratorer for hverandre. Et helt konkret eksempel fra samtalene er når de referer til sølelek ute:

B: når de bare blir helt sånn ... kreative ute ... og tar søle i sklia og sånn ... når du ser det bare på avstand så tenker du bare at «oj, det må jeg få stoppet» ... men så ser du at ... ja det er også en form for frigjørende lek at de finner på sånne rare ting som ... ja, at de tar søle i bunn da og ser hvordan den spruter og ... vi har jo snakket en del om den karnevalistiske leken også ... og synes det noen ganger er vanskelig å være voksen i det miljøet.

Informanten her kommenterer sine egne vegringer for slik lek og tilkjenner også usikkerhet på egen rolle i dette søle-eksperimentet. Hun definerer seg som utenforstående, men samtidig foretar hun pedagogiske vurderinger av hendelsen og gir plass til barnefellekapets karnevalistiske lek med søle som hun selv karakteriserer det som. Hun kommenterer videre i samtalen at det var ikke gitt at denne leken skulle få leve og bringer med det inn pedagogiske dilemmaer som det finnes mange eksempler på i mitt materiale. Hvilke krefter får virke?

Hvilke pedagogiske vurderinger ligger til grunn for praksis og hvordan kan disse virke hemmende og fremmende på de yngste barnas frigjøringer?

Potensialer som kan finnes i det kollektive er noe av det som jeg opplever kommer igjen og igjen i fokusgruppens dialoger og jeg finner det også igjen i Freires teorier og i det teoretiske grunnlaget jeg presenterte i kapittel 2. Jeg argumenterer likevel for at verdien av kollektive prosesser kan være underkommunisert i det småbarnspedagogiske feltet nettopp fordi kunnskapskonstruksjon om de yngste barna i barnehagen ofte er forankret i utviklingspsykologiske perspektiver og tilknytningsproblematikk. Med Freires filosofiske innganger til pedagogikk åpnes andre mulighetsrom for tenkning omkring pedagogiske arbeid med de yngste og søkelyset rettes i større grad mot de yngste barnas bidrag framfor deres mangler og inkompetanse.

I fortsettelsene av refleksjoner om sin egen profesjonsetikk, er fokusgruppen også innom viktigheten av å stole på sin egen kompetanse, i møte med forventinger om småbarnspedagogikkens innhold fra andre aktører. Slike spørsmål handler i stor grad som profesjonsutøvelse, men de kan også generere viktige refleksjoner om hva det gis plass til på småbarnsavdelingene. Er vi trygge nok på vår egen kunnskap om de yngste barna? Fokusgruppen snakker i disse tekstutdragene om tillit til egen kunnskap om de yngste:

C: Men det å tørre å være litt tvilende ... for eksempel hvis foreldrene bekymrer seg ... vi hadde vi noen foreldre her som spurte nesten hver dag: «Hvem har han lekt med i dag ... har han ikke venner i barnehagen kanskje» ... også svarer vi ... det går fint an å ha det på den måten som hun har det i barnehagen at vi tør liksom å stå for det ...

Og videre:

C: ... «det skal være mennesker i barnehagen som har noe på hjertet og det skal få komme fram» så tenkte jeg litt på sånn det at vi voksne er så tydelig på hva vi synes er viktig med de minste i barnehagen ... at vi må tørre å si at det er nok, det vi allerede gjør på en måte ... det må vi tørre å si høyt ...

Og:

B: Vi er jo veldig trygge på at man kan jobbe på veldig mange forskjellige måter i barnehagen, men jeg føler at når jeg løfter den ... eller hvis det er tema på styrermøter at ... det er lite refleksjoner ... og det savner jeg ... å vise at barndom kan være så mange forskjellige ting ... de blir så begeistra for Udir sin nettside ... fordi der er så mange idéer vi kan hente ... vi trenger ikke flere ideer! Vi trenger å reflektere rundt muligheter som ligger der ... når du skal samarbeide med små barn ... så er det ikke akkurat slik at vi trenger flere oppskrifter på noe!

Jeg tenker at disse tre små utsnittene fra fokusgruppen på mange måter gjenspeiler de profesjonsetiske dilemmaene som barnehagelærere møter på i hverdagen i forhold til hva utdanningens rolle skal være for de yngste barna. Det handler om det å ha tillit til det som skjer i dialogene med og mellom barna. Det handler om å snakke fram øyeblikkets pedagogiske potensialer i relasjon til politiske og etiske spørsmål. Det handler om å erkjenne det etiske i tvil og usikkerhet og det handler om å stå i krysspress og kjenne på samfunnets forventninger til læringsutbytte. Informantene synliggjør det problematiske med disse forventningene som kommer fra foreldre, men også fra andre i feltet og sentrale veiledende organ som Udir. Her er stopper jeg opp og metakommuniserer et øyeblikk: i det jeg ser at den transkriberte teksten med de refererte refleksjonene ovenfor ikke klarer å formidle fullt ut det jeg opplevde inne i dialogen og det jeg hørte på lydopptaket etterpå. Det er ingen tvil om at fokusgruppen kjente disse forventningene på kroppen i både bokstavelig og overført betydning. Her ble det affektive veldig virksomt og informantene viste på ulike måter at dette er problematisk. Kroppsspråk, blick, stemmevolum og valører ga meg tydelig tilbakemeldinger på hvor utfordrende dette kan oppleves og barnehagelærerne kom også tilbake til denne tematikken ved flere anledninger gjennom de tre samtalen.

Motiv i frigjørende dialoger: Tro

Hvordan kan tro, håp og kjærlighet tenkes i pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen? Når jeg bringer inn disse begrepene kunne jeg sikkert tenkt og skrevet om dem som kvaliteter. Jeg har valgt en annen inngang i det jeg har brukt det musiske begrepsapparatet som inspirasjon. Tro, håp og kjærlighet blir i denne studien skrevet fram som motiv. Jeg har lest og hørt fokusgruppen referere til disse tre som motiv i tenkning så vel som i handling og dialog, og jeg støtter meg på Steinsholt når han snakker om Freires dialogbegrep (Steinsholt, 2004). Han argumenterer blant annet for at begreper som tro, håp og kjærlighet, om enn så naivt og tilsynelatende lite kritisk det kan høres ut, virker i frigjørende dialoger. Jeg tillater meg å tilføye og fremheve også i de ordløse dialoger som lever i småbarnsavdelingene. Er det mulig så se tro som motiv i frigjørende dialoger? En av informantene beskriver en hendelse der hun trekker fram barnas tro på egne krefter og hvordan slike krefter kan styrkes i kollektive opplevelser, i samspill med andre barns tro på egne krefter:

B: Og det jo det som er så bra med mennesker da ... når den har noe på hjertet noe som den vil ... for eksempel i stad så ville jo de små opp ... de vil i høyden i den skuta ... eller et barn ville det først ... når han så tydelig vil det ... så får de andre barna også lyst ... jeg var jo bare der et øyeblikk for å passe på.. og da sa jeg «Du kan ikke komme opp der hvis ikke du klarer å komme deg opp sjøl» (latter) ... jeg ville jo ikke sagt det hvis jeg skulle være der litt da ... men jeg visste jeg skulle rett inn igjen, jeg skulle jo bare passe på ... skulle jeg liksom ha hjulpet alle opp da og så bare gå? ... Så det måtte jeg bare si det(latter) ... og alle bare prøvde og prøvde og prøvde (latter) ... og de kom ikke et skritt ... det var kanskje skikkelig dårlig gjort men ... alle fikk det på hjertet ... fordi det smitta (latter)

Det er mye å spennende å se i denne fortellingen og informanten gjør selv etiske og pedagogiske vurderinger i det hun beskriver dilemmaet som oppstår idet hun vet at hun bare skal være ute et øyeblikk for å passe på i en annen voksens kortvarige fravær og dermed ikke har mulighet for å følge opp barnas initiativ. Med andre omstendigheter kunne nok denne historien endt annerledes, men det jeg tenker hun snakker fram her er barns tro på egne krefter når det er noe de virkelig ønsker, når de «har noe på hjertet» som hun selv uttrykker det. Selv

om hun ikke hjalp barna opp rent fysisk, så tok hun heller ikke fra dem troen på at de ikke kunne klare det selv. Hun lot være å kommentere at det var for høyt for dem til å klare å komme seg opp, og hun kom heller ikke med formaninger om regler for hvor høyt det er lov å klatre. Selv om hun var selvkritisk til sin egen rolle i situasjonen, tenker jeg at hun med sin fysiske passivitet opprettholdt barnas tro på at «en gang klarer vi å komme opp». Hun kommenterer at den muligheten de har til å komme opp er å klare å klatre opp selv, og i dette hører jeg, og kanskje også barna, at det ligger en tro på at det kommer de til å klare. Kanskje ikke i dag, men en vakker dag. Barnas frigjørende krefter ble kanskje fremmet i en hendelse der de kunne blitt hemmet eller stoppet. I et mikroperspektiv kan dette handle om barns tro på egne krefter til å frigjøre seg i lek eller i annen hverdagslig aktivitet i barnehagen. I et makroperspektiv er det mulig å knytte slike erfaringer til troen på at det er noe og noen som det er verdt å kjempe for. Det bringer meg inn på troens plass i tenkning omkring kollektivt ansvar. Igjen fremheves dialogen som sentral og Steinsholt fremhever at dialog krever at vi har tro på den andre:

.... krever en dialog at vi tror på andre mennesker. Vi tror det er mulig å lage noe, og lage noe på nytt og på nytt. Vi tror at alle mennesker kan skape seg et menneskeverd. Vi må ha en slik tro før vi kan tre inn i en dialog. Tro er på ingen måte en holdning, men en ontologisk nødvendighet for oss som subjekter (Steinsholt, 2004, s. 599).

Kanskje det er mulig å tenke på tro som hvile fra bekymring og frykt? Eller som vekker av pågangsmot og initiativ? Spesielt med barnefellesskapet i tankene, kan det være meningsfullt å snakke fram tro som drivkraft i kollektiv meningsskapning og motiv i frigjørende dialoger.

Motiv i frigjørende dialoger: Håp

Hvordan kan håpet virke som motiv i dialogene omkring de yngste barnas frigjørende krefter? I samtalene med informantene var det mulighetsrommene som ble fokusert. Følelser av muligheter til å virke med, til deltakelse. Kanskje kan det tenkes som former for forskyvninger der barn beveger seg ut av situasjoner og inn i situasjoner som hemmer og fremmer deres livsmot og livsglede? Freire skriver fram håpet som ontologi (Freire 2003;

2005; 2015). Håpet kan virke som en følelse, men også som tenkning, væren og gjøren. Freires teorier har fått navnet «Håpets Pedagogikk» (Steinsholt, 2004) og han sier dette om håpets plass i dialogen:

... dialogen kan ikke finne sted uten håp. Håpet har sine røtter i vår ufullkommenhet, Vi søker, kjemper og har forhåpninger fordi vi rett og slett føler oss forpliktet til å bli mer menneskelige (...) Håpet tilegnes gjennom aktiv deltakelse i kampen for det vi tror på (Steinsholt, 2004, s. 599-600).

Dersom håpet handler om å se for seg noe som kan komme og forestille seg noe som enda ikke er virkelig, fordrer det fantasi, kreativitet og lekenhet. Det er dominerende egenskaper som vi kjenner igjen fra arbeid med de yngste barna. Kanskje kan dette beskrives som frigjørende krefter?

B: ... hvis du ser det hos et barn ...at de liksom ... du bruker ikke det ordet, men du ser at de ønsker å lykkes i å få en venn for eksempel. Det var som et barn som hadde gått et par år på skolen sa til meg ... at han hadde håpet at han skulle få en venn på skolen og så hadde mamma `n sagt: ja, da må du spørre ... og så spurte han første dagen også fikk han det ... så liksom det håpet og den handlingen ...

Freire snakker om livsglede og håp som en forutsetning for undervisning (...). Han skriver i denne sammenheng om det kritiske håpet, det som ligger til grunn for å se virkeligheten med sine egne øyne og tro på at en selv kan påvirke denne virkeligheten. I klasserommet frigjøres dette håpet når barnets medfødte nysgjerrighet og kreativitet stimuleres, ved at flere veier til kunnskap anerkjennes (Lindvig, 2017, s. 104).

Relatert til en småbarnspedagogisk sammenheng vil håpet kunne virke som en uunnværlig kraft for frigjørende handlinger. Freire (2003) argumenterer med at idet mennesket erfarer håp og opplever at det selv kan påvirke, lærer det også å kjempe for sine rettigheter, så vel som andres rettigheter. Det er solidaritet, medmenneskelighet og nestekjærighet i praksis.

Motiv i frigjørende dialoger: Kjærlighet

Det er mye kjærlighet i barnehagens hverdagsliv. Det vises og høres i dialogene i fokusgruppen og jeg argumenterer for kjærlighet som et virksomt motiv i de yngste barnas frigjøringer. I materialet mitt fra dialogene i fokusgruppen hører og ser jeg uttrykk for kjærlighet. Informantenes fortellinger, både i innhold og i uttrykk, viser at barn involverer seg følelsesmessig i ulike former for dialoger med andre barn og voksne. Det er heller ikke vanskelig å oppfatte det personlige engasjementet informantene uttrykker når de snakker om dialoger med barn og mellom barn.

A: Jeg så når vi var på tur nå, så var det to 21/2 - åringene som gikk etter hverandre på en sånn sti. Men så gikk den ene jenta og så tok hun hånden til den ene gutten ... og det var jo ikke noe vi hadde lagt opp til, det var jo på en måte bare av ren egen ... ja ... også smilte begge to og så gikk vi videre ... så det var jo ...

F: Det er jo å gi det ...

(flere stemmer i): Ja, det er jo å gi ...

D: Jeg synes jeg ser det veldig på teamet med 2 og 3 åringene. De liksom ... bare det å liksom kunne gjøre noe, gi noe til andre liksom ... da blir de så glad selv ... du ser det på kroppsspråket at ... nå har jeg liksom fått hjelpe til.

Som disse utdragene fra dialogene i fokusgruppa viser kan kjærlighet relateres til det å gi. Denne forbindelsen blir skrevet fram i sangteksten i det første generative temaet og fokusgruppen heftet seg på dette og kom med eksempler på hvordan dialogene barn i mellom åpner opp for gi – gi relasjoner. Fokusgruppen beskriver slike relasjoner som en form for frigjøringer idet gleden ved å gi erkjennes som et bidrag. Men erkjennelsen ligger kanskje mest i at det å gi fra seg ikke nødvendigvis handler om å få mindre selv, snarere det motsatte. I det noe deles kan det virke som om verdien dobles. Jeg opplevde at motivet kjærlighet var lett å høre i dialogene om de yngste barna og det synes som om det var naturlig for fokusgruppen å tenke-føle motivet. Selv om mitt affektive gehør oppfattet kjærlighetsmotivet klart og tydelig var informantene derimot lite komfortable med å bruke kjærlighet som et begrep inn i dialogene om og med de yngste. Jeg oppfattet en form for vegring for kjærlighet

som verbalt begrep i pedagogisk sammenheng. Utdrag fra dialogene kan illustrere slik vegring:

C: Vi bruker ikke ordet kjærlighet ... Jeg tror aldri jeg har sagt ... da har jeg sagt på et generelt grunnlag at vi blir selvfølgelig glad i de barna vi er sammen med hver dag ... men jeg sitter ikke på en foreldresamtale og sier vet du hva:

F: ... Jeg er så glad i barnet ditt?

C: Nei

D: ... Men du kan si «jeg er så glad for at barnet ditt går her» ... kanskje ... men ikke glad i på en måte ...?

C: Men hvorfor er vi så redd for å si det? Hva er skummelt med det ordet?

A: Men egentlig ... men vi har et klubb- barn og han kan ofte si «jeg elsker deg A ... også tenke på det er liksom litt sånn ... ja hvordan svarer man på det? Jeg vet nesten ikke hvordan jeg skal svare på det ... jeg tenker kanskje at det er et barn som trenger å sitte litt på fanget eller kose litt ekstra ja på en måte ... men han er jo veldig sånn ... jeg synes det er vanskelig å svare på den alltid da ... den kommer liksom ofte ... men det er det samme som å si at jeg er glad i deg for han?

B: ... Hva betyr det og hva betyr det ... selvfølgelig så er det barnet glad i deg og du er glad i det men jeg ville heller mye heller bruke en sånn pedagogisk ...

Jeg har tenkt mye på akkurat denne replikkvekslingen i fokusgruppa og undrer meg over hva det er som gjør at det å snakke om kjærlighet i barnehagen føles så vanskelig. Umiddelbart så skulle man tro at det sette ord på slike følelser var enkelt og så kan det virke som om dette er komplisert, i alle fall for barnehagelærerne. Hva er det ved kjærlighet som gjør det enkelt for barn å vise og snakke om, men så vanskelig for pedagogene? Kan dette handle om en frykt for å miste profesjonsspråket? Hvilke verdier ligger til grunn for at det er lettere å bruke andre mer «pedagogiske» begrep? Kan det være kulturbetinget i den forstand at i vår vestlige kultur knytter kjærlighet til mer familiære sfærer? Dette er spørsmål som omhandler hvilket språk vi benytter i dialogene om pedagogiske verdier og jeg tenker at dialogen overfor viser noe av problematikken omkring hvilke ord og begreper vi velger å bruke. Skal vi ta følge med Freire,

er det både ønskelig og mulig å tenke kjærlighet som begrep, så vel som motiv inn i dialogene. Han snakket også mye om kjærlighet til det pedagogiske oppdraget.

For Freire kan ikke dialogen eksistere uten en dyp kjærlighet til verden og medmenneskene (...) Kjærlighet er grunnlaget for all oppriktig dialog ... og viser at vi tar andre mennesker på alvor (...) Kjærlighet er ikke noe sentimentalt og tåredryppende, det er snakk om en realistisk og rasjonell innstilling til livet. Det er ikke snakk om manipulering, men frigjøring (Steinsholt, 2004, s. 598-600).

Jeg tenker at Steinsholt i dette sitatet får fram det jeg opplevde var undertonene i fokusgruppens refleksjoner. De tonene jeg hørte vibrerte i det fokusgruppen snakket om, men som ikke fikk noen fremtredende plass av informantene selv. En av informantene satt ord på det slik:

E: Jeg føler litt at kjærlighet liksom er på den private fronten ... mens i barnehagen så skal man være profesjonell og gi profesjonell omsorg ... Hvis jeg blander inn kjærlighet så føler jeg kanskje ikke at jeg har den profesjonelle omsorgen ... da går det liksom inn i min private sfære ... man blir jo glad i barna ... jeg sier at jeg er glad i de barna jeg har i barnehagen, men jeg bruker ikke kjærlighet som et begrep ... når jeg skal beskrive mitt forhold til et barn.

Barnehagepraksisene som ble eksemplifisert i samtalene i fokusgruppen viser kjærlighet som motiv i relasjonen, slik som dette tekstutdraget viser. Kjærlighet kan tenkes som motiv i ordløse dialoger, men det er problematisk å snakke høyt om det og det kan virke som det utfordrer oss språklig i det begrepet kan bære med seg konnotasjoner til uprofesjonalitet og rolleblanding.

I den påfølgende refleksjonen er det «nuet» som snakkes fram. Tilstedeværelse og nærhet i møtene med de yngste og hva som hemmer og fremmer dette. Jeg argumenter for hvordan det å være fysisk og mentalt tilstede, gi øyeblikket sitt til den andre, kan tenkes som en kjærlig handling.

C: Jeg fikk sånn der ... den tilstedeværelsen ... det være der å se og ... og bare det er nok ... ja den egenverdien til å se det og være der. Ja det er liksom så mye i akkurat det ... Det er ikke bare, -det er så stort. Det kan være så enkelt, men likevel kan det være så vanskelig å sette ord på de tinga der ... men det er kanskje sånn musikken (viser til det innledende forløsende teamet, sangen «Bønn» se vedlegg 1) berører da. For det er egentlig vanskelig å sette ord på hvor viktig akkurat det er ... det å være der og sitte der og se ... ja, den situasjonsfornemmelsen av å ja hva vil du nå ... og som du sier de har kanskje ikke språket, det er kanskje noen som er litt uten mimikk i starten ... og da å liksom prøve å bli kjent med og forstå disse uttrykkene som kommer da ... også få de til å blomstre akkurat sånn som de er.

Her opplever jeg at barnehagelæreren bringer inn mye av det som jeg har forsøkt å skrive fram som ordløse dialoger og som rause rom. Erkjennelsen av tilstedeværelse som en form for pedagogisk kraft. Jeg tenker også at det handler om en kjærlig tilnærming til det pedagogiske oppdraget. Det er det jeg hører når det affektive gehøret mitt settes i spill.

Hun utdyper dette videre:

C: ... fordi det er en prosess som må forstås ... og så kan vi hjelpe de med å uttrykke seg på en eller annen måte, men når den kommer sånn ... så må vi jo bare ta det ... som det er og være der.

Det å være tilstede i øyeblikkene, - i hverdagslivet og bare være der. Være der barnet er og at det er nok! Tenkt på denne måten kan det være barnets krefter som holder oss i situasjonen, uten ord og uten så mye handling, men likevel sterkt og tilstedeværende fellesskap.

Kjærligheten viser at vi tar andre mennesker på alvor. Vi bryr oss (Steinsholt, 2004, s. 598).

I det vi bryr oss tar vi også innover oss politisk, etiske spørsmål og pedagogiske spørsmål. Ved å trekke fram slike øyeblikk som informantene gjør i tekstutdraget ovenfor tenker jeg at kjærlighet fremtrer som et motiv i frigjørende praksiser. I det kjærlighetsmotivet forankres i

dialogen kan den virke frigjørende på barns og også voksnes krefter ved at vi inviteres inn i deltakelse og fellesskap.

Kapittel 7 Coda

I dette avsluttende kapittelet vil jeg forsøke å sammenfatte noe av tenkningen omkring de yngste barnas frigjørende krefter som jeg har analysert i de to foregående kapitlene. Videre vil jeg også reflektere omkring metodologiske valg og til slutt kommer jeg med innspill til det jeg ser som interessante perspektiver for videre forskning.

Frigjørende krefter i småbarnspedagogiske praksiser

I denne studien har jeg engasjert meg i de yngste barnas frigjørende krefter og det jeg har forsøkt å skrive fram i oppgaven er hvordan det er mulig å tenke disse inn i hverdagslivet i barnehagen så vel som inn i større makropolitisk perspektiv. Jeg håper at oppgaven har bidratt til å vise hvordan Freire kan brukes som støttespiller og igangsetter for frigjørende dialoger som foregår i hverdagslivet blant de yngste barna i barnehagen og videre hvordan slike dialoger kan settes i forbindelse med grunnleggende etiske og politiske spørsmål som pedagogisk praksis forankres i. Ved å sette datamaterialet mitt i spill med Freires teorier og begreper har jeg forsøkt å skrive fram likeverdige dialoger som vesentlig i frigjørende praksiser og jeg har forsøkt å utfordre Freires dialogbegrep som noe mer enn det verbale. Dialoger må ifølge Freire alltid forankres i deltakernes tematiske univers og jeg har med støtte i hans tanker forsøkt å skrive fram hverdagslivet på småbarnsavdelingene som dialogens forankringspunkt. Med å tenke hverdagslivet som tematisk univers skapes det muligheter for å forankre pedagogisk arbeid med de yngste barna omkring aktuelle og vesentlige etiske og politiske spørsmål. Det gir mening på en annen måte enn å begrunne pedagogisk arbeid i strategidokumenter med ferdigformulerte mål om forventet læringsutbytte, og jeg argumenterer for at det åpner opp for de yngste barnas frigjørende krefter.

Metodologiske refleksjoner

Jeg vil også gjøre rede for erfaringer omkring metodologiske elementer som har vært sentrale for meg i forskningsprosessen. Først vil jeg fokusere på spillet mellom forskningsspørsmål og metodologi. Jeg gjør videre noen refleksjoner rundt min posisjon som forsker og til slutt ønsker jeg å tenke høyt om skriving som en del av forskningsarbeidet.

Forskningsfokuset mitt har vært de yngste barnas frigjørende krefter og jeg formulerte følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan frigjøringer tenkes i pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen?

Hvilke erfaringer har jeg gjort meg omkring forskningsspørsmål og videre metodologi?

Det første som slår meg er at dette er enda litt tidlig for meg å svare på. Mentalt er jeg fremdeles midt inne i disse spørsmålene selv om det skriftlige arbeidet med oppgaven straks avsluttes. Jeg vil likevel prøve å gjøre rede for noen problematikker og dilemmaer jeg har stått i knyttet til metodologien i studien. For det første så er jeg usikker på om forskningsspørsmålet mitt burde vært formulert mer konkret inn imot dialogen som det sentrale. Eller kanskje er det slik at forskningsspørsmålet har hjulpet meg til å se og høre dialoger som det sentrale? Det begrunner jeg med at jeg gjennom prosessen erfarte at ved å sette flere av Freires begreper i spill, utfordret det meg i forhold til oppgavens omfang. Jeg fikk ikke plass til å gå så dypt ned i tenkningen omkring de ulike begrepene som jeg hadde håpet. Samtidig har jeg også erfart at de øvrige begrepene jeg valgte ut har hjulpet meg med å skrive fram flere perspektiver utover det som er knyttet til dialog. Altså et dilemma knyttet til hva som fikk plass og konsekvenser av det. Når det er sagt så gjorde jeg noen valg på å utelate halvparten av de feramatene jeg fant i de første lesningene av de transkriberte tekstene. Det opplevdes vanskelig, men nødvendig nettopp på grunn av begrensningene som ligger i oppgavens omfang. En annen utfordring jeg møtte på handler om det å diskutere Freires teorier i forhold til de yngste. Det var ikke vanskelig å tenke teoriene hans inn i småbarnspedagogiske spørsmål, fordi han selv bruker eksempler fra ulike pedagogiske settinger og han snakker om både barn og voksne. Utfordringen har snarere handlet om at han konsekvent bruker begrepene elev/lærer og det har utfordret meg rent tekstlig i forhold til hvordan jeg skulle gjengi og sitere. Jeg har løst det på den måten at jeg kommenterer sitatene og peker på hva Freires innspill kan handle om i forhold til de yngste. En annen erfaring jeg

gjorde meg undervegs handler om struktur av oppgaven og hvor utfordrende det kan være å skape forutsigbarhet og logikk i oppbygging av selve teksten. Det å stille seg utenfor og prøve å sette seg inn i hvordan teksten virker for leseren har vært mye mer krevende enn jeg forutså. Ved å snu og vende på teksten i mange omganger har jeg tidvis blitt blind på hva jeg faktisk har sagt og hva jeg bare har tenkt at jeg skulle si. Samtidig har jeg erfart at det er lett å gjenta seg selv og skrive om igjen det samme. Dette er tekstlige utfordringer som ikke er uopprettelige, men som har gitt meg noen utfordringer underveis. En tredje refleksjon omhandler erfaringene jeg gjorde meg i det å konstruere metodologi med utgangspunkt i Freires teorier og begreper. Dette har vært krevende, men også veldig spennende og jeg har funnet stor glede i å lete fram og leke med metodologiske potensialer i hans teorier. Oppmuntret av Freire selv (2003) som ber oss om å bruke teoriene hans inn i egne tematiske univers og videreutvikle dem, grep jeg muligheten til å prøve ut å forske med Freire. Hans dialoger forløst av generative tema har vært utgangspunkt for feltarbeidet mitt og hans filosofi om å tenke på nytt og på andre måter har inspirert meg til å ta i bruk elementer knyttet til musiske og affektive tekning og skrijving. Det som slo meg underveis i selve feltarbeidet er at den måten å forløse dialoger på lett gjenkjennbare i pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen. Jeg tok meg selv i å tenke at dette gjør jeg hver dag sammen med barna selv om jeg i ikke hadde tenkt på den måten i forkant under planleggingen av feltarbeidet. Til slutt har jeg noen refleksjoner omkring forskerrollen. Det har på mange måter vært utfordrende å stå i noen av de metodologiske valgene og kanskje har dette handlet mest om å tørre å slippe kontrollen på prosessene i fokusgruppa. Jeg kjente ofte på i forkant av selve feltarbeidet at jeg gjerne skulle hatt mer forutsigbarhet i valg av tematikk og retning på dialogene. Samtidig var jeg innforstått med at dersom jeg virkelig skulle forske med Freire, så måtte jeg ha tillit dialogene og til de kunne bringe med seg. Larsen skriver fram usikkerheten og tvilen som slike metodologiske valg kan innebære:

At jeg på forhånd ikke visste hva vi skulle snakke om, var et forskningsmessig vågestykke som innebar at jeg måtte ha tro på at det som kom frem i samtalene kunne åpne og berike temaet for avhandlingen og bidra til nye spørsmål for videre refleksjoner. Sammen med personalet måtte jeg tørre å bevege meg i retninger som jeg mange ganger var usikker på hvor ville føre meg hen forskningsmessig (Larsen, 2015, s.64).

Dette følte etter hvert lettere enn det jeg hadde fryktet. Jeg sitter sannsynligvis ikke på hele forklaringen på det, men jeg opplevde at det å bruke former for kunstinspirerte uttrykk som generative tema ga mening for deltakerne i fokusgruppen og det forløste dialogene uten min aktivitet. Feltarbeidet ble en eneste stor opptur for meg og informantene kommenterte også i avslutningen av siste samtale at dette var en form for dialoger som virket og gikk av seg selv. Spesielt sangen som det første generative temaet ble av fokusgruppen trukket fram som virkningsfullt og berørende.

C: Det kan være så enkelt, men det kan være så vanskelig å sette ord på de tinga der men det er kanskje sånn musikken berører da. For det er egentlig vanskelig å sette ord på akkurat hvor viktig det er ...

Selv om informantene her viser til at det ofte kan være vanskelig å sette ord på det man ønsker å formidle, så opplevde ikke jeg at det på noen måte utfordret dialogene og det som foregikk der. Utfordringen min var heller å stoppe dem etter avtalt tid. Det gjorde at jeg fikk et veldig stort lydmateriale, som igjen førte med seg et stort arbeid med transkribering. Her ville jeg nok gjort noe annerledes og prioritert bort transkribering på de stedene der dialogene handlet om pedagogene mer enn om barna.

Et tilbakeblikk

Når jeg ser tilbake på de fire årene som ligger forut for avslutningen av denne studien, ser jeg en lang vei i et kupert terreng. Motbakker tunge å gå, men også topper som jeg er stolt av å ha kommet meg opp på. Jeg har kjent på både fryd og frykt. Fryd over å ha fått innblikk i teorier, begreper, praksiser og tekning som har vært inspirerende og til tider altoppslukende. Frykt for å misforstå og feiltolke, for å ikke å strekke til og ikke komme i mål og men også for å komme i mål. Det har vært utfordrende å være en slik prosess, men likevel er det så vemodig å sette strek. Masteroppgaven har gitt meg mulighet til å studere tematikk som jeg er opptatt av, og jeg er takknemlig for å få utvide kunnskapen min omkring pedagogisk arbeid med de yngste barna i barnehagen. Forskningsarbeidet har bidratt til og styrket min interesse for filosofifaget og gitt meg en innsikt i hva det kan tilføre min egen og andres tekning omkring

vesentlige pedagogiske tematikker. Arbeidet med oppgaven har slik gitt meg ny erkjennelse, dypere innsikt, og motivasjon til å fortsette å stille spørsmål og være nysgjerrig.

Avsluttende tanker og innspill til feltet

Postmoderne tenkning innebærer en forståelse av at kunnskap er konstruert i dialog mellom teori og praksis og det er i de små, lokale fortellingene at kunnskap skapes. Denne oppgaven kan tenkes som en slik fortelling. En fortelling om barns frigjørende krefter og om barns dialoger. Dialogene kan tenkes som hjertet i småbarnsavdelingen, så vel som i et demokratisk samfunn. Gjennom dialog frigjøres vi som mennesker. Den setter oss i stand til deltakelse og til å ta det personlige ansvar som det medfører å være en del av verden. Den setter oss også i stand til stille kritiske spørsmål til hvilke etiske og politiske verdier og idéer som får plass og åpner mulighetsrom for å vise motstand. Mitt innspill til feltet og til videre forskning er knyttet til det å fokusere og problematisere de yngste barnas ønsker om og krefter til å bidra og videre hvordan slik deltakelse kan se ut for de aller yngste i samfunnet. Jeg tror det blir viktig å synliggjøre forbindelser mellom hverdagslivets utfordringer og store samfunnspolitiske og etiske spørsmål. Jeg utfordrer feltet til å fokusere de yngste barnas ulike stemmer og å reflektere omkring sin egen nære praksis i lys overordnede utdanningsmål.

Som forsker har jeg hatt både en komponerende, dirigerende, men også utøvende rolle. Det er imidlertid slik at en god framføring vil alltid først og fremst bli beriket av de andre utøvernes improvisasjoner og soloinnslag, og jeg har etter beste evne forsøkt å følge de innspillene som har kommet underveis i framføringen. Som dirigent har jeg hatt ansvaret for å både sette an og slå av tonen, men det er i selve framføringen, - i hverdagslivet inne på småbarnsavdelingen det virkelig svinger. Det er her vi finner puls, rytme, dynamikk, tempo, harmoni og disharmoni. Levende praksiser der barnas frigjørende krefter kan få muligheter til å virke.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Karreman, D. (2012). *Kreativ Metod.* Malmö: Liber AB.
- Andresen, R. (2010). Feltarbeid i barnehagen–noen metodiske refleksjoner om forskning som relasjon mellom forsker og informanter. *Metoder i forsknings-og utviklingsarbeid i utdanning og lærerutdanning*, 59.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning?: om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 27(1), 9-28.
- Bae, B. (Red.). (2011). *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette:* Fagbokforlaget.
- Berg, O. T. (2014). Politikk. *Store Norske Leksikon.* fra <https://snl.no/politikk>
- Berkaak, O. A. (2003). Innledende essay IB. kulturbibliotek (Red.), *Paulo Freire De undertryktes pedagogikk* (s. IX-LIV). Oslo: De norske bokklubbene.
- Bjørkvold, J. R. (Writer). (2007). Når øyeblikket synger : om det musiske menneske, med Afrika som spill [DVD]: Norsk Filminstitutt.
- Bjørkvold, J.R. (2014) *Det musiske mennesket. (9.utgave)* Oslo; Freidig Forlag.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education:* Routledge.
- Darder, A. Teaching as an Act of Love: Reflections on Paulo Freire and His Contributions to Our Lives and Our Work. 497-510. Hentet fra https://www.academia.edu/4161397/Teaching_as_an_Act_of_Love_Reflections_on_Paulo_Freire_and_His_Contributions_to_Our_Lives
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. A., & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning: noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), 31-46.
- Eide, B. J., Os, E., & Samuelsson, I. P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*, 5.
- FNs verdenserklæring om menneskerettigheter (1948).
Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

FNs barnekonvensjon om barns rettigheter (1989).

Hentet fra <https://www.fn.no/Om->

[FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen](https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen)

Foros, P. B., & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (P. o. t. obsessed, Trans.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag for De Norske Bokklubbene AS.

Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers :Letters to those who dare to teach*. Colorado: Westview Press.

Freire, P. (2015). *Pedagogy of Hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. London: Bloomsbury

Freire, P., Leonard, P., & McLaren, P. (1992). *Paulo Freire : A Critical Encounter*. London: Routledge.

Girox, H. (2010) Critical Pedagogy, Paulo Friere, and the Courage to be Political. 1-11.

Hentet fra

[https://www.academia.edu/15689086/Critical Pedagogy Paulo Friere and the Courage to be Political](https://www.academia.edu/15689086/Critical_Pedagogy_Paulo_Friere_and_the_Courage_to_be_Political)

Hennum, B., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Hennum, B., Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red). (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget

Jansen, K. (2013). *På sporet av medvirkning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget

Johannesen, N. (2016a). Barnehagen som utdanningsarena? I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner* (s. 134-148). Bergen: Fagbokforlaget.

Johannesen, N. (2016b). *Medvirkning som tiltale: Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas*. PhD, Det humanistiske fakultetet, Institutt for Barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger Stavanger.

Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: Noen perspektiver*: Cappelen akademisk forlag.

- Kaurel, J. (2007). *Oppdragelse til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn*
En refleksjon over barnehagens oppdragermandat i dagens samfunn Master, Universitet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31022/HELTxFERDIGx18.01.08.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Kjerschow, P. C. (1993). *Tenkingen som deltakelse: Musikken som utfordring for tenkningens selvforståelse*. Oslo: Solum Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utgave)*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Larsen, A. S. (2012). Hvordan stopp skapte nye vikår for praksis. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (Vol. 149-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelsers paradoksale kraft*. Doktorgrad, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse/ Norsk senter for barneforskning, NTNU, Trondheim.
- Lather, P. (2012). *Getting lost: Feminist efforts toward a double (d) science*: State University of New York Press.
- Ledang, O. K. (2012). Fermate-musikk. *Store Norske Leksikon*. fra [https://snl.no/fermate -
musikk](https://snl.no/fermate-_musikk)
- Lindvig, E. F. (2017) *Den senere Paulo Freire -Tilbake i klasserommet: En litteraturstudie av utvalgte tekster av Freire fra 1990 -tallet*. Master, Universitete i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/59996/MasterEllenFayeLindvig2017.pdf?sequence=1>
- Lov om barnehager (Barnehageloven).(2006)
Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Mortensen, M. H. (2015). *Hva forteller noen ettåringer om å delta i et demokratisk barnefellesskap?* . Master, Høgskolen i Buskerid og Vestfold. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2382275/Mortensen_M_H_2015_masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moss, P. (2011). Democracy as first practice in early childhood education and care. *Encyclopedia on early childhood development*.
- Nordgreen, E. (2012). Elitebarn eller et lite barn. *Utdanning*, 2012(4), 1.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*: Fagbokforlaget
- Otterstad, A. M., & Reinertsen, A. B. (2015). Faglige forflytninger i søken etter metodefest. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 17-24). Bergen: Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M., & Reinertsen, A. B. (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme : eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforl.
- Pettersvold, M. (2014). Demokratiforståelser og barns demokratiske deltakelse i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 34(02), 127-147.
- Pettersvold, M. (2015a). *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring: en kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres i samsvar med intensjonene*. PhD, Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012) *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica
- Puchta, C., & Potter, J. (2004). Focus Group Practice Hentet fra <https://us.sagepub.com/en-us/nam/focus-group-practice/book209920>
- Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord. I Otterstad, A. M., & Reinertsen, A. B. (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme : eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (265-293) Bergen: Fagbokforlaget
- Rhedding-Jones, J. (2004). *What is research?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor*. Hovedfag

- Sandvik, N. (2001). Småbarnas bidrag til barnehagens sosiale miljø: Barn.
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. NTNU, Trondheim.
- Sandvik, N. (Red.). (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2010) Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på "Politics of Childhood. *Barn* 2010 (2), 65–79
- Skrivesenteret (2016) Hvordan kan personalet i barnehagen legge til rette for språklek som støtter barnas språkutvikling? Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/a-bade-i-sprak/>
- Steinsholt, K. (2004). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 588-601). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill* (s. 11-31). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Straume, I (2013). Pedagogisk filosofi i en krisetid, eller hvorfor pedagogikken aldri har vært postmoderne. I J. Steinnes & S. Dobson (Red.), *Pedagogikk under livets tre* (s. 43 - 58) Oslo: Akademika
- Straume, I. (2016). Pedagogikk, betydningstap og selvrefleksjonens grunnlag. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 3-17. Hentet fra <file:///C:/Users/srnor/Documents/Masterstudiet%20i%20Barnehagepedagogikk%20og%20Småbarnsvitenskap/Masteroppgaven/Aktuell%20litteratur/straume.pdf>
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen : Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax Forlag
- Taraldsen, E. (2013). En helhetlig dannelse – i balansepunktet mellom barnet som mål og barnet som funksjon. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter* (s.118-133). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Tjellvold, A. (2009). Paulo Freire. fra [https://snl.no/Paulo Freire](https://snl.no/Paulo_Freire)

Tofteland, B. (2015). *Måltidsfellesskap i barnehagen –Demokratiets vugge?En studie av samtaler med ansatte på småbarnsavdelinger* PhD, Universitetet i Stavanger.
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2358107/Berit_Tofteland.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Ulla, B. (2015) *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren* PhD, Universitetet i Oslo

Woodhead, M. (2005). Early childhood development: A question of rights. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), 79-98.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart.

Østrem, S. (2012) *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm AS

Vedlegg

Vedlegg 1 Samtykkeerklæring

Vedlegg 2 Innledende samtale med feltbarnehagen/ Prosjektskisse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«FRIGJØRENDE KREFTER I SMÅBARNSPEDAGOGISKE PRAKSISER»

Barnehagelæreres dialogiske møter med Paulo Freire

Bakgrunn og formål

Denne studien er et innspill til dialogene omkring utdanningens oppgave i samfunnet, og i denne studien er jeg opptatt av mulighetene for frigjørende praksiser i hverdagslivet på småbarnsavdelingen.

Det er noen nyliberalistiske krefter i det barnehagepolitiske feltet som får mye plass. Som ser barn som en investering og barndommen som en forberedelsesfase på vei mot det virkelige livet.

Samtidig råder også diskurser om de yngste barna som sårbare og i behov av beskyttelse og vern mot verden og livet, men som genererer liten plass til barns egne bidrag. Disse forestillingene trengs å pirkes i og forstyrres. Vi skylder barna våre å konstruere alternativ kunnskap. Her ønsker jeg å bidra og denne studien er forhåpentligvis et bidrag i så måte.

Studiens foreløpige forskningsspørsmål er:

Hvordan kan frigjøring(er) tenkes, praktiseres og forstås for, om og med de yngste barna i barnehagen?

Studien er en del av masterprogrammet «Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap» ved Høgskolen i Østfold.

Utvalget av informanter er trukket ut etter såkalt strategisk utvalg. Faktorer som faglig interesse og fokus er hovedkriteriet. Det er imidlertid også et poeng å benytte informanter som jobber sammen, i samme enhet. En tredje faktor er at informanter og forskningsenhet er uten tilknytning til forsker og visa versa.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer gjennomføring av tre avtalte refleksjonsmøter på 1 ½ time hver, omkring studiens tema.

Refleksjonsmøtene gjennomføres i barnehagens arbeidstid. Samtalene tas opp på lydopptak og transkriberes til tekst, som så analyseres av forsker. Personopplysninger blir ikke registrert og det vil heller ikke framgå av datamaterialet i hvilken enhet refleksjonsmøtene er gjennomført.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Datamaterialet vil ikke inneholde personopplysninger.

Det vil heller ikke bli mulig å gjenkjenne deltakerne i publikasjonen av studien.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 15.05.18

Lydopptak og tekst slettes umiddelbart etter bruk, og seinest ved studiens ferdigstilling.

Analysen vil omhandle enhetens årsplan, men det vil ikke blir referert til navn eller annet som kan knytte tekst til enhetens plassering og navn.

Frivillig deltakelse 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 Signe Ringhus Norrman tlf 46 81 84 47

Veileder for studien er Ann Sofi Larsen epost : ann.s.larsen@hiof.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INNLEDENDE SAMTALE MED TREKLØVEREN BARNEHAGE

Tirsdag 24.01.2017

KORT PRESENTASJON AV TEMATIKK FOR FORSKNINGEN

Mitt ønske med denne studien er å invitere til en dialog om utdanningens,- og i denne sammenheng småbarnspedagogikkens, oppgave.

Jeg vil gjøre dette ved å rette et kritisk blikk på dagens rådende diskurser innen feltet og ønsker videre å skrive fram de yngste barnas egne bidrag. Jeg er opptatt av mulighetene for frigjørende og dannende dialoger som ligger i hverdagslivet på småbarnsavdelingen, og videre hvordan disse kan fremme utdanning som en etisk praksis snarere enn en teknisk praksis.

INTRODUKSJON AV TEORIGRUNLAG

Frigjøring er et begrep med historisk gjenklang og som har blitt skrevet fram i de «store» fortellingene. Likefullt er det et høyst aktuelt begrep som har i seg muligheter både til å stille kritiske spørsmål, og til å snakke om politikk, utdanning og etikk på andre og nye måter.

Hva som skjer i barnehagen og i det nære livet, er ikke skilt fra det som skjer i verden. Ved å sette frem frigjøring som hovedtematikk i studien kan jeg i tenkning, lesing og skriving bevege meg i på tvers av hverdagslivet, profesjonen, etikken og politikken

Jeg trenger støtte av teori som har kritisk blikk på utdanning og som kan hjelpe meg med til å skrive fram og tydeliggjøre andre perspektiver på småbarnspedagogikken.

Den brasilianske filosofen og pedagogen Paulo Freire sin teori om frigjørende pedagogikk for de undertrykte kan muligens hjelpe meg (Freire, 2003) Hos Freire finner jeg mye politikk og pedagogikk, men ikke politisk program eller pedagogisk oppskrifter.

Freire snakker ikke om de yngste barna og han snakker heller ikke om barnehagelivet. Det blir min oppgave å få hans teori og hans filosofiske begreper til å klinge sammen med småbarnspedagogikken.

En av Freire sine formidable visjoner var å gi de stemmeløse en stemme slik at de kunne gjenvinne fortellingene om seg selv. Store, nesten overveldende ord og tanker, men vakre og fulle av håp.

Er det mulig å tenke seg de yngste barna i barnehagen inn i disse tankene?

Er det mulig å tenke frigjøring inn i de yngste barnas subjektiveringsprosesser?

Hvordan ser stemmene ut for mennesker som enda ikke har så mange verbale ord å bruke?

Freire skriver fram menneskeverdet og han bruker et språk som tiltaler meg der han snakker om håpets pedagogikk. Han er utvilsomt kritisk i sine betraktninger, men er samtidig snakker han fram det håpefulle i det å la framtidige generasjoner selv få bidra aktivt til sin egen utdanning.

Han er opptatt av bevisstgjøring og frigjøring gjennom dialog med andre og jeg tenker at her kan det blir interessant å reflektere rundt hvordan den pedagogiske relasjonen barn – barnehagelærer virker.

Freire introdusere noen sentrale begreper i sin teori:

Bank- systemet: (Banking concept) der man ser barnet som en investering i framtida, i motsetning til den frigjørende pedagogikken som tar utgangspunkt i barna selv og deres egne bidrag i verden. Han sier at :
Essensen av utdanning må være at man forankrer læring/danning i en kritisk diskusjon av ulike fenomener som betyr noe i barnas liv .

Dialog: Freire sin epistemologi kan oppsummeres slik: Vi har alle en måte å få verden til å «make sense» og det skjer i dialog med andre som er ulik oss.

Dette var bare en veldig kort introduksjon til Freire sitt pedagogiske univers, og samtidig en smakebit på hva jeg ønsker å sette fokus på i studien.

TANKER OM FELTARBEIDET I BARNEHAGEN

Jeg har gjort meg noe tanker om hvordan feltarbeidet kan gjøres, men er selvfølgelig ydmyk i forhold til deres ønsker.

Utvalg av informanter:

Jeg har i utgangspunktet tenkt barnehagelærerprofesjonen, men er åpen for innspill. Jeg ser for meg at jeg skal ha en deltakende rolle i samtalen, der jeg både vil være tilrettelegger men også reflektere sammen med dere.

1. Innledende møte:

Jeg ser for meg at jeg innleder feltarbeidet med å si noe om hva jeg vil undersøke og hvorfor. Her kan jeg tenke meg å ta utgangspunkt i forskningsdesignet og si noe om hva jeg har lyst til å undersøke og hva jeg tenker at kan være spennende å reflektere rundt med dere i Trekløveren. Her vil jeg gjerne ha innspill på hva dere er opptatt av og syns er viktig i dialoger med de yngste barna, og ikke minst hva dere opplever at de er opptatt av i dialoger med hverandre og dere.

2. Refleksive møter i fokusgruppe:

Her ser jeg for meg at vi møtes 2 -3 ganger, fortrinnsvis i Mai, der vi sammen reflekterer rundt tematikken med utgangspunkt i noen forløsende ord/bilder som jeg har forberedt etter samtalen med dere i det innledende møtet.

Jeg gjør lydopptak av dialogen, og denne transkriberes til tekst seinere.

TANKER OM PROSESSEN VIDERE

Min plan for det videre arbeidet er som følger:

- Etter å gjennomført 2 -3 samtaler sammen med dere, drar jeg til Spania i uker. Der skal jeg transkribere dialogene våre til tekst, lese relevant litteratur og utarbeide et grovmanus for oppgaven. Målet er at dette skal være ferdig i løpet av sommeren 2017.
- Oppgaven skal leveres innen 15.mai 2018 og det betyr at jeg har ca 9 mnd til å skive ferdig oppgaven. Her ser jeg for meg at jeg kan bidra inn i Trekløveren barnehagen med faglig påfyll dersom det er ønskelig. Dette kan være å ta utgangspunkt i feltarbeidet og jobbe sammen videre med dere om dette og/eller jeg kan gi videre noe av det som har vært teorigrunnlaget i de 6 innledende emnene i masterstudiet.
- Etter levering av oppgaven er det opp til dere om dere ønsker en presentasjon av studien.

Foreløpig Tidsplan:

