

Else Foss

«Vår væremåte er vår arbeidsmåte»

Om omsorg som praksis, rasjonalitet og etisk fordring i pedagogisk arbeid med barn

*Etter dette hadde vi om omsorg.
Det er mange som lurere på
hvorfor dette er så viktig i utdanninga.
Jeg synes ikke det er så rart
at det er i utdanninga.
Det er nemlig ikke alle
som er skikket til å jobbe med barn.*

Slik skriver en ung, kvinnelig student fra 1. klasse, førskolelærerutdanninga i sin loggbok etter en undervisningsøkt om omsorg i faget pedagogikk. Dette er en klok betraktning som gir en smakebit på noe av det denne artikkelen handler om. Den tar utgangspunkt i en kvalitativ studie som ble foretatt våren 1995 i Skogkanten barnehage¹. Fra første dag i barnehagen var det noe som gjorde meg glad. Jeg følte meg uvanlig lett i kropp og sinn da jeg syklet hjem etter «endte arbeidsdag». I dagboken min fra denne dagen står det: *Her har barna det godt!*

Dette første inntrykket har virket inn på tolkningen og min forståelse av empirien fra barnehagen². Artikkelen er bygget opp med utgangspunkt i det den norske

¹ Barnehagen er 20 år gammel og den ligger i utkanten av en middelstor by på Østlandet. Personalet er meget stabilt og den har vært ledet av samme styrer de siste 10 årene. Barnehagen har fire avdelinger, en småbarnsavdeling for barn mellom 1 1/2 og 3 år og tre avdelinger med 3-5 åringer. Arbeidsåret 94/95 var barnehagen uten 6-åringer for første gang i sin historie.

² Deltakende observasjon er brukt som hovedmetode for innsamling av empiri i denne studien, den skriftlige nedtegnelsen har skjedd i form av dagboksnotater. For å få en mer systematisk inntrykk av arbeidsmåtene til avdelingslederne, ble de fotfulgt hele dager mens jeg fortløpende noterte ned det som skjedde. Videre er formelle og uformelle samtaler med avdelingsleder og styrer viktig empiri. Dessuten ble det foretatt skriftlige referat av samtaler og innlegg på samtlige personalmøter våren 95. Materialet har blitt tolket ut fra en

filosofen Hjørdis Nerheim kaller *skjellsettende hendelser*³. Det er konkrete, sterke, uforutsatte hendelser som vi deltar i eller som utspiller seg foran oss. De oppleves som enestående og gåtefulle og kjennetegnes ved at vi sier «det var som om tiden sto stille», «den dag i dag ser jeg for meg det som skjedde» og «ordene som ble sagt står spikret i min hukommelse». Å skrive ned hendelsene og så bruke disse tekstene som utgangspunkt for refleksjoner åpner opp for å gripe livet og forstå det på en ny måte. Klokkens grå tid opphører, den subjektive opplevelsen av hendelsen har en egen indre tidsbevissthet som nesten er magisk.

En forutsetning for å ta livet på pulsen i barnehagen var at jeg som person og den forskningen som skulle utføres var godtatt av voksne og barn i barnehagen. De ansatte aksepterte at temaet for forskningen var de voksnes arbeidsmåter med barna. Selv om vi hadde hatt flere møter og jeg var kjent med mange av dem fra før, var jeg en «fremmed». For å klargjøre min rolle, definerte jeg meg som en lærling⁴. Dette medførte at jeg «tok et tak» og var deltaker når det var naturlig, og at jeg meldte meg ut og var tilskuer når det passet. Dessuten var det greit å

fenomenologisk hermeneutisk tradisjon med metodisk utgangspunkt i skjellsettende hendelser (Nerheim 1995) og Paul Ricoeurs dybdehermeneutikk slik den er beskrevet i et intervju med Ricoeur (Kvalsvik 1985) og av Ricoeur (1971). De skjellsettende hendelsene fra hverdagslivet i Skogkanten barnehage er umiddelbare erfaringer som legges frem på en mest mulig beskrivende måte ved hjelp av hverdagspråk. De fungerer som døråpnere til en dypere forståelse av tilværelsen, derfor kalles tolkningsmåten dybdehermeneutikk. På den måten kan det trenes inn til det essensielle som bærer våre liv (ibid s.568). Ricoeur er positiv til å bruke vitenskapelige begrep, prinsipp og system når mening skal skapes ut fra hendelsene. Dette står i kontrast til en annen fenomenologisk-hermeneutisk forskningsmåte hvor utviklingen av forståelse skjer ved hjelp av analyser og kritisk refleksjon i form av hverdagslig språk. Her lar man også den personlige forståelseshorizonten gripe sterkere inn (van Manen 1990).

³ Betegnelsen skjellsettende hendelser er hentet fra Hjørdis Nerheim (1993, s. 314-315). Vitenskapsfilosofisk kan skjellsettende hendelser sammenlignes med den såkalte critical incidents metoden utviklet innen arbeidslivsforskning. Opprinnelig var critical incidents metoden brukt for å beskrive hvordan ansatte faktisk utfører arbeidet sitt og under hvilke forhold dette skjer (Andersen & Nilsen 1966). Det skilles mellom *arbeidsanalyser* og *arbeideranalyser* (ibid s.1-2). I en kvalitativ undersøkelse i barnehagen for å få «den tause kunnskapen» i tale ble metoden omformet (Strähle, Sundgren & Walch 1989). Forskerne tok utgangspunkt i de ansattes egne positive fortellinger fra sitt arbeid med barn i barnehagen. Ut fra en analyse av fortellingene kom de frem til noen prinsipielle kjennetegn for et kvalitativt arbeid med små barn. I forskningen som min studie hviler på er metoden ytterligere omformet. Jeg bruker egne critical incidents som skjellsettende hendelser for å si noe vesentlig om voksnes væremåte i umiddelbare kritiske situasjoner med barn. Kritiske i den forstand at noe står på spill for barnet avhengig av den voksnes væremåte i situasjonen. Det som står på spill, er barns verdighet og krav om å bli tatt vare på en omsorgsfull måte.

⁴ Rådet om å definere seg som lærling er hentet fra Wadel (1991). Det blir som å følge antropologen Fredrik Barths ord om feltarbeid som «å bli som barn igjen»: informantene er dine læremestre og du er deres elev (Nielsen 1996 s.133).

kunne «spørre og grave» om det som skjedde i barnehagen og finne ut hvordan de voksne tenkte. Til barna sa de ansatte om meg: *Hun er på besøk hos oss for å se hvordan vi har det.* Dette fungerte bra i forhold til ungene.

Helt vesentlig for studiens utfall var den måten jeg ble mottatt av personalet på. Inntrykket kan beskrives med følgende ordbilde:

Så fint at du kom til oss. Vi viser deg gjerne vår pedagogikk. Den er riktignok beskrevet i årsplanen og andre skriftlige dokument og i de to rapportene vi har laget fra våre lokale utviklingsarbeid. De kjenner du godt til, du var jo veileder for det første som handlet om foreldresamarbeid. Men nå kan du se og høre med egne øyne og egne ører, føle det på kroppen. Slik er vi, slik gjør vi det og vi forteller deg gjerne hva vi tenker om arbeidet vårt. Vi er trygge i vårt arbeid med barna, på hverandre og på deg, så velkommen skal du være. Skriv ned alt du orker fra det du opplever her.

Jeg ble kort sagt møtt med åpenhet og tillit. Det kommer «gode sirkler» ut av slike møter. Stemningen blir avslappet, og barnehagen ble et godt sted å være for meg også. Oppholdet i barnehagen kan beskrives som en skjellsettende hendelse!

Hva handler egentlig arbeidsmåte om?

Etter hvert som våren skred frem, meldte det seg flere og flere spørsmål i forhold til barnas «gode liv» i barnehagen og de voksnes arbeidsmåte med barna. Utgangspunktet var: Hva handler *egentlig* arbeidsmåte om i denne barnehagen? Det mest nærliggende spørsmålet å stille var:

a. Didaktikk

Spørsmål avler nye spørsmål: Var barnehagen et godt sted å være for barna fordi dagen var velorganisert? Var det fordi ungene kunne vandre ganske fritt mellom avdelingene? Eller at de kunne velge om de ville være ute eller inne i løpet av dagen? Eller at de voksne hadde lagt opp relativt få organiserte aktiviteter for barna? At barna var godt kjent med alle voksne på huset? At det var få regler i barnehagen? Var det fordi virksomheten var godt ledet av avdelingslederne og styrer? Fordi barnegruppene var satt gunstig sammen med hensyn til kjønn, alder og barnas personligheter?

Alle disse spørsmålene hører under det didaktiske fagfeltet i pedagogikken som bl.a. angår målsetting, organisering, innhold og arbeidsmåter. Men en didaktisk vinkling av arbeidsmåter ga ikke den fulle mening i forhold til det inntrykket jeg hadde fått av måten de voksne arbeidet på med barna. Det var for mye «liv og varme» i samværet mellom voksne og barn som ikke ble fanget opp i en kjølig,

didaktisk kategorisering. Den arbeidsmåten jeg hadde opplevd lot seg ikke innlemme i en systematisk tenkning ved hjelp av didaktiske prinsipper og modeller. Det ble å bruke et tenkesett som var for teknisk.

b. Kontroll og frihet

Det neste forsøket mitt var å vektlegge det faktum at det var få regler i barnehagen og at barna hadde relativt stor frihet. Skulle jeg belyse arbeidsmåter ved refleksjoner i forhold til det pedagogiske dilemmaet mellom kontroll og frihet? Hvor kontroll i positiv forstand har med orden, oversikt og forutsigbarhet å gjøre. Mens det negative er de voksnes bevisste og ubevisste bruk av makt i forhold til barna, det som omtales som definisjonsmakt⁵. Her ligger det en stor fare for maktmisbruk fra den sterkeste parten i relasjonen. Men det ble for snevert å gå inn på dette dilemmaet. Den beste innfallsporten til den måten de voksne arbeidet med barna på, lå ikke her.

c. Det handler egentlig om væremåte

Gjennombruddet som satte meg på sporet av hvor hemmeligheten med deres arbeidsmåte lå, kom en sen vårdag da en av avdelingslederne i en uformell samtale sa til meg: *Du skjønner, vi jobber med ungene ved at vår væremåte er vår arbeidsmåte*. Dette utsagnet ble den skjellsettende hendelsen som hele studien kom til å sentrere seg om. Helt intuitivt grep jeg utsagnet «vår væremåte er vår arbeidsmåte», og det ble et credo. Dette trodde jeg på, det var en skatt når det gjaldt pedagogisk arbeid med barn generelt, og små barn spesielt. Men utsagnet fortonet seg som en gåte i lang tid. Det sporet an til undring, refleksjoner og nye spørsmål.

Etter en tid med litteraturstudier ble følgende problemstillinger satt opp for studien:

1. Hvordan manifesterer væremåte seg i hverdagslig samvær mellom voksne og barn?
2. Hva står fenomenet væremåte for?
3. Hvordan kan etisk tenkning ⁶ f.eks. Knud E. Løgstrup (1905-1981) og de eksistensialistiske personalistene Martin Buber (1878-1965), Gabriel Marcel

⁵ På barnehagefeltet er det Berit Bae som har introdusert begrepene definisjonsmakt og anerkjennelse (1996). I Skogkanten barnehage var personalet opptatt av å begrense bruken av definisjonsmakt i forhold til barna. Dette gjorde de bl.a. ved hjelp av en anerkjennende væremåte.

⁶ Avslutningsvis i artikkelen vil jeg gjøre rede for den etiske grunnlagstenkningen til Løgstrup. I denne sammenheng er det ikke rom for å gi særlig omtale av de tre nevnte personalistene i artikkelens tekst. Det blir en kort introduksjon av filosofene her. Interesserte

(1889-1973) og Emmanuel Levinas (1906-1995) gi hjelp til å forstå fenomenet væremåte?

4. Hvilke konsekvenser får utsagnet «vår væremåte er vår arbeidsmåte» for pedagogikk som fag, pedagogisk grunnsyn og valg av teoribase for arbeid med små barn?

Denne artikkelen tar opp deler av studien og teksten er strukturert som et sett med fargeglade russiske Matrusjkadukker bygget opp etter prinsippet med kinesiske esker. Teksten er lagt frem ut fra en «lag-på-lag-tenkning».

Den ytterste synlige dukken står for to konkrete hendelser fra barnehagen som danner utgangspunkt for refleksjoner om utsagnet «vår væremåte er vår arbeidsmåte». Her blir personalets væremåte analysert ut fra umiddelbare praktisk-pedagogiske situasjoner.

Godt skjult av dukke en, finnes dukke to. Den symboliserer at teoretiseringen har startet, her er hovedbegrepet omsorgsrasjonalitet. Dette handler om en faglig-

henvises til å lese Levinas i original (1993), Kemp (1990) og Vetlesen (red) (1996). Marcel er omtalt av Aarnes i Vestens tenkere Bind 3 (1993). Videre anbefales Bubers lille bok fra 1921.

Martin Buber er en tysk-jødisk filosof som ga ut den kjente boka *Jeg - Du* i 1923. Ved hjelp av å møte et Du vokser Jeg fram som menneske. Jeg'et må anerkjenne Du'et, og Du'et må anerkjenne Jeg'et, da kommer det sanne vesen fram i oss. Når mennesker behandles som et Det, er det objektivisert, et nummer i rekken. Et menneske som opplever å bli behandlet som et Det, vil oppleve verden som et troll. sier Buber. Han skriver også om menneskets «indre» troll og hvor viktig det er å ta opp kampen med disse for å bli et ekte Jeg. Bubers etiske fordring er at hver enkelt av oss tar et eksistensielt valg for å bli et Jeg ved å behandle andre som et Du.

Gabriel Marcel er fransk filosof og skjønnlitterær forfatter. Han er katolsk og svært bekymret for menneskets «havesyke», vår hang til materielle verdier. Tingene og vår opptatthet av «å kjøpe, kjøpe» dreier oss bort fra å være en person i etisk forstand. Hans etiske fordring er at mennesket må bli mer opptatt av hverandre og skyve tingene og eiendeler ut i periferien av vår eksistens.

Emmanuel Levinas er en fransk filosof. Hans menneskesyn kalles for «den Annens humanisme». Han retter pekefingeren mot det selvopptatte, egoistiske, og selvforfornøyde mennesket. Et menneske som ikke bare ødelegger andre mennesker, men også naturen som omgir oss. Hans etiske fordring til er «å se den Annens ansikt». Ved å legge vekt på ansiktet, spesielt blikket til den Annen, skjer det noe med den som ser. Vi blir minnet på den sårbarheten som ligger inne i hvert enkelt menneske og fordringen om å ta vare på hverandre.

pedagogisk tenkemåte som, slik jeg ser det, ligger bak «vår væremåte er vår arbeidsmåte». Jeg kommer nærmere tilbake til dette begrepet senere i artikkelen.

Det tredje hovedpunktet som målbæres av den nest innerste dukken, vil belyse omsorgsrasjonalitetens historisk-filosofiske røtter som en erfarings- og verdibasert måte å tenke på.

Den fjerde og innerste dukken representerer sakens kjerne: det etiske tenkesettet som belyser «vår væremåte er vår arbeidsmåte». Vi er her inne på grunnleggende etisk tenkning i forhold til arbeid med små barn. Det handler om det moralske ansvaret som hviler på de ansatte i barnehage og skole. Etikk er teoretiske tankesystem om det gode/det onde og om det rette/det gale. Moral dreier seg om konkret praktisering av det gode og det rette.

Hendelser fra hverdagslivet

Eksemplet som følger sier noe om betydningen av de voksnes væremåte i barnehagen og hvor åpne og sårbare små barn er. Dessuten viser eksemplet at det å arbeide i barnehage er å være i en kontinuerlig strøm av uforutsette situasjoner hvor det er handlingstvang.

a. Veronika er syk og ønsker kroppskontakt

Det er fredag i barnehagen. Jeg er på en av de tre avdelingene for barn mellom 3 og 5 år. Det er alltid noe ekstra godt å spise på fredager. I dag er det pizza - ikke noe Grandiosa her i gården! Nei, ekte hjemmelaget, duftende pizza med luftig bunn, litt ketchup, pølsesnabber og masse god, smelta ost. Vi setter oss til bords. Det er en god og forventningsfull atmosfære. Jeg sitter ved siden av Veronika på fem år. Rett overfor oss sitter den pedagogiske lederen på avdelingen, Kari. Alle spiser ivrig. Men ikke Veronika. Hun småspiser, snakker lite og sitter litt sammenbøyd på stolen. Førskolelæreren spør om hun ikke er sulten. Veronika svarer nei, hun orker ikke å spise opp den biten hun har på tallerkenen. Kari spør om hun har vondt noe sted. Veronika sier at hun har vondt i magen. Etter en liten stund spør Kari om hun har lyst til å legge seg på sofaen og slappe av eller om hun heller vil bli sittende ved bordet. Veronika sier at hun vil bli værende ved bordet. Etter måltidet legger Veronika seg på sofaen, fire-fem andre barn vil også være inne, resten er ute.

Jeg har puslet litt med Veronika, lagt dynen godt rundt henne og vi har småsnakket sammen. Etter en stund sier hun til meg: «Kan ikke du ligge her ved siden av meg!». Som deltagende observatør var jeg kommet i en situasjon hvor jeg følte meg nærmest handlingslammet. Hva sier jeg og hva gjør jeg? Jeg turte ikke legge meg under dyna med henne. Det var for nært og privat for meg som

bare hadde vært på avdelingen et par dager. Men jeg var i en situasjon med handlingstvang, overvåket av Veronikas forventningsfulle øyne under en krøllete pannelugg. Det jeg gjorde, var å gå bort til henne og foreslå at vi kunne lese en bok i stedet. Veronika valgte bok og vi satt tett sammen på sofaen og hadde en hyggelig lesestund. Hun lå på sofaen som en dronning hele ettermiddagen og var glad og fornøyd med feberroser i kinnene da pappaen hentet henne ved fire-tiden.

Hva sier dette eksemplet om væremåte som arbeidsmåte? Barnet ble sett av Kari, som er nærværende og har et øye på hver finger. Hun har et blikk som er basert på en indre forståelse av barn. Denne forståelsen har stor kraft. Slik jeg ser det, er den et uttrykk for at Kari har tatt et bevisst verdivalg om at hun vil ha sin oppmerksomhet rettet mot barna.

I personalistenes livsfilosofi om hvordan vi bør leve livene våre, sier de at vi må ta et valg om å være «annenrettet». Gjøre alt vi kan for å minke våre selvsentrerte og egoistiske tendenser. Fokus er ikke på «den generaliserte andre» i teoretisk forstand. Her dreier det seg helt konkret om «den Annens ansikt», som Levinas (1993) sier. Det mennesket som har valgt å «se den Annens ansikt» - være annenrettet - lever en «egentlig tilværelse». Et mennesket som ikke har tatt dette eksistensielle valget, lever et tomt og innholdsløst liv, oppslukt av tilværelsens «intethet og forfengelighet». Et slikt menneske har en «uegentlig tilværelse» ifølge eksistensialistisk filosofi⁷. En person er et menneske som lever en «egentlig tilværelse» og har tatt et verdivalg som går ut på å ta vare på andre mennesker.

Måten Kari møtte Veronika på er et eksempel på å være annenrettet i eksistensialistisk forstand, la sitt liv lede av «den Annens humanisme», som Levinas sier. Kari tar ansvar for Veronika og hjelper henne. Men hun overtar ikke styringa, hun gir henne frihet til å velge mellom to alternativ, hun gir Veronika et reelt valg. Ved å la barn få velge - være med på å bestemme og kjenne etter hva de vil selv - hjelper Kari Veronika til å bli et selvstendig menneske. Til å bli et menneske som kan ta ansvar for seg selv. Kari har en viss avstand til Veronika i situasjonen, f.eks. overøser hun ikke barnet med medlidenhet av typen «stakkars deg som er syk» og «har du vondt i hodet også kanskje»? Dette kalles for klam omsorg eller sentimental omsorg⁸. Da overtar den voksne barnets smerte og følelser og gjør dem til sine egne. Her viser Kari empati uten å invadere Veronika følelsesmessig.

Sist, og ikke minst, møter hun Veronika med respekt. Kari ser på Veronika som et likeverdige menneske. I filosofien til personalistene har Buber et uttrykk for det

⁷ Disse betraktningene er hentet fra Pedersen 1947 s. 10-11.

⁸ Dette er hentet fra Martinsen (s. 73) i Jensen 1990.

likeverdige møte som et Jeg-Du forhold. Når vi behandler et menneske som et Du, er det mennesket et subjekt for oss, et medmenneske. Når et menneske objektiviserer et annet menneske, karakteriserer Buber det som et Jeg-Det forhold. I et Jeg-Du forhold er mennesket et mål i seg selv, i Jeg-Det forholdet er mennesket et middel, et redskap eller et instrument.

Disse betraktningene viser at væremåte er et komplisert fenomen å få tak på, vi *er* vår væremåte. Vi har ikke en væremåte til privat bruk og en væremåte vi bruker i profesjonelle sammenheng. Vår væremåte uttrykker vår personlighet, den har et konstant element i seg. Samtidig er den situasjonsavhengig og innstilt mot de mennesker vi møter. Hva er viktige fellestrekk ved den menneskelige væremåte? Kjernen i vår væremåte er innvendig, men påvirkes selvsagt av det utvendige - av den situasjonen vi til enhver tid er i.

Her er det personalistene hjelper ved sin livsfilosofi ved å sette søkelyset på tilstedeværelse og engasjement. At vi *ser* barnet med både et ytre og et indre blick. F.eks. kunne Kari ha begynt å mase på Veronika om å spise opp pizzastykket hun hadde på tallerkenen. Eller hun kunne bedt henne om å sitte pent på stolen og rette opp ryggen. Bak den måten Kari var på, ligger det en bevisst tenkemåte. Det er temaet i neste eksempel.

b. Det er flere våte barn i barnehagen nå

Flere av personalmøtene i barnehagen våren 95 var viet til vurdering av året som var gått. Personalet snakket mye om hvor forskjellig det var i barnehagen dette året hvor de ikke hadde 6-åringer.

De voksne følte seg bla. mer fysisk trøtte i kroppen etter endt arbeidsdag. De oppholdt seg mer på gulvet. Spilte mindre spill, og hadde færre bordaktiviteter. Hva med barna, hvordan hadde de det? Der var det en samstemmig enighet: *Barna de har lekt og lekt og lekt...* Det er et godt bevis på at barna har det godt med seg selv og trives i barnehagen.

Men det viktigste som kom frem på disse vurderingsmøtene var noe assistenten Liv sa:

Det er flere våte barn i barnehagen nå. Disse barna skal møtes på en verdig måte av oss voksne. Vi må vise respekt for dem. For å bli varme og rene må de dusjes med lunkent vann og koses med.

Å tisse på seg er en ydmykende situasjon å være i når du er fire eller fem år, og uhellet inntreffer mens du er ute. Barnet er helt avhengig av hjelp fra den voksne. Her sier Liv noe om sine tanker om sin væremåte og arbeidsmåte i forhold til barna. Hun sier noe viktig om hvordan hun vil møte barn. Det hun sier kommer

rett fra hjertet. Jeg ser enda for meg hennes ettertenksomme ansikt og det innadvendte blikket.

Her er det på sin plass å poengtere at personalet var vant med å reflektere i fellesskap over det praktiske arbeid med barna. De hadde et velutviklet språk og klare tanker om hvordan de jobbet med ungene - og om hvordan de ønsket å jobbe. Liv relaterer sine handlinger til etisk tenkning når hun snakker om det våte barnet og hva som er moralsk gode handlinger i en slik situasjon. Hun forteller oss noe om det kartet hun har inne i hodet sitt når det gjelder sin væremåte i forhold til barna. En tenkemåte som virker styrende på de handlinger hun ønsker å utføre i praksis.

Som en oppsummering av disse skjellsettende hendelsene og mine refleksjoner rundt dem vil jeg fremheve at væremåte er et holistisk fenomen. Den angår hele oss og har med livet selv å gjøre. Væremåte er et altså et eksistensielt og filosofisk fenomen i den forstand at spørsmålene som stilles når væremåte skal «undersøkes» er av typen : Hva vil det si å være til i verden? Hva er det viktigste med å være til i verden? Det er dette siste spørsmålet personalistene er opptatt av. Å være et menneske vil først og fremst si å være et medmenneske i alle de umiddelbare hverdagslige ansikt-til-ansikt møtene med et annet menneske. Væremåte som fenomen er kun meningsfullt i en relasjonell situasjon. Det som åpner opp for at det skal bli en god relasjon er at personene tar imot hverandre, blir sett, hørt og berørt. Da er det muligheter for at relasjonen oppfattes som god.

Samtidig er væremåte et praktisk hverdagslig fenomen som er tema i daglig samvær mellom mennesker. Fenomenet engasjerer. I de to årene jeg har arbeidet med «vår væremåte er vår arbeidsmåte» har jeg hatt mange fine livnære og personlige samtaler med mennesker. Å snakke om væremåte lukker opp døren for refleksjoner over det å være i livet. Dette er viktig i en tid hvor alt skal være effektivt og hvor Ting får større verdi enn det å være et medmenneske. Dette aspektet ved den moderne tilværelse er spesielt Marcel opptatt av. Han sier at det moderne mennesket er besatt av en «havesyke»...

Dessuten er væremåte et moralsk fenomen som har med etikk å gjøre, kvaliteten av møtene avgjøres ved måten vi møter andre mennesker på. *Det kommer an på måten du gjør det på*, sa styrer en gang og så megetsigende på meg. Som om jeg forsto... Jeg skjønnte det intuitivt, men det tok lang tid før jeg klarte å plassere utsagnet i en etisk sammenheng, i en tenkning om moral.

Sagt på en dagligdags måte, så handler «vår væremåte er vår arbeidsmåte» om hvordan voksne oppfører seg i forhold til barn. Hva er den gode væremåte for en person som arbeider i barnehagen? På grunnlag av empirien fra Skogkanten barnehage, deltakelse i hverdagslivet der og litteraturstudier er svaret at det er en

omsorgsfull væremåte. Hvordan skal så denne konklusjonen løftes inn i en faglig-pedagogisk sammenheng? Det vil bli gjort ved å la dukke to målbære en tematisering av begrepet omsorgsrasjonalitet.

Omsorgsrasjonalitet

Måten Liv ville møte det våte barnet på er preget av omsorg fra hennes side. Det samme var Karis kommunikasjon med Veronika. Men hva er omsorg? Er det å vaske barnet med varmt vann? Eller er det å si de rette ordene til rett barn på rett sted og til rett tid? Eller er det holdningen som Liv uttrykker gjennom sin henvisning til å behandle barnet med respekt? Kan omsorgen tilbakeføres til en måte å tenke på, en måte å forstå verden på? Sosiologen Else Skjøsberg sier ja til dette spørsmålet i boka *Omsorgsrasjonalitet. Fremtidens fornuft?* (Skjøsberg 1995a). Praktisk og teoretisk fornuft er basert på en annen måte å forstå virkeligheten på, dette kaller hun for omsorgsrasjonalitet⁹. Skjøsberg setter omsorgsrasjonaliteten opp mot en annen type rasjonalitet som er velkjent og dominerende i de vestlige samfunn, nemlig den formålsbestemte nytterrasjonaliteten. Denne rasjonaliteten er markedsorientert og har sin drivkraft i kontroll, makt og økonomisk avkastning - ting skal lønne seg. Men omsorgsrasjonaliteten er mer grunnleggende enn nytterrasjonaliteten fordi omsorg er selve forutsetningen for at menneskeslekten skal overleve og ha et godt liv (Skjøsberg 1995b). Slik jeg ser det, ligger det en omsorgsrasjonell tenkning bak «vår væremåte er vår arbeidsmåte».

a. Omsorgsrasjonalitet og didaktisk rasjonalitet

Rasjonalitet har med fornuftighet og hensiktsmessighet å gjøre. Begrepet har en lang og sammensatt historie med røtter først og fremst i filosofien. Men rasjonalitetsbegrepet er også mye brukt i de «moderne» vitenskaper som sosiologi, psykologi og pedagogikk.

Pedagogen Trygve Bergem (1994) har arbeidet med rasjonalitetsbegrepet i sin forskning¹⁰. Han sier at rasjonalitet - den fornuftige tenkningen - har sitt

⁹ Else Skjøsberg bygger sin forståelse av omsorgsrasjonalitetsbegrepet på forskningen til Carol Gilligan (1982) 1993) ved Harvard universitetet. Hun forsket på jenter og gutters moralforståelse. Resultatene viser at jenter tenker moral ut fra et ønske om å ta ansvar for sine medmennesker. Mens gutters moralske tenkning først og fremst tar utgangspunkt i rettferdighet - og bruk av regler. Gilligan mener forskjellen er kulturbestemt og ikke et uttrykk for biologiske forutsetninger.

¹⁰ Professor Trygve Bergem ga i 1994 ut sitt doktorsarbeid i bokform *Tjener - aldri herre*. Boken er skrevet på grunnlag av en empirisk studie foretatt blant studenter, pedagogikk lærere og øvingslærere i allmennlærerutdanninga ved åtte lærerhøgskoler. Konklusjonen er at dagens

utgangspunkt i et rasjonale som er en grunnleggende og bærende ide som kan legges til grunn for en yrkesutøvelse (ibid, s. 488). Tidligere har vi vært inne på didaktisk rasjonalitet som et annet utgangspunkt for yrkesutøvelsen som pedagog.

Når jeg hadde problem med å forstå hvordan jeg skulle tolke «vår væremåte er vår arbeidsmåte», hang det sammen med at jeg automatisk koblet inn min didaktiske rasjonalitet. Den type rasjonalitet fører lett til snever nyttetenkning og skaper avstand til enkeltbarn. Omsorgstenkningen blir lidende - eller i alle fall tilfeldig - når den didaktiske rasjonaliteten får råde i barnehage og skole. Det er uheldig å la den didaktiske rasjonaliteten få dominere det pedagogiske fagfeltet i en samtid hvor alle barn skal inn i barnehagen fra de er ett år og skolen skal ta imot 6-åringene. Omsorgsrasjonaliteten har levd i det praktiske liv i både barnehage og skole, men har vært lite synlig som spesifikt tema i pedagogisk forskning¹¹.

Forskning på omsorgsfeltet er nedfelt i bøker og artikler¹². Innenfor sykepleiefeltet har omsorgen som vitenskapelig tema vært undervurdert, enda de i mange år vært opptatt av omsorg fra en sosial-etisk og teoretisk synsvinkel. Dette har skjedd takket være sykepleiefilosofen Kari Martinsen (i Jensen 1990;

lærerutdanning kjennetegnes ved en klar praktisk-teknologisk orientering. Det vil si at allennlærerstudentene har et begrepsapparat og et en utviklet tenkemåte om didaktikk. Derimot er det en heller svak skoloring på det yrkesetiske området. Dette området ble av lærere kun assosiert med å være lojal i forhold til kollegaer og ledelse ved skolen og skolens målsetting. Men yrkesetikk handler i høyeste grad også om hvordan pedagoger møter barn i hverdagssituasjoner.

¹¹ I pedagogisk forskning på barnehagesektoren er det først og fremst det danske forskningsprosjektet «Omsorg for de 2-6 årige» som har satt omsorg på dagsorden (Diderichsen (1991), Diderichsen og Thyssen (1991), Jacobi (1991), Thyssen (1991a; 1991b; 1992)). Forskningen er forankret i sovjet-psykologi og moderne psykoanalytisk tenkning med utgangspunkt i objekt-relasjonsteori. De seks rapportene fra prosjektet er meget interessant lesning og er et sterkt bidrag for å få satt omsorg på den pedagogiske dagsorden. Forskerne setter opp to hovedaspekt på omsorg. Det er for det *basale omsorgsaspekt* og det *utviklingsmessig omsorgsaspekt* (Jacobi 1991, s. 36-37). Det basale omsorgsaspektet har følgende kjennetegn: å være tilstede, oppmerksomhet, empati, responsivitet, kontakt/gjensidig kommunikasjon, stemning og tone, handlingsparathet og -markering av relasjonen/ansvarsoppfattelse. Dette er momenter som kjennetegner en moralsk væremåte begrunnet i en omsorgsetikk. Det utviklingsmessige omsorgsaspektet er å betrakte som oppdragelse av barna.

¹² I en bok redigert av Karen Jensen (1990) har pedagogene Torunn Lauvdal og Lars Løvlie skrevet to viktige artikler om omsorg. Men den «dype» tenkningen om fenomenet har først og fremst foregått innen sykepleiefilosofi ved filosofen Kari Martinsen (I Jensen 1990; 1993; 1996) som bygger sin tenkning om omsorg på filosofen Knud E. Løgstrup. Per Nortvedt tar utgangspunkt i samme filosof, men trekker inn moderne objekt-relasjonsteori, altså psyko-dynamisk teori. Videre har norske kvinneforskere innen sosiologi tatt opp moralforskningen til den amerikanske psykologen Carol Gilligan ((1982) 1991) og omsorgsteorien til sosiologen Nel Noddings ((1984) 1986).

1993; 1996) og sykepleieteoretikeren Per Nortvedt (Vetlesen og Nortvedt 1994). Sistnevnte har nylig tatt doktorgraden i sykepleievitenskap på en avhandling om omsorgsetikk i helsevesenet. Slik sier han det i forbindelse med lanseringen av den nylig utgitte boka *Sensitive judgement. Nursing, moral philosophy and ethics of care* (1996):

Omsorg er lite verdsatt i helsevesenet. Nyttetenkning, konsekvensanalyse og strategiske planer dominerer tenkemåten ved norske sykehus, og det er pasientene som får lide (Kvar. Tan 1996, s. 1).

Hvis dette blir gjeldende for det norske barnehage- og skolevesenet, kan det lett få uheldige konsekvenser for barna.

Det har blitt sagt at *Livet er det som skjer mens du planlegger det*. Omsorg kan ikke planlegges, den kan ikke målstyres av de voksne - enten det gjelder yrkesutøvelsen til sykepleiere, lærere eller førskolelærere. Fenomenet omsorg må bevisstgjøres og verdsettes dersom den skal bli bærekraftig i pedagogisk virksomhet.

b. Snever og vid omsorg

Den snevre betydningen av omsorg har sitt utgangspunkt at vi har visse forventninger til førskolelærere, sykepleiere og lærere når det gjelder omsorg. Disse forventningene kan formuleres som krav, ut fra en pliktetikk eller ut fra en rettighetsetikk. Til vanlig legges forventningene ut i roller, rutiner og ritualer, sier Skjøsberg (1995a, s. 65). Dersom omsorg blir forstått som del av en rolle og ikke som et personlig ansvar, så er det en fare for at barna blir lidende. Vi får omsorgsproblem i barnehagen.

Når omsorgen settes inn i et rolleperspektiv og innsnevres til å gjelde handlinger; som å gi barna mat, kle på dem, få dem rengjort etter at de har tissa på seg, kan varmen forsvinne fra omsorgen. Å bli kledd av og på av raske, irriterte hender og med fraværende blick hos den voksne hjelperen, det er en amputert form for omsorg. Denne type omsorg kan også kalles for en utvendig omsorg, den har tidligere blitt betegnet som å ha et ytre blick for barnets ve og vel. Uttrykket «å passe barn» hører hjemme i denne type omsorgstenkning, man ser til at barnet ikke gjør noe det ikke skal og at det ikke skader seg selv eller andre. Dette er eksempler på det som Skjøsberg kaller for snever omsorg.

Den vide omsorgen har sin kilde i menneskets indre verdisystem. Tidligere har jeg poengtert betydningen av at den voksne på frivillig grunnlag «velger barna». Da er omsorgen en naturlig og integrert del av personen. Denne tenkningen utdypes av Løgstrups ontologiske etikk. Ontologi står for «læren om menneskets væren». Det som kjennetegner menneskets væren er først og fremst det faktum at *...den enes liv er forviklet med den andens ...* Ut fra dette viser Løgstrup til at den

etiske fordring går ut på «...at drage omsorg for det av den andens liv, som forviklingen prisgiver en». (Løgstrup (1971) 1996, s. 20). Det betyr at det er et vesenskjenntegn ved mennesket å ha en omsorgsfull væremåte i forhold til de som trenger hjelp og støtte. Det er nedlagt i mennesket som vesen og således trenger ikke omsorg å begrunnes. Den er en selvfølge og hviler på den enkelte som et personlig ansvar. Det er den pedagogiske leder i barnehagen som må se til at de ansatte ikke «glemmer seg» i forhold til sitt omsorgsansvar.

Skjønsberg (1995a) bygger det utvidede omsorgsbegrepet på Løgstrups filosofi. Hun sier følgende om det utvidede omsorgsbegrepet:

Det utvidete omsorgsbegrepet er ikke bare situasjons- og kontekstbestemt og -orientert, men også overskridende. Det betyr at situasjonen og konteksten er sentrale utgangspunkt, men at omsorgsrasjonaliteten som rasjonalitet plasserer det situasjonsbestemte inn i en universell og etisk ramme. Det dreier seg om en måte å være i verden på, eller som filosofer som Martin Heidegger og Knud Løgstrup skriver, et vesenskjenntegn ved det å være menneske (ibid, s. 66)

Utøvelsen av de voksnes omsorg i Skogkanten barnehage kan betegnes ved det som Skjønsberg kaller for et «overskridende» omsorgsbegrep. Da fungerer omsorgen som en måte å «være i verden på» basert i en integrert tenkning ut fra verdier og en erfaringsbasert forståelse av den situasjonen man er oppe i. Denne rasjonaliteten er ... *et etisk forankret fornufts-system som påvirker hvorledes vi fortolker og erfarer verden, og hvordan vi handler* (ibid, s. 65). De verdiene som styrer de voksnes arbeid med barna i Skogkanten barnehage er: å se det enkelte barn, ha barnet i fokus, ville barnets ve og vel og vise respekt for barnet. Disse verdiene er som «skreddersydd» i forhold til det omsorgsansvaret personalet har. Fellesnevneren for verdiene kan sammenfattes i det-å-bry-seg-om, som ifølge Skjønsberg er grunnstammen i det utvidede omsorgsbegrepet (ibid, s. 66). Den bygger på en verdirasjonalitet som har en lang, men lite synlig tradisjon.

Omsorgsrasjonalitet - en aristotelisk rasjonalitet basert på erfaring og verdier

Omsorgsrasjonalitet kan føres tilbake en type fornuft - verdirasjonaliteten - som hadde en høy posisjon i antikk gresk etikk. Aristoteles (384-322 f.Kr) foretok en tredeling av fornuftsbegrepet i *Den nikomachiske etikk*. Fremstillingen som følger tar utgangspunkt i den kategorisering av Aristoteles rasjonalitetsbegrep som den danske sosiologen Bent Flyvbjerg har foretatt i boka *Rationalitet og makt. Det konkrete videnskap* ((1991) 1993). Rasjonaliteten deles opp i en vitenskapelig

rasjonalitet (Episteme), en teknisk rasjonalitet (Techne) og en verdirasjonalitet (Phronesis).

Denne tredelingen er interessant og synliggjør hvorfor en teoretisering av omsorg som fenomen har kommet i skyggen av teoretisk kunnskap og didaktikk i faget pedagogikk. Den vitenskapelige rasjonaliteten har hentet sitt ideal fra forskning i fagene fysikk og biologi. I disse fagene har det blitt produsert abstrakt, generalisert og kontekstuavhengig kunnskap ved hjelp av en analytisk og logisk tenkemåte. Slik kunnskap har stor verdi i dagens samfunn sammenlignet med f.eks. verdibasert erfaringskunnskap om omsorg. Teoretisk kunnskap av den abstrakte typen har begrenset verdi for omsorgsarbeid i barnehage og skole. Å beherske teoriene til Jean Piaget og Sigmund Freud er viktige for å forstå «det abstrakte barnet», men har liten verdi når f.eks. Kari skulle ta seg av Veronika som var syk. Mine teoretiske kunnskaper i pedagogikk var langt borte da jeg skulle foreslå noe å gjøre sammen med Veronika. Teoretisk kunnskap om barns utvikling er ingen garanti for at den voksne møter enkeltbarn med en omsorgsfull væremåte.

Hvordan brukes fornuften i den vitenskapelige rasjonaliteten? Her er den instrumentell i den forstand at den er et middel for å beherske, definere og klassifisere virkeligheten ved hjelp av konstruerte, abstrakte begrep og teorier. Det synet på læring i pedagogikk som følger den vitenskapelige rasjonaliteten er at det er viktig å tilegne seg og beherske fagbegrep og teorier.

Mens den vitenskapelige rasjonaliteten har rådd grunnen i høyere utdanning og i akademiske kretser, så har den tekniske rasjonaliteten, Techne, vært dominerende i praktisk samfunnsliv i de siste 300 år (Skjøsberg 1995a, s. 68). Denne tenkningen, hvis fremste mål er effektiv produksjon, har også gjennom den didaktiske rasjonaliteten og virksomhetsplanlegging vunnet innpass barnehage og skole. Det synet på læring som fremmes her er læring som produksjon av kunnskap ved hjelp av faste metoder. Det er i denne tekniske rasjonaliteten at Skjøsberg ser den største trusselen mot omsorgsrasjonaliteten. Hele samfunnet - inkludert barnehage, skole og høyere utdanning - er gjennomsyret av en slik tenkning og et språk som er hentet fra de mektige disiplinene økonomi og markedsføring. Når foreldre i barnehagen i offentlige dokument omtales som «brukere», sier det noe om holdningen som ligger bak et slik betegnelse.

Også nytterrasjonaliteten er instrumentell når fornuften brukes som et middel for å konstruere modeller og metoder som skal være til hjelp for å beherske virkeligheten. Dette er f.eks. formålet med enhver planleggingsmodell. Som

tidligere nevnt kvalifiserer heller ikke bruk av en teknisk rasjonalitet til å skape en barnehage preget av varme, gode møter mellom voksne og barn.

Episteme kan beskrives som «know why» og Techne som «know how». Begge disse rasjonalitetene hviler på en utrolig overbevisning om at verden - og mennesker - kan beherskes ved riktig bruk av vitenskapelig og teknisk fornuft. Utviklingen på verdensbasis med miljø-ødeleggelser, krigføring og undertrykkelse/utrydding av hele folkeslag, samfunnsgrupper og enkeltmennesker har vist at disse rasjonalitetene nærmest er å regne som «Keiserens nye klær» når det gjelder «det gode liv». Disse fornuftstypene må kombineres med en rasjonalitet som bygger på moral og følelser, oppmerksomhet og mottakelighet dersom målestokken skal være livskvalitet for enkeltmennesket i hverdagslivet.

Ifølge Aristoteles er Phronesis - verdirasjonaliteten, den viktigste av de tre rasjonaliteter. Phronesis - betegnelsen lyder som et gresk gudenavn - åpner opp for å ta hensyn til enkeltmenneskets ve og vel. Denne rasjonaliteten er basert på en tenkning hvor sinnelag, klokskap og hensikt kombineres i forstanden. Utsagnet «vår væremåte er vår arbeidsmåte» må plasseres i en verdirasjonalitet. Hvordan skal man utvikle denne klokskapen som er kjennemerket til verdirasjonaliteten hos ansatte i barnehage og skole? Her kan vi ikke søke hjelp i abstrakte og entydige begrep, modeller eller systemer.

Det vi vet - og som vi gjenkjenner fra eget liv - er at beskrivelser av konkrete eksempler og fortellinger åpner opp for verdirasjonell tenkning. I utdanning av førskolelærere har vi f.eks. brukt Astri Lindgrens forfatterskap (f.eks. boka *Mio min Mio*) og studentenes egne omsorgsfortellinger som innfallsport til tenkning omkring temaet omsorg. En gang tok jeg en runde i en klasse med 21 jenter og 9 gutter hvor jeg ba dem fortelle hvem som var deres viktigste omsorgsperson. Her ble mor og far nevnt, bare mor og bestemødre som hadde tid for barn. Far ble ikke nevnt alene, han ble systematisk trukket frem i par med mor. Det uventede i runden var den gutten som med et nærmest «forklart» uttrykk i ansiktet sa at moren til en tidligere kjærest var den omsorgspersonen han hadde møtt som hadde gjort det sterkeste inntrykket på ham. Vi gikk ikke i dybden på det han fortalte.

I Skogkanten barnehage har de diskutert og reflektert ut fra kasus, fortellinger fra livet i barnehagen. Der har fokus vært satt på hvordan den voksne var, hva hun sa og gjorde i forhold til det-og-det barnet akkurat i denne situasjonen. Hva var det som skjedde? Kunne jeg ha gjort dette på en annen måte? Ivaretok jeg barnets interesser i det som hendte? Skulle jeg møtt den moren på en annen måte? Slike diskusjoner åpner opp for mottakelighet og gjenkjenning av hvor viktig det er å

ivareta andre mennesker og ikke bli kretsende om egne følelser i situasjonen. Det legges inn muligheter til «å se den Annens ansikt».

Å arbeide ut fra en verdirasjonalitet betyr dessuten å være villig til å arbeide med seg selv, avklare og bevisstgjøre egne holdninger. *Du som vi har jobba med oss selv*, var et omkved jeg stadig hørte i samtaler med de ansatte. Vi vet at barn lærer holdninger og verdier gjennom forbilder. *Ei tusen ord prenter seg inn som en gjernings spor*, heter det seg i Ibsens skuespill *Brand*. Det kalles for læring gjennom imitasjon og identifikasjon.

Den verdirasjonaliteten som kjennetegner omsorgstenkningen har ikke noe å gjøre med en norm- og regelbasert moral. Den har sitt utgangspunkt i det som kalles alternative, nyere moralteorier som tar utgangspunkt i teoriene til etikere som Emmanuel Levinas og Knud E. Løgstrup. Disse moralteoriene har til hensikt å legge et grunnlag for den situasjonsforståelse vi bruker i møte med andre mennesker. Teoriene er basert på sansing, følsomhet og det ansvar som ligger hos voksne for å møte barnet på en omsorgsfull måte.

Omsorg som en etisk fordring

I dette siste avsnittet i artikkelen vil jeg legge frem noen hovedtanker i Løgstrups etikk¹³ Løgstrup forankrer sin omsorgsetikk i det selvinnlysende ansvarsforhold

¹³ Det er mange teoretikere og forskere som baserer sine bøker på filosofien til Knud E. Løgstrup foruten de som er nevnt tidligere. Spesielt viktig i denne sammenheng er boka *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk* skrevet av Hilde Eide og Tom Eide (1996). Videre henvises det til etikkbøkene skrevet av Svein Aage Christoffersen (1994) og Svein Aage Christoffersen og Torstein Selvik (1995). Svend Andersen (1995) har laget en kortfattet bok over Løgstrups filosofiske grunnlag og hans etikk.

voksne har for barn, nemlig et ansvar for det «liv som er lagt i deres hånd». I boka *Den etiske fordring* ((1956) 1991, s. 25) sier han noe om basis for sin etikk:

*Den enkelte har aldrig
med et andet menneske at gøre
uden at han holder noget
af dets liv i sin hånd.
Det kan være meget lidt,
en forbigående stemning,
en oplagthed,
man får til at visne,
eller som man vækker,
en lede man uddyber eller hæver.
Men det kan også være forfærdende meget,
så det simpelthen
står til den enkelte,
om den annens liv lykkes eller ej.*

Det store moralske spørsmålet Løgstrup her stiller er hvordan et samfunn tar seg av de som trenger hjelp. Hvordan blir barna tatt vare på i barnehage og skole? For Løgstrup er ikke moral å *gjøre* noe ut fra en plikt eller ut fra nytte, for å nå et mål eller følge regler og prinsipper. Dette kan utfylles med noe Løgstrup har skrevet om at mennesket må være mer enn lydige for å være lydige. Det må være barmhjertig (1972) 1991 s. 25). For han handler moral om å *være* på en slik måte at vi tar vare på den annens liv. Slik sier Kari Martinsen det:

Etikkens grunnlag er den sansede erfaringsverden hvor livet «i de menneskelige relasjoner» reiser den etiske fordringen av ivaretagelse. Den andre gjør inntrykk på meg. I inntrykket er det en appell om å ta vare på den andres liv (1993, s. 18-19).

Bak etikken til Løgstrup ligger det en forutsetning som må aksepteres i forhold til det å være menneske. Livssynet går ut på at mennesket ved livet selv er gitt det som Løgstrup kaller for spontane livsytringer. Det skapte livet uttrykker seg gjennom livsytringene tillit, åpen tale, håp og barmhjertighet. Livsytringene er ubegrunnede forutsetninger for våre liv. Martinsen sier at livet «i de menneskelige relasjoner» bryter sammen når livsytringene slutter å opphøre i et forhold (ibid, s. 21-22). Dersom vi ikke viser barn f.eks. tillit og barmhjertighet i konkrete møter med dem ødelegger vi barnas liv, barnet blir utsatt for det som i moderne språkdrakt kalles for omsorgssvikt.

Nå skal ikke den ødeleggende omsorgssvikten utlegges her, men derimot skal det klarlegges hva den gode omsorg kjennetegnes av. Martinsen gir i sin siste bok

Fenomenologi og omsorg (1996) følgende beskrivelse av omsorgens vesen. Det er at omsorg for den andre forstått som nestekjærlighet er fundamental for alt menneskelig liv (s. 11). Nestekjærlighet kan utlegges på ulike måter. Som en idé som behandles på en vitenskapelig måte med begepsanalyse som settes inn i en idéhistorisk sammenheng. Eller som Martinsen og Løgstrup gjør det - som et fenomen som er livbærende i de umiddelbare erfaringer mellom medmennesker i dagliglivet. Dette er en diskusjon som pågår på det sykepleiefaglige felt og som burde kunne reises på det pedagogiske feltet også.

En pedagogikk med rom for omsorg?

Det er en forbindelseslinje mellom det syn på omsorg som er lagt frem i forrige avsnitt og skikkethet for førskolelærer - og allmennlæreryrket. Studentutsagnet som artikkelen startet med er helt i tråd med Løgstrups og Martinsens tenkning. En vektlegging på omsorg i barnehagen - både som verdirasjonalitet og som etisk fordring - vil sikre omsorgens plass som en dominerende kvalitet for det pedagogiske arbeidet med små barn i barnehage og skole. Dette vil virke forebyggende på omsorgssvikt og styrke den enkeltes persons skikkethet i forhold til det-å-ta-vare-på barn.

De pedagogiske refleksjonene rundt utsagnet «vår væremåte er vår arbeidsmåte» er kommet til veis ende. Jeg har forankret fenomenet væremåte i nyere etisk tenkning som vektlegger relasjonen mellom mennesker i de spontane, umiddelbare møtene i hverdagen. Hvor den etiske fordringen om å dra omsorg for barna er konstant til stede hos den voksne - som en kontinuerlig utfordring til egen væremåte.

Omsorgen kan forankres i en tydelig og synlig omsorgsrasjonalitet i vitenskapelig pedagogikk. Ved å trekke inn de aristoteliske rasjonalitetsformene og nyere etisk tenkning har jeg vist til områder som danner en basis for å videreutvikle språk og tenkning om omsorg som fenomen i barnehagen.

Til slutt noen ord om omsorgens status i faget pedagogikk. Omsorg har alltid vært en del av den praktisk yrkesutøvelsen til pedagoger. En vanlig definisjon på pedagogikk er at pedagogikk handler om praktisk virksomhet. Pedagogikk er også en teoretisk vitenskap, en lære om oppdragelse og undervisning. I denne definisjonen blir det gitt rom for å plassere omsorg som del av den praktiske virksomheten.

Det er det ikke i den teoretiske delen av definisjonen som omhandler pedagogikk som vitenskap. Det kan føres mange argumenter for hvorfor det er selvfølgelig å innlemme omsorg som en naturlig del av den teoretiske pedagogikken. Det skal

ikke bli gjort i denne sammenheng, jeg lar teksten i denne artikkelen være en ansats til en slik diskusjon. Kun ett argument vil bli fremmet, det er at vi i dagens samfunn har førskolelærere hvis viktigste oppgave er å være en omsorgsperson for barna i barnehagen. De ansatte er «*in loco parentis*» (i foreldrenes sted) som Max van Manen sier i sin bok med tittel *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet* (1993). Den viktige samfunnsoppgaven som førskolelærerne har for barna skulle tilsi vi får en ny definisjon på pedagogikk som lyder:

Pedagogikk handler om praktisk virksomhet. Pedagogikk er også en teoretisk vitenskap, en lære om omsorg, oppdragelse og undervisning.

Vi har fått et samfunn med et nytt hverdagsliv for barn. Før sa vi at «fremtiden sitter på skolebenken». Nå er det blitt slik at «fremtiden er i barnehagen». Derfor bør pedagogikk som et humanistisk og samfunnsvitenskapelig fag innlemme

«den Annens humanisme» ved å vektlegge omsorg som en hoveddisiplin i faget på linje med undervisning og oppdragelse.

Litteratur

- Aarnes, Asbjørn. 1993. I: Gabriel Marcel, red. *Vestens tenkere Bind III:210-223*. Oslo: Aschehoug.
- Andersen, Svend. 1995. *Løgstrup*. København: Forlaget Anis.
- Andersen, Bengt-Erik & Stig-Göran Nilsson. 1966. *Arbets-och utbildningsanalyser med hjälp av critical incidentsmetoden*. Göteborg: Akademiförlaget.
- Bae, Berit. 1996. *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bergem, Trygve. 1994. *Tjener - aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: NLA-Forlaget.
- Buber, Martin. 1992. *Jeg og Du*. Oslo: Cappelen.
- Christoffersen, Svein Aage. 1994. *Handling og dømmekraft. Etikk i lys av kristen kulturarv*. Oslo: Tano.
- Christoffersen, Svein Aage og Torstein Selvik. 1995. *Engasjement og livsytring. Etikk for lærere i barnehage og grunnskole*. Oslo:Tano.
- Diderichsen, Agnete og Svend Tyssen. 1991. *Omsorg og utvikling. Omsorg, oppdragelse og småbørns utvikling*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Diderichsen, Agnete. 1991. *Omsorg for de 2-6 årige 2. Børns omsorgsbehov - set gjennom børns egne uttrykk*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Eide, Hilde og Tom Eide. 1996. *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Ad Notam/Gyldendal.
- Flyvbjerg, Bent. (1991) 1993. *Rationalitet og makt*. København: Akademisk Forlag.
- Gilligan, Carol. (1982) 1991. *Med kvinnors røst*. Stockholm: Prisma.
- Jacobi, Ann. 1991. *Omsorg for de 2-6 årige 3. Omsorgsarbejde og omsorgsformer i daginstitutionen*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Jensen, Karen, red. 1990. *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal.
- Kemp, Peter. 1992. *Levinas*. København: Forlaget Anis.
- Kvalsvik, Bjørn Nic. 1985. Forteljinga, kulturen, historia. Paul Ricoeur i samtale med Bjørn Nic. Kvalsvik. I: *Samtiden*, 4:85:22-31.
- Kvar Tan nr. 3 1996. Informasjonsavis for forlaget Tano Aschehoug.
- Lauvdal, Torunn. 1990. Pedagogisk omtanke og omsorg i skolen. I: Karen Jensen, red. *Moderne omsorgsbilder*:183-210. Oslo: Gyldendal.
- Levinas, Emmanuel. 1993. *Den Annens humanisme*. Oversatt og med innledning, noter og et essey av Asbjørn Aarnes. Oslo: Aschehoug.

- Løgstrup, Knud E. (1956) 1991. *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, Knud E. (1971) 1996. *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, Knud E. (1972) 1993. *Solidaritet og kærlighed*. København: Gyldendal.
- Løvlie, Lars. 1990. Omsorgsperspektiver. I: Karen Jensen, red. *Moderne omsorgsbilder*:33-60. Oslo: Gyldendal.
- Manen, Max van. 1990. *Reasearching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Canada: The University of Western Ontario.
- Manen, Max van. 1993. *Pedagogisk takt*. Bergen: Caspar Forlag.
- Martinsen, Kari. 1990. Omsorg i sykepleien - en moralsk utfordring I: Karen Jensen,red. *Moderne omsorgsbilder*:61-97. Oslo: Gyldendal.
- Martinsen, Kari. 1993. *Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: Tano.
- Martinsen, Kari. 1996. *Fenomenologi og omsorg. Tre dialoger*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Nerheim, Hjørdis. 1995. *Vitenskap og kommunikasjon. Paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagenes vitenskapsstrategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, Finn Sivert. 1996. *Nærmere kommer du ikke... Håndbok i antropologisk feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Noddings, Nel. (1984) 1986. *A Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Los Angeles: University of California Press.
- Nortvedt, Per. 1996. *Sensitive Judgement*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Pedersen, Olaf. 1947. *Fra Kierkegaard til Satre*. København: Arne Frost Hansens Forlag.
- Ricoeur, Paul. 1971. The model of the text: Meaningful action considered as a text. *Social Research* 38:529-562.
- Skjønsberg, Else. 1995a. *Omsorgsrasjonalitet - fremtidens fornuft?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjønsberg, Else. 1995b. Omsorgsrasjonalitet. Kronikk i *Klassekampen* 8.8.95.
- Skogkanten barnehage. 1991. *Samarbeid hjem-barnehage. En rapport om prosess og resultater*. Tønsberg: Lokalt utviklingsarbeid.
- Skogkanten barnehage. 1994. *Hvordan få de nye med på vogna? En rapport om å være underveis*. Tønsberg: Lokalt utviklingsarbeid.
- Thyssen, Sven. 1992. *Omsorg og børns samvær*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Thyssen, Sven. 1991a. *Omsorg for de 2-6 årige. 1. Omsorg i utviklingsmessig perspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Intitut.
- Thyssen, Sven. 1991b. *Omsorg for de 2-6 årige 4. Foreldrenes opfattelse av omsorg og oppdragelse*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Vetlesen, Arne Johhan og Per Nortvedt. 1994. *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam/Gyldendal.

Vetlesen, Arne Johan, red.1996. *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad Notam/Gyldendal.
Wadel, Cato. 1991. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.