

R

Relasjonelle aspekt ved læring i pedagogiske relasjoner mellom voksne og barn

Heidi H. Husevåg

Sammendrag

Dette arbeidet er basert på intervju med 15 voksne personer som forteller om sin barndom og deler noen episoder knyttet til det å være foreldre. Jeg arbeider innen en hermeneutisk fenomenologisk tradisjon og knytter meg til metodologi utviklet av van Manen (1997). Fenomenologi og pedagogikk er begge orientert mot konkrete episoder og fenomener i det alminnelige, hverdagslige liv (Sævi 2007, van Manen 1991/1993, Nohl 1970, Bollnow 1968/1989, Mollenhauer 1983/1996). Forståelsen av hva en pedagogisk relasjon er, bygger på arbeidet til Sævi (2005, 2007). Diskusjonen av aspekt som kan bidra til at det blir store endringer – vendepunkt – i relasjonen mellom voksne og barn, knyttes blant annet til tanker hos den danske filosofen K. E. Løgstrup og Otto Friedrich Bollnow sin artikkel om den pedagogiske atmosfæren. Min intensjon med denne artikkelen er å oppdage og diskutere pedagogiske aspekt som kan bidra til at relasjoner mellom voksne og barn kan være, utvikle seg til og forbli gode og byggende relasjoner.

Abstract

This article is based on interviews with 15 adults recalling episodes from their childhood and from episodes connected to being parents. I work within a hermeneutic phenomenological tradition and make use of the methodology developed by van Manen (1997). Both phenomenological and pedagogical practices are oriented towards concrete episodes and phenomena in ordinary everyday life (Sævi 2007, van Manen 1991/1993, Nohl 1970, Bollnow 1968/1989, Mollenhauer 1983/1996). The understanding of what a pedagogical relation is, is based on work by Tone Sævi (2005, 2007). The discussion of aspects that may contribute to very large changes – turning points – in the relation between adults and children, is here seen in connection with thoughts from the Danish philosopher K. E. Løgstrup and with Otto Friedrich Bollnow's article about the pedagogical atmosphere. My intention with this article is to discover and discuss pedagogical aspects that can contribute to relations between adults and children being, developing into and remaining good and constructive.

Innledning

I denne artikkelen vil jeg diskutere noen aspekt ved pedagogiske relasjoner som kan bidra til at pedagogiske relasjoner endrer

seg. Barn vokser og utvikler seg, voksne kan forandre seg og rammene rundt relasjonen kan endres. Noen forandringer blir så store og markante at det er meningsfullt å omtale dem som vendepunkt i en relasjon.

Avgjørende hendelser i relasjonen mellom voksne og barn kan for eksempel inntreffe når barnet i økende grad kan ta ansvar for seg selv eller når tilliten mellom personer blir utfordret. Hva kan bidra til at en pedagogisk relasjon utvikler seg slik at den blir/forblir god og støttende for barnet over tid? Jeg ser dette som viktig kunnskap for å kunne komme nærmere en erkjennelse av hva gode relasjoner mellom voksne og barn bør strekke seg mot å være.

Konkrete pedagogiske episoder som utgangspunkt for pedagogisk forskning

Gjennom vår hverdag med barn presenterer voksne hva som er viktig. Vi fører dem inn i våre måter å leve på og hvordan en kan bli møtt eller møte hverandre på. Gjennom personers humør, glede, entusiasme, fortrolighet, tillit og omsorg for andre, vekkes følelser og tanker om hva vi kan forvente oss. Pedagogiske relasjoner består av personlige og moralske valg og kvaliteter (Mollenhauer 1983/1996). Min antagelse er at episoder en har festet seg ved og minnes over lang tid, inneholder noe som er viktig for personen. Dette er i tråd med blant annet tanker hos Jerome Bruner og Lev S. Vygotsky og minneforskning. Barns minner anvendes til tider i rettsaker der en knytter en viss pålitelighet til dem med støtte i minneforskning (Langballe 2007). Det kan således være en kilde til å finne temaer, verdier og annet som personer holder for viktig og som de orienterer sin hverdag ut i fra. Jeg ser dette som en vei å gå for å få mer kunnskap om hva foreldre og pedagoger har med seg i møte med barn, og hva en kanskje bør grunne mer over. Erfaringene og

minnene kan avdekke aspekt ved relasjoner mellom voksen og barn som vi kanskje ikke har reflektert bevisst rundt. *Hva kan bidra til at pedagogiske relasjoner endrer seg, og hvordan kan vi ut fra disse kunnskapene ivareta barn på en god eller bedre måte?*

Jeg har intervjuet 15 voksne. Alle var foreldre og noen var i tillegg pedagoger. Alle fortalte om minner fra egen barndom og situasjoner de har festet seg ved som oppdragere. I materialet kommer det fram at enkelte episoder fører til at relasjonen mellom voksne og barn førte til at minst en av partene opplever tilknytningen annerledes etter hendelsen. De beskrev for eksempel begivenheter som gjorde at de selv innså hvor ulik de var sin egen far, hvor vondt det var å bli glemt eller oversett av læreren eller hvor modig og elegant mor hadde forsvart en.

Metode

Jeg har valgt en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming til emnet fordi både fenomenologi og pedagogikk er grunnleggende orientert mot det praktiske og eksistensielle (Sævi 2007, van Manen 1991/1993, Dilthey 1971, Nohl 1970, Bollnow 1968/1989, Mollenhauer 1983/1996). Fenomenologi er en samlebetegnelse for flere filosofiske og samfunnsvitenskapelige tenkere. De har sin bakgrunn i det metodiske utgangspunktet som den tyske filosofen Edmund Husserl (1859–1938) dannet. I fenomenologi vektlegger man å føre leseren inn i hvordan verden oppleves av mennesker. Mens man med kunnskap vunnet via naturvitenskapelige metoder langt på vei kan forklare hva som skjer kjemisk i menneskets hjerne og kropp når man for eksempel er forelsket, sovner eller

er deprimert, er man i fenomenologi opptatt av hvordan dette kan oppleves.

Et særtrekk ved hermeneutisk fenomenologiske tekster er bruken av anekdoter. Det er vanligvis en kort, erfart episode som er hentet fra hverdagslivet (van Manen 1989, 1997/2006, Sævi 2005). Hensikten med å benytte en anekdote, er å skape en tekst der fenomenet viser seg i hverdagslige og allmenne forhold. Datamaterialet for artikkelen er de gjennomlevede erfaringene "Lived Experience Descriptions" (LEDs) (van Manen 1997/2006, Sævi 2005). I denne artikkelen blir noen av erfaringene mine informanter fortalte om, presentert i form av to fortellinger/"anekdoter". Den ene handler om Tor på 16 år og hans mor og berører temaet om når og hvordan en pedagogisk relasjon kan opphøre mellom mor og sønn og eventuelt gå over i en annen form for relasjon. Den andre er om Ole på 10 år som oppfatter at læreren hans ikke bryr seg om ham. Selv om læreren har et formelt pedagogisk mandat overfor sine elever, skal vi se nærmere på om det er meningsfullt å si at Ole og hun har en pedagogisk relasjon.

Hva består en pedagogisk relasjon av?

Bech og Høgmo (1988) fremholder at det i den pedagogiske praksis alltid er minst to parter: den som formidler kunnskapen og den som skal tilegne seg kunnskapen. Den pedagogiske praksisen blir betraktet som en samhandling mellom de to nevnte partene. Fuglestad (1993) fremholder at "dei sentrale einingane i analysen av pedagogiske situasjonar ikkje er einskilde aktørar og individuelle prosessar, men relasjonar og samspel" (Fuglestad 1993: 51). De to

partene som relasjonen består av kan være en voksen og et barn, men det kan også være en voksen og en gruppe barn, søsken eller en skoleklasse. Foreldre og andre slektninger kan representere noen felles verdier overfor barna og dermed bli betraktet som en gruppe som har et annet perspektiv enn barnegruppen. Barn påvirker hverandre, men det blir ikke her forstått som en pedagogisk relasjon. De kan lære av hverandre, men barn kan ikke ha ansvar for andre barns utvikling eller oppdragelse.

Den pedagogiske relasjon preges ikke bare av forholdet mellom barn og voksen. Relasjonen bunner i at barn og voksne må forholde seg til andre og er en del av omverdenen med sine kulturelle preg. Et samfunn er preget av forventninger og tradisjoner. Hundeide (1989) bruker begrepet "metakontrakt" om tilliten mellom foreldre og barn. Den dannes på grunnlag av de mange samhandlingssituasjonene i familien. Smil, en støttende hånd, kjærtegn, oppmuntringer, å bli lest eller sunget for ved sengen, er former for mellommenneskelige avtaler, engasjement og forpliktelser som vi inngår i. "I forholdet mellom foreldre og barn er metakontrakten den garantien som kvardagen kviler på, og som dei gjennom kvardagens mangfoldige samhandling held ved like eller bryt ned. Slik er det også i klasseromet" (Fuglestad 1993: 243). Relasjonen mellom voksne og barn er således preget av gjøremål, tradisjoner og væremåter hjemme og i lokalsamfunnet.

Den pedagogiske relasjonen i fenomenologisk pedagogikk

Tone Sævi er en pedagog som knytter sitt arbeid til europeisk fenomenologi og tek-

ster av representanter for Utrechtskolen som Martin Langeveld, Otto F. Bollnow, Max van Manen og Bas Levering. Dette er en skoleretning i europeisk fenomenologi som utviklet seg i 1950- og 60-årene. Representanter for Utrechtskolen bygger videre på tysk hermeneutisk fenomenologi og fransk politisk og litterær fenomenologi (Manen 1997, Manen og Levering 1996, Sævi 2005, 2007). Sævi har beskrevet 6 kvaliteter ved den pedagogiske relasjon (Sævi 2007). De kvalitetene hun skisserer utgjør en viss bredde, og jeg finner derfor at hennes inndeling kan være et hjelpemiddel i min tilnærming. Hun framholder at den pedagogiske relasjonen er rettet mot barnet, den pedagogiske relasjonen vil det gode for barnet, i den pedagogiske relasjonen er den voksne taktfull, i den pedagogiske relasjonen påvirker den voksne retningen barnet utvikler seg i, i den pedagogiske relasjonen er den voksne ansvarlig og den pedagogiske relasjonen tar sikte på å opphøre. Jeg finner at disse kvalitetene berører hverandre og går delvis over i hverandre. Men det synes som at de kan være ideer til stikkord eller kikkeshull å benytte i denne artikkelen.

”Er jeg bare et prosjekt for deg?”

Den første anekdoten er en episodebeskrivelse, slik en mor minnes en frokost hun og hennes sønn Tor på da 16 år hadde rundt skolestart en augustmorgen.

Jeg synes du er blitt så stor i sommer – nesten en mann. I grunnen klarer du godt alt selv. Du er så selvstendig. Nå ordner du mat til deg selv, og i går laget du middag til oss alle. Det var nydelig!”

Tor smiler, men ser ikke opp fra tallerkenen sin. ”Du sykler til fotballtreningen og ordner deg med skyss til kampene selv. Det er deilig at vi slipper å kjøre deg. Skolen og lekser ordner du greit med selv. Det har du i grunnen gjort lenge. Men jeg vil nå si at jeg synes du kunne sørge for å ha litt renere klær og de joggeskoene dine ser ikke ut! Kan du ikke få kjøpt deg noen nye? Det ligger rikelig med penger i skuffen nå. En tur innom frisøren óg?”

Tor ser fremdeles ned på maten sin mens han sier: ”Jada, jada.” Jeg reiser meg og finner en appelsin før jeg fortsetter. På nytt ser jeg bort på gutten min. ”Du er i det hele tatt ganske voksen. Hva trenger du egentlig meg til nå?” Tor løfter brått blikket fra mat og utbryter med en stemme som brister; ”Mamma, ser du bare på meg som et prosjekt? – Noe du skal bli ferdig med?”

Tors spontane utbrudd avslutter hennes oppramsing av konkrete oppgaver en trenger å mestre i hverdagen. Stemmen som brister bærer bud om at dette berører Tor følelsesmessig. Er han skuffet, lei seg, irritert over blandingen av ros og kritikk, føler han seg avvist eller overrasket over at moren nesten betrakter seg som ferdig med ham? Vi vet ikke det. Han sier ikke mange ord. Mors utsagn kan utad virke som pedagogisk bra. Hun roser ham for konkrete ting. I tillegg kommer hun med klare ønsker om hva han bør gjøre i nær fremtid.

Stemmen som brister bærer bud om at dette berører Tor følelsesmessig.

Hva har den voksne fokus på?

Tilsynelatende er mor en god og omsorgsfull mor som er opptatt av sønnens behov og hans utvikling. Omsorg er nært knyttet til antatte behov. Vi tolker etter evne hva vi mener barnet trenger og hva vi bør verne det fra. Når barn og voksne ikke får dekket sine behov og ønsker slik en hadde håpet på, kan det vekke emosjoner som skuffelse og aggresjon. Emosjoner er vevet sammen med andre aspekt ved relasjonen. Mindre barn har ikke samme evne som voksne til å vurdere følgene av sine valg og ønsker. Vi voksne kan like å glede barn og det kan frambringe lykkefølelser i oss når vi ser at barna har det bra og er glade. Da fokuserer vi på oss selv og ikke nødvendigvis på hva barnet trenger. Mors fokus er på hva Tor klarer selv, slik at hun nå slipper å hjelpe ham. Fokuset var først på Tor, men så dreier hun det over på seg. I tillegg dytter hun over på sønnen at han skal kunne klargjøre hva han trenger henne til. I et asymmetrisk forhold er det den med mest erfaring og kunnskap som burde skissere de mulige veiene videre og antyde utfordringene en da kan forvente å møte. Dette krever at mor er interessert og gjør seg kjent med hverdagen, mulighetene, rettighetene osv. som dagens ungdom har og hennes sønn spesielt.

Tor står i en relasjon til sin mor. Å fornemme at mor har sett det som en belastning å hjelpe ham med lekser eller kjøre ham, kan være nedslående. Gleder hun seg nå over at hun er fri fra å måtte være sammen med ham? Dette gir også grunnlag for at guttens selvbilde endres. Det kan skape bekymringer om at det ikke er så kjekt for andre å være sammen med ham. Forholdet mellom mor og sønn bygger på mange episoder og utvikler seg over tid. En enkelt

episode som denne står ikke alene, men den kan bidra til at sønnen gradvis eller mer brått oppfatter forholdet til mor annerledes. Mor har sitt bilde av relasjonen til sin sønn. Det er ikke sikkert at hun legger merke til at sønnen sitt forhold til henne har endret seg.

Hvem blir jeg i de andres øyne?

Bollnow framholder at det er tre essensielle kvaliteter en pedagog trenger. Det er en klar tanke og godhet, og i tillegg kan det komme godt med å ha humor (Bollnow 1968/1989: 49). Med *klar tanke* kan en forvente at pedagoger har reflektert og valgt bevisst noe de vil vektlegge i samværet med barn, og hvordan de praktisk kan gjennomføre dette. Det krever oppmerksomhet, tid, samvær og energi å se, hjelpe og gjøre godt mot hvert enkelt barn i en gruppe. Noe enklere er det for foreldre som vanligvis bare har ett eller noen få barn. Spranger (1958) påpekte at kjærligheten er en viktig og nødvendig energikilde når en oppdrar barn. Det kan kreve mye tålmodighet og energi å leve tett med barn og støtte deres utvikling på en god og byggende måte. Hvis en er nysgjerrig på det enkelte barn og har humor, kan det skape glede hos alle parter og gi avgjørende dyktighet.

Det er ubehagelig å bli oversett eller glemt enten man er liten eller stor. Det gjør også vanligvis noe med en at en vet at andre ser eller betrakter en. Hva er det andre ser eller legger merke til ved meg? Hvem blir jeg i de andres øyne? "The glance has an effect that seems to be experienced even more powerfully by the person being seen, than by the person seeing" (Sævi 2005: 158). Tor prøver å få mor til å utdype hva hun kan mene med å stille et slikt spør-

mål. Hennes utsagn som indikerer hvordan hun oppfatter ham, berører ham. Ser hun meg med et velvillig, håpefullt og kjærlig blikk, eller vurderer hun meg ut fra noen gitte standarder som jeg ikke helt kjenner?

Den pedagogiske relasjonen vil det gode for barnet

Hva betyr det at en vil det gode for barnet? Med uttrykket det *pedagogiske blikket* forstår en at den voksnes intensjoner er å oppdage og forstå barnets liv og situasjon. Nohl fremholder den pedagogiske relasjonen som: "the loving relationship of a mature person with a 'devel-oping' person, entered into for the sake of the child so that he [or she] can discover his [or her] own life and form" (Nohl 1970: 134).

Det beskrives her som et kjærlig og emosjonelt forhold mellom en voksen og et barn, der den voksne ønsker å hjelpe barnet til å forstå seg selv og oppdage meningsfulle måter å leve sammen på. Hva vi betrakter som *godt* påvirker våre valg og skisserer for barnet at det "eksisterer betydningshorisonter der noe er viktig, annet mindre viktig og noe totalt uviktig" (Taylor 1991/1998: 50–52). Den pedagogiske relasjon finner sted i øyeblikket, men har også et blikk rettet mot fremtiden. "Den pedagogiske relasjonen er rettet mot barnets liv og fremtid, ikke mot den voksnes" (Sævi 2007: 115). Dette forutsetter at den voksne ønsker å se barnet og hva som bor i det, og å handle slik overfor barnet som en tror fremmer et godt liv og en bra utvikling.

Synonymer for intensjon er blant annet hensikt, idé og plan. Intensjonen(e) er ikke nødvendigvis like fremtredende hele tiden, men kan komme tydelig fram i avgjørende

øyeblikk. Disse glimtene kan klargjøre for de involverte hva som ligger i relasjonen. De kan bli til vendepunkt der personene i relasjonen får nytt blikk på den andre eller seg selv. Selve forventningen til hva relasjonen skal eller kan romme, kan brått endres.

Den pedagogisk atmosfære – det følelsesmessige aspekt

I ethvert hjem er det en form for stemning eller atmosfære. Bollnow benytter begrepet *pedagogisk atmosfære* for å belyse viktigheten av bl.a. det følelsesmessige aspekt når en lever sammen med barn. I en artikkel med samme tittel ønsket han å undersøke og belyse de følelsesmessige forhold og kvaliteter som er nødvendige for å oppdra og undervise barn til å mestre sine liv på en vellykket måte. Han skriver:

...describing those affective conditions and qualities which are necessary for the raising or educating of children to be possible or successful [...] describing the conditions which must be supported to exist before there can even be something like childrearing for education to be possible (Bollnow 1968/1989: 5).

Bollnow framhever at følelser er en avgjørende del av det grunnlaget som gjør at en kan lykkes med sin oppdrageroppgave. Man ser gjerne oppdragelse eller undervisning i nær sammenheng med fenomen som omsorg, godvilje, ansvarlighet, tålmodighet, håp og tillit. Tor blir følelsesmessig skuffet og lei seg idet han fornemmer at mor vil trekke seg mest mulig fra ansvaret og ikke uttrykker glede over eller ønske om å vise interesse og omsorg for ham. Ungdommer er i ferd med

å forlate hjemmet og klare seg selv. Det utgjør en viktig forskjell om de selv, av nysgjerrighet og etter eget valg, forlater hjemmet, eller om de opplever at de på ulikt vis blir presset ut. Parallellen finner en 12–15 år før, når barn gjerne selv finner på at de vil utforske hagen og nærområdet alene. Det er en svært annerledes erfaring enn om de voksne forventer/presser barnet til å gå ut og leke alene foran boligen (Sævi og Husevaag 2009).

Voksnes humør er av betydning

Ifølge van Manen er barn følsomme for voksnes sinnelag: "Barn er ofte ganske følsomme for sinnsstemninger, humør eller sinnelag hos de voksne som omgir dem" (van Manen 1991/1993: 131).

Noen av minnene mine informanter trakk fram var gode episoder sammen med foreldre og søsken. En trakk fram at de var på stranden og at de tre søstrene etter tur øvde seg på å ro. Alle hadde kost seg ved sjøen og de hadde vært der hele dagen. Det var ikke uvanlig at de var der, men den spesielt gode dagen hadde far vært der hele tiden også. Vanligvis pleide de alle å dra ut med båten, men far satte mor og barn av på en strand. Så dro han videre for å fiske alene i mange timer. Denne spesielle dagen hadde han valgt å være sammen med dem, og hun så at han koste seg hos dem. Grunnen til at hun festet seg ved denne episoden var at det var så godt at far virkelig valgte å være sammen med henne og søsknene. Han hadde vært i godt humør og likt seg. En annen hadde mange gode minner knyttet til at familien gikk på søndagstur. De gikk ikke langt, bare rett bak gården deres. Da hadde far som ellers var en hardt arbeidende småbruker og fjordfisker ofte

kost seg synlig. Han hadde blant annet svømt med gutten sin på ryggen. De stekte mange pølser på bål og hadde bakte poteter. Etterpå hadde faren hvilt middag i lyngen og erklært at selv kongen kunne ikke ha det bedre enn ham! Gutten som nå er far, fortalte dette med tydelig glede i stemmen og oppsummerte at det som var så fint og sterkt med dette minnet var at det kom fram at far hadde valgt å være sammen med dem framfor å gjøre noe annet, og at han storkoste seg.

I den pedagogiske relasjonen er den voksne taktfull

Når en er taktfull er en fintfølede og omtenk-som overfor den andre (Sævi 2007: 117). Andre synonymer er hensynsfull og diskret. Dette forutsetter vanligvis at en er reflektert, interessert og nysgjerrig på å se barnet som den personen det er. Termen *takt* kommer fra det greske *tactus* og kan oversettes med *å røre ved* eller *å ha effekt på*. Det er ikke en metode, men heller en måte å se og forholde seg til andre på. Mor til Tor fremtrer ikke så empatisk og taktfull i sin høyttening ved frokostbordet. Hun er åpen og ærlig i sine utsagn, og det berører Tor. Men i hennes ærlighet kommer det fram at hun ikke er fintfølede eller reflektert med hensyn til hvordan dette kan oppleves av sønnen. Hun reflekterer og er opptatt av relasjonen til sønnen, men det kunne vært en bedre løsning å diskutere dette med en annen voksen. Moren slår fast, mens Tor hører på, at han er blitt selvstendig og nesten en mann. En kan absolutt få inntrykk av at hun synes det er positivt. Men hva nå om hun hadde

konkludert med noe som gutten ikke synes er positivt? Hva om hun sa at han var angstfylt, umoden, selvopptatt og lite selvstendig? Ville det i prinsippet være det samme? I begge tilfeller tillater hun seg å sette navn på hans egenskaper og det kan komme til å prege hans oppfatning av seg selv.

Sige sin mening rent ud er at nævne den andres motiver ved navn: du er misundelig, du er forfængelig, du er indbildsk. Det gør vi så godt som aldrig overfor voksne, så meget tiere overfor børn. Alt hvad vi viger tilbage for at sige til voksne, af frygt for virkningen af vore ord, siger vi til børn. Som om virkningen ikke også kunne blive frygtelig på dem. Så pædagogiske vi er overfor vore medvoksne, så upædagogiske er vi over for børn (Løgstrup 1997: 176).

Løgstrup framholder at vi voksne er forsiktede med å fortelle andre voksne hvilke motiv vi mener de har. Vi kan nevne hvilke handlinger de har gjort og antyde at kanskje er det en bakenforliggende forklaring eller egenskap ved personen som driver ham/henne, men å virkelig sette navn på drivkraften er et overtramp. Vi kan fornærme eller risikere å tillegge andre noe de ikke er. Det å sette navn på egenskapen, motiver eller diagnoser er en form for å heve seg over den andre. Voksnes ord kan virke sterkt på barn. De ser vanligvis opp til oss. Vi skal hjelpe dem, men det er ikke nødvendigvis en hjelp at vi definerer deres egenskaper og vurderer deres ferdigheter og evner detaljert. Med hvilken innsikt tillater vi oss dette? Vi kan forsvare det med at vi skal hjelpe våre barn til å skjønne seg selv og bidra til at deres ordforråd er nyansert og rikt. Det å kjenne til fenomen som sjalusi, forfengelighet, ego-sentrisitet eller innbilskheter vil jeg si at er

absolutt nyttig kunnskap for barn. Men ved å være sammen og løse oppgaver, utforske noe, ha felles opplevelser eller se og kommentere filmer osv. vil det oppstå ulike muligheter til å betrakte mange fenomen. Hvor personlig skal den voksne være og hvor nær inn på ungdommen skal en bevege seg? Det kan virke klokt å erkjenne og akseptere at også barn har det Løgstrup benevner som urørlighetszone.

Et elementært fænomen i vor tilværelse er det, at enhver af os gør krav på at være omgivet af en urørlighedszone. Vi sætter os op imod at noget andet menneske bryder ind i den. Vore motiver vil vi have i fred. De andre har at henholde sig til de grunde vi giver for at handle og bære os ad som vi gør. Enhver af os respekterer derfor også normalt den andens urørlighetszone. Gjorde vi ikke det, ville alt samvær blive utåleligt (Løgstrup 1997: 176).

Urørlighetssonen eller det vi opplever som mer private eller såre områder i vårt liv, verner vi om. Gjennomgående merker en på andre mennesker om vi har beveget oss inn på temaer som den andre ikke vil ha andres meninger om. Mange blir opprørt når noen trår oss for nær og navsetter egenskaper eller motiver de mener vi har. Vi kan merke det på pausene og at den andre unngår å svare eller på den litt pinlige stemningen som oppstår. Det er til ettertanke om vi er mer skånsomme overfor voksne enn overfor barn og deres reaksjoner.

Hva innebærer eller forutsetter det å påvirke retningen barnet utvikler seg i?

Hvem sine handlinger og ytringer er det barn merker seg? De minste barna er avhengige av sine foreldre eller andre i deres sted. I barnehager og i skolen må barn forholde seg til profesjonelle pedagoger. Voksne som er sammen med barna i hverdagen og over tid, er det nærliggende å mene at påvirker barna. Men følgende episode viser at det er andre aspekt som også er av betydning.

”Hun bryr seg ikke med oss, jeg bryr meg ikke med henne”

En lærer har vært sykemeldt lenge og klassen har hatt flere ulike vikarer. En mor spør om sønnen på 10 år savner sin faste lærer:

”Hun bryr seg ikke med oss, jeg bryr meg ikke med henne.” Jeg ble overrasket over svaret og spurte noen minutter seinere hva han mente med det. ”Hun er likegyldig.” Gutten min var som vanlig ikke videre pratsom når det gjaldt hva som foregikk på skolen. ”Likegyldig, hva mener du?” Denne gangen svarer han tydelig irritert når han forklarer: ”Hun bryr seg på en måte ikke om hva vi gjør. ”Jeg får inntrykk av at det kommer noe litt sårt over sønnen min når han sier det. 10-åringen vil ikke snakke mer og går.

Er det noen form for pedagogisk relasjon mellom den syke læreren og 10-åringen? Gutten og hans klassekamerater møter opp på skolen som skal være et pedagogisk til-

bud. Men hvis elevene ikke oppfatter at den voksne interesserer seg i dem, står de da i en pedagogisk relasjon? Det kan synes som om gutten mener det er avgjørende at læreren velger og liker å være nær dem. ”Likegyldig” indikerer at noe ikke er verdifullt eller engasjerer en følelsesmessig. Synonymer for likegyldig er: likeglad, skjødesløs, uberørt, uinteressert, upåvirkelig eller kald. Å oppleve at en blir sett og møtt på en måte som ligner på noe av dette, kan gjøre vondt og det kan være naturlig å trekke seg unna for å beskytte seg.

Voksne og barn som plasseres i samme rom, har ikke en pedagogisk relasjon i utgangspunktet. Det er noe som kan vokse og ta form over tid. Voksne kan ha et pedagogisk mandat, en pålagt oppgave og et ansvar, men en relasjon består av minst to parter. Den voksne har valgt sin plass, barnet er plassert der. Det kan virke som om gutten trenger bekræftelser på at den voksne er opptatt av ham slik han er. Men pedagogen kan ikke avkreve tillit eller engasjement av barnet. ”Tilliden står ikke til os. Den er givet” (Løgstrup 1956/2008: 28). Tillit er et eget fenomen, som synes å være svært viktig i pedagogiske relasjoner. Tillit er noe en får ifølge Løgstrup. Tillit er noe en kan få av den andre som en gave. Det er ikke noe en bør forvente er der i utgangspunktet. Barnet avgjør hvem det våger å stole på, og som følge av samvær og samhandling kan tillit vokse. Men barn er sårbare fordi de i liten grad kan reservere seg når de stoler på noen (Løgstrup 1956/2008). Om du blir barnets forbilde eller rollemo- dell, hører det på deg, følger dine råd og kopierer andre sider ved deg. Barnets forutsetninger for å vurdere eller reservere seg fra deler av det du står for og gjør, har det i liten grad utviklet. At barnet finner at du er verd å stole på, fremstår dermed som

avgjørende i en pedagogisk relasjon. Av det følger det at barn kan reservere seg fra en pedagogisk relasjon og dermed avslutte den før det formelle mandatet opphører.

Ifølge Løgstrup omgås vi hverandre med tillit. Det gjelder både voksne og barn. Vi utgjør hverandres hverdag og verden og kan ikke annet enn å forholde oss til dem som omgir oss. En kan si det er et livsvilkår eller grunnvilkår mennesker lever under (Christoffersen 1999: 22). Vi må tro at andre bilister overholder sin vikeplikt. Vi antar ikke at fremmede mennesker uten videre vil oss vondt ved for eksempel å lyve når vi spør etter veien eller umotivert sparke til oss. Men tilliten kan endres til mistillit og påpasselighet om vi får høre av andre at vedkommende sliter med rus, er ustabil i humøret eller stadig er i slåsskamp (Husevåg 2011). Tilsvarende kan barn som er blitt oversett, skuffet eller ikke ivaretatt trekke seg ut eller på annen måte beskytte seg fra relasjoner og forhold som er nedbrytende.

Voksne kan bare håpe på at de blir invitert inn i barns private tanker

Når vi viser at vi har respekt for den annens grenser, kan det hende at medmennesker inviterer oss inn i sine private tanker. I tillit kan vi dele våre tanker om egne motiver med andre. Det er noe annet enn å presse seg inn. Foreldre og andre voksne kan prøve å få del i barns tanker ved å overøse dem med mange spørsmål om hvor de har vært, hvem de har vært sammen med, hva de har gjort eller hva de har hatt om på skolen i dag. Vi voksne vil gjerne at barnet skal svare omgående og utfyllende når vi viser vår interesse for deres hverdag. Det finnes en form for spenning mellom åpenhet og lukkethet oss mennesker imellom.

Noen vil en dele sine tanker og ideer med, andre vil en ikke skal få del i dette. Noen ganger klarer man ikke å snakke om bestemte temaer akkurat da. Iblant har vi mot til å dele og invitere andre inn, andre ganger vegrer vi oss. Denne spenningen er et eksempel på det Løgstrup kaller "forenende og adskillende motsætninger" (Løgstrup 1997: 183). Vi kan stille mange spørsmål til barnet i håp om å få del i dets liv og tanker. Bli vi møtt med taushet eller ser at den unge ikke husker eller vil fortelle, kan vi voksne bli lei oss eller kjenne oss utenfor. Lengselen etter åpenhet kan bli tydelig i nærheten av det lukkede eller av at en blir avvist. Tilsvarende kan en fornemme mer hva tillit rommer, ved å bli møtt med mistillit eller mistenksomhet.

Voksne har ansvar, hva gjør det med relasjonen?

I den pedagogiske relasjonen handler den voksne ansvarlig. Synonymer for ansvarlig er blant annet: betrodd, pliktig, forpliktet. Barna er betrodd oss og det hviler på foreldre og andre med tildelt mandat å se hva barnet trenger. Termen ansvar betyr å gi gjensvar (Sævi 2007: 126) – en svarer på det en fornemmer at andre trenger. Filosofen Emmanuel Levinas fremholdt at ansvaret vekkes i meg når jeg møter andre ansikt til ansikt. Det utgår en form for appell fra ansiktet til mine medmennesker som ikke lar meg forbli uberørt (Kolstad, Bjørnstad og Aarnes 1995). Vi velger ikke selv å bli involvert i de(n) andres situasjon. Felles nærvær med andre berører oss fordi vi er mennesker. Det er menneskelig. Vi kan kjenne oss igjen i andre. Våre erfaringer og vår empatiske evne kommer oss til hjelp.

Hva er det som får voksne til å ta ansvar for barn når de trenger det? Innledningsvis fortalte moren til Tor at dette var en episode som fikk henne til på nytt å reflektere over sitt forhold til sønnen. Dette kan utløse mer refleksjon og at de søker etter ny erkjennelse om hva relasjonen mellom dem kan bli i fortsettelsen.

Der er derfor ingen vej til at lære sig selv at kende uden at starte med erkendelsen, at man ikke kender sig selv, og at det har sin rent saglige grund i, at hvad der bevæger een, driver een, går forud for een selv. Til forståelse af sig selv kan man kun komme gennem en kritisk observation af, hvad man allerede har tænkt, følt og gjort (Løstrup 1971/-2004: 26).

Mor kan ikke være mer pedagogisk i øyeblikket enn hun er. Hennes verdier kommer fram i hennes betraktning og høyttenkning om sønnen. Det kan gi henne ny innsikt. Er hun åpen og klar for nye erkjennelser? Det kan føles utrygt å se sine nære annerledes enn man er vant til. Gjenkjenner hun det såre og skuffede hos sønnen? Kanskje vekkes det en lengsel om videre fellesskap og fortsatt lyst og kapasitet til å se etter hva sønnen trenger støtte og hjelp til.

Den pedagogiske relasjonen skal opphøre

Det pedagogiske forholdet tilstreber å avslutte seg selv. Gjennom vår hverdag med barn presenterer voksne hva som er viktig. Vi fører dem inn i våre måter å leve på og hvordan en kan bli møtt eller møte hverandre. Gjennom personers humør, glede, entusiasme, fortrolighet, tillit og omsorg for andre,

vekkes følelser og tanker om hva vi kan forvente oss. Foreldre og lærere skal hjelpe de unge til å bli selvstendige og kunne ta ansvar for egne liv. I utgangspunktet er den pedagogiske relasjonen asymmetrisk der den voksne har ansvar, mer erfaring og kunnskap. Gradvis overtar den unge mer av ansvaret for sitt liv, og når de er 18 er de myndige.

Hvordan kan en pedagogisk relasjon gå over i en annen god og byggende relasjon?

Etter myndighetsalderen kan i prinsippet både foreldre og barna velge hvilken form for kontakt de ønsker å ha med hverandre. En kan gradvis skape en relasjon som er mer symmetrisk, der foreldrene ikke har noe mandat eller ansvar lenger. Barn kan også ha avsluttet den pedagogiske relasjonen før myndighetsalder. De kan mentalt ha reservert seg eller trukket seg. Fysisk kan de være til stede, men fordi de smertelig har erfart at den/de voksne ikke er til å stole på eller ønsker dem alt godt, blir det mistillit som rår.

Hvilke relasjoner er det vi ønsker å stå i eller oppsøker? På bakgrunn av det jeg har skrevet så langt, kan en framholde at det synes viktig at barnet oppfatter seg ønsket og sett. Det innebærer at den voksne interesserer seg for barnets liv. Motsatsen blir "hun bryr seg ikke om oss, jeg bryr meg ikke med henne".

Mor til Tor kom etter hvert til nye erkjennelser. Det ble et vendepunkt for henne. Hun innså at hun ønsket og fant det svært verdifulle å være sammen med sønnen. Forholdet dem imellom ble endret gjennom åpne samtaler og nye forsøk på å løse oppgaver sammen.

Det synes som om *anerkjennelse* er en term som kan fremstå som oppsummerende for denne artikkelen. Etymologisk ordbok viser at å anerkjenne stammer fra begrepet å *gjenkjenne*. På engelsk sier en "acknowledge". Det kan oversettes til: anerkjenne, erkjenne, tilstå, godta, innrømme, vedgå, gå med på. Anerkjent settes her i forbindelse med å bli gjenkjent som den man er, godtatt eller respektert for å være den man er. Det forutsetter at en blir sett, opplever at de andre vil en godt og at måten en er sammen på preges av likeverd og respekt.

Den canadiske filosofen Taylor fremholder at idealet og ideer om selvrealisering og utvikling av den enkeltes iboende evner er sentrale ideer for å forstå det moderne mennesket [Taylor 1991/1998: 7–8]. I dette ligger det at vi ønsker anerkjennelse av andre, men også av oss selv. Det vil si at vi, både voksne og barn, er opptatt av å realisere våre iboende evner og ressurser, og at vi føler oss i noen grad moralsk forpliktet til å utvikle oss.

Litteratur

- Bech, C. W. og Høgmo, A. 1988. Den nye skoleutviklingen *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1.
- Bollnow, O. F. 1968/1989. *The Pedagogical Atmosphere*. Fra *Phenomenology + Pedagogy* 7: 5–63. Hentet 22.5.2008 fra <http://www.phenomenologyonline.com/articles/bollnow.html>
- Christoffersen, S. Aa. 1999. *Etikk, eksistens og modernitet. Innføring i Løgstrups tenkning*. Tano Aschehoug.
- Dilthey, W. 1971. *Schriften zur Pädagogik*. Paderborn.
- Fuglestad, O. L. 1993. *Samspel og motspel. Kultur, kommunikasjon og relasjoner i skulen*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hundeide, K. 1989. *Barns livsverden*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- Husevåg, H. 2011. Spontanitet: en verdiladet handling og et utgangspunkt for pedagogisk refleksjon. *Prismet* 4: 195–208.
- Kolstad, H., Bjørnstad, H. og Aarnes, A., red. 1995. *I sporet av det uendelige. En debattbok om Emmanuel Levinas*. Oslo: Aschehoug.
- Langballe, Å. 2007. Forholdet mellom frie og spontane beretninger fra barn i dommeravhør, og påliteligheten i barnets utsagn. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening* 44(7): 868–877.
- Løgstrup, K. E. 1956/2008. *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. 1971/2004. *Etiske begreber og problemer*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. 1997. *System og symbol*. København: Gyldendal.
- Mollenhauer, K. 1983/1996. *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Gyldendal Ad Notam.
- Nohl, H. 1970. *Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt. Online etymology dictionary, <http://www.etymonline.com/>
- Spranger, E. 1958. The role of love in education. *Universitas, A German Review of the Art and Sciences Quarterly* 2(3).
- Sævi, T. 2005. *Seeing Disability Pedagogically. The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Bergen: University of Bergen Press.

- Sævi, T. 2007. Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. [The Pedagogical Relation – A Relation Different from Other Relations]. I: Kaldestad m. fl., red. *Grunnverdier og pedagogikk. [Basic Values and Education]*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sævi, T. og Husevaag, H. 2009. The child seen as the Same or the Other? The significance of the social convention to the pedagogical relation. *Paideusis* 18(2): 19–41.
- Taylor, C. 1991/98. *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Van Manen, M. 1989. By the light of anecdote. *Pedagogy & Phenomenology* 7: 232–253.
- Van Manen, M. 1991/93. *Pedagogisk takt*. Nordås: Casper Forlag og Kursvirksomhet.
- Van Manen, M. 1997/2006. *Researching. Lived Experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. 1997. From meaning to method. *Qualitative Health Research* 7(3): 345–369.
- Van Manen, M. og Levering, B. 1996. *Childhood's Secrets. Intimacy, Privacy and the Self Reconsidered*. New York/London: Teachers College, Columbia University.

Heidi Hege Husevåg, NLA Høgskolen, Boks 74 Sandviken, NO-5812 Bergen, Norge
E-post: heidihh@broadpark.no.