

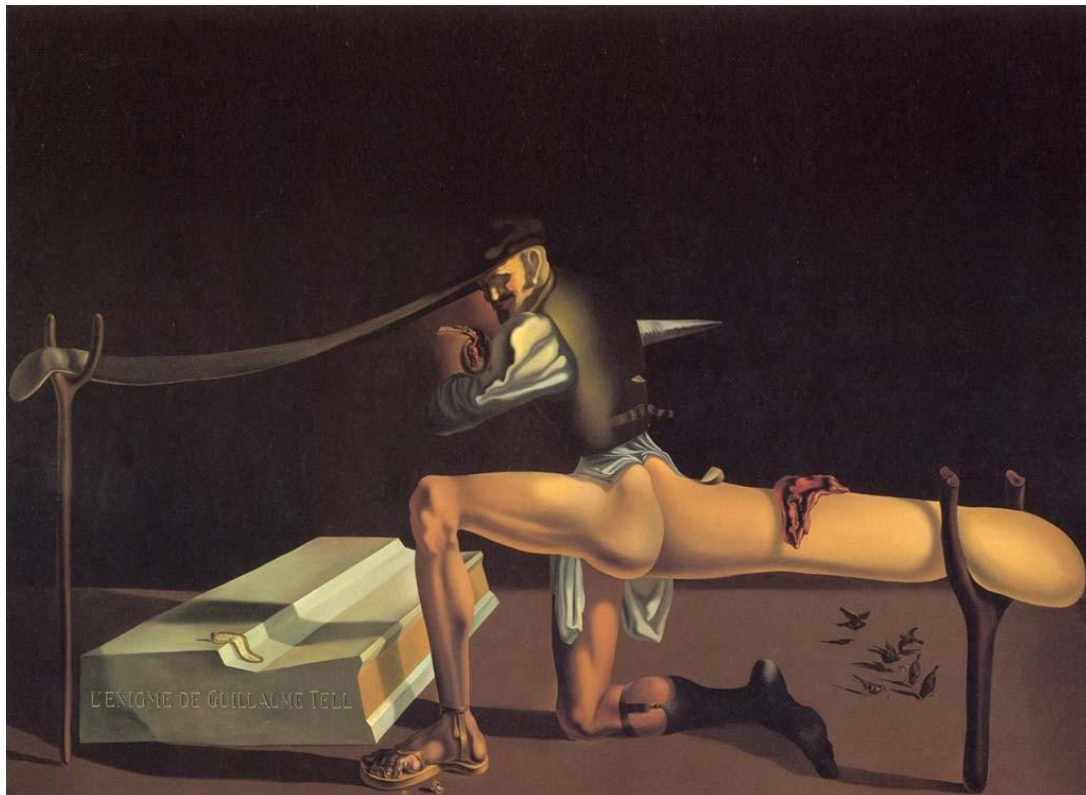


Universitetet
i Stavanger

Undringsstund har gull i munn

Filosofiske samtaler med åtte førskolebarn
om fenomenene det typisk menneskelige og vennskap

Masteroppgave, MBV 170, 2010.
Forfatter: Karin Hole



Erik (5:2): "Jaha! Og hvordan har Dali tenkt at denne mannen skal kunne kjøre traktor?"



DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i barnehagevitenskap.
Emnekode: M-BAHAVIT, 170.

Vårsemesteret, 2010

Åpen

Forfatter: Karin Hole

(signatur forfatter)

Veileder: Ragnhild Gilbrant

Tittel på masteroppgaven:

Undringsstund har gull i munn.
Filosofiske samtaler med åtte førskolebarn
om fenomenene det typisk menneskelige og vennskap.

Engelsk tittel:

Philosophical conversations with eight preschool-children
on the phenomena of the typical human nature and friendship.

Emneord:
Filosofi i barnehagen.
Den filosofiske samtalen.
Det typisk menneskelige.
Barns moralske tenkning.
Vennskap i et barneperspektiv.

Sidetall: 75
+ vedlegg/annet: 6

Stavanger, 20.05.10

Abstract

Arbeidets art: Masteroppgave, MBV 170. Universitetet i Stavanger, 2010.
Tittel: Undringsstund har gull i munn – filosofiske samtaler med åtte førskolebarn om fenomenene det typisk menneskelige og vennskap.
Forfatter: Karin Hole.
Veileder: Ragnhild Gilbrant.
Nøkkelord: Filosofi i barnehagen, den filosofiske samtalen, det typisk menneskelige, barns moralske tenkning, vennskap i et barneperspektiv.

Denne oppgaven omhandler filosofi *for* og *med* barn i barnehagealder. Inspirasjonskilden er den greske filosofen Sokrates og hans lære. Fremstillingen forankres i en sokratisk orientert filosofi og en sokratisk, dialektisk samtaleform brukes som metode i selve undersøkelsen. Sokrates vier store deler av sitt liv til filosofiske samtaler og mener at det er en klar sammenheng mellom innsikt og handling. Den eneste måten å komme frem til innsikt i filosofiske spørsmål på, er i følge Sokrates gjennom en åpen og selvkritisk dialog.

I denne undersøkelsen gjennomføres filosofiske samtaler med åtte førskolebarn i alderen fem til seks år. Disse samtalene sier noe om barnas tanker rundt fenomenene *det typisk menneskelige* og *vennskap*. Et samlet resultat viser enkeltbarnets refleksjoner i forhold til de to hovedtemaene, samtidig som det avdekkes sammenfallende mønstre som er preget av den historiske, kulturelle og sosiale konteksten vi lever i. Barnas bidrag analyseres og tolkes utfra en hermeneutisk tradisjon.

Sokrates og Platon regnes for å være pedagogikkens eldste kilder. I en dialogforankret pedagogikk, fremheves betydningen av et likeverdig forhold mellom samtalepartnerne. Begrepet *likeverd* forstås i denne sammenheng som at alle mennesker har lik verdi, til tross for alle forskjeller dem imellom. En viktig forutsetning for at barnet skal vinne ny innsikt, er derfor at det menneskelige aspekt ivaretas i tilrettelegging og gjennomføring av filosofiske samtaler.

I resultatdelen ser vi at barna evner å delta i filosofiske samtaler, hvor det stilles åpne spørsmål uten gitte svar. Barna mestrer å velge utfra ulike løsningsalternativer og å begrunne sine valg. Under temaet det typisk menneskelige, redegjør barna for fysiske, emosjonelle og kognitive aspekter. Disse aspektene vil i noen tilfeller skille menneskets ferdigheter og behov fra naturen, mens vi andre ganger finner likhetstrekk mellom mennesket og andre deler av naturen. I forhold til temaet vennskap trer etiske og emosjonelle dimensjoner tydelig frem, når utsagnene knyttes opp mot utestengning, omtanke for andre og inkludering i sosiale relasjoner.

Undersøkelsen viser at selv små barn reflekterer over grunnleggende spørsmål. Her gis det mulighet for diskusjon i forhold til hvordan slike spørsmål håndteres og hvilke rom det gis for en filosofisk praksis i norske barnehager. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* gir blant annet følgende direktiver som legger føringer for det pedagogiske arbeidet med fagområdet *etikk, religion og filosofi* i barnehagen.

Gjennom arbeidet med etikk, religion og filosofi skal barnehagen bidra til at barna erfarer at grunnleggende spørsmål er vesentlige, ved at det gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger (KD, 2006:39).

Forord

Etter femogtyve år som praktiserende førskolelærer, kjenner jeg behov for faglig oppdatering. For to år siden søkte jeg *Masterstudium i barnehagevitenskap* ved Universitetet i Stavanger. Det har vært to spennende og lærerike år, hvor prioriteringene ikke har gått i familie, slekt og venners favør.

Det er mange jeg kan takke for at denne masteroppgaven ser dagens lys. Først og fremst vil jeg takke de åtte førskolebarna som har gitt meg tilgang til sin tankeverden. Uten deres velvilje og oppriktige engasjement, ville ikke denne fremstillingen blitt skapt. Ellers takker jeg alle i min omgangskrets som ikke har glemt meg i løpet av denne tiden, hvor jeg har befunnet meg i mitt eget lille univers. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min veileder Ragnhild Gilbrant, som tålmodig har latt meg «brenne lyset i begge ender». Hun har virkelig forsøkt å avdekke hva som finnes i min tankeverden, i stedet for å fortelle meg hva hun mener *burde* finnes der. Samtidig har Ragnhild utfordret meg med sine innovative perspektiver. Dette har fått meg til å oppdage nye dimensjoner som har lagt føringer for valg og prioriteringer i denne oppgaven.

Klepp, 2010

Karin Hole

Innhold

KAPITTEL 1: INTRODUKSJON

1.1	Innledning	7
1.2	Anekdote som illustrasjon	7
1.3	Bakgrunn for valg av analysetema	8
1.4	Oppgavens relevans og aktualitet	9

KAPITTEL 2: AKTUELL LITTERATUR OG FORSKNING

2.1	Innledning	10
2.2	Sentrale opphavsmenn til fagområdet filosofi for og med barn	10
2.3	Filosofi i barnehagen	13
2.4	Annen aktuell litteratur i tilknytning til forskningsspørsmålet	13
2.5	Avsluttende kommentarer	15

KAPITTEL 3: TEORETISKE PERSPEKTIVER

3.1	Innledning	16
3.2	Barn og filosofi	16
3.3	Den filosofiske samtalens opprinnelse	17
3.4	Filosofiske samtaler med førskolebarn	18
3.5	Etikk og moral	20
3.6	Fenomenet vennskap i et barneperspektiv	22
3.7	Hermeneutikk	23
3.8	Barmhjertighetsprinsippet	25
3.9	Avsluttende kommentarer	26

KAPITTEL 4: METODE

4.1	Innledning	27
4.2	Kvalitativ metode og samtaler med barn	27
4.3	Å forstå barns tanker	28
4.4	Filosofiske samtaler og forståelseshorisonter	29
4.5	Maktforholdet mellom den voksne og barnet	29
4.6	Aktuelle forskningsetiske perspektiver	30

4.7	Utvalgsheter	30
4.8	Samtalebilder – en vei til kommunikasjon med barn	31
4.9	Datamaterialet skapes	31
4.10	Lydopptak og transkribering	32
4.11	Analyse og tolkning	32
4.12	Reliabilitet og generaliserbarhet	34
4.13	Avsluttende kommentarer	35

KAPITTEL 5: PRESENTASJON AV DE FILOSOFISKE SAMTALENE

5.1	Innledning	36
5.2	Forberedelser til de filosofiske samtaler	36
5.3	Min rolle under samtaler	37
5.4	Barnas reaksjoner	38
5.5	Barnas oppfatninger av fenomenet det typisk menneskelige	40
5.6	Barnas oppfatninger av fenomenet vennskap	49
	5.6.1 Utestengning	50
	5.6.2 Omtanke	58
	5.6.3 Inkludering	62
5.7	Avsluttende kommentarer	69

KAPITTEL 6: DRØFTING

6.1	Innledning	70
6.2	Multidimensjonal tenkning	70
6.3	Vennskapets gjensidighet	71
6.4	Internaliserte normer og verdier	71
6.5	Spørsmålsformuleringer	72
6.6	Barns tilstedeværelse i nuet	73
6.7	Pedagogiske implikasjoner	74
6.8	Videre forskning	76
6.9	Sluttord	77

LITTERATUR OG KILDER	78
----------------------------	----

VEDLEGG	80
---------------	----

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 INNLEDNING

I dette kapittelet rettes søkelyset mot hva som skaper nysgjerrigheten og interessen for å utforske emnet filosofi *for* og *med* barn. Den *filosofiske samtalen* er i fokus i denne oppgaven, samtidig som den benyttes som metode i selve undersøkelsen. I et forsøk på å avgrense forskningsspørsmålet, knyttes samtaler opp mot barnas oppfatninger av fenomenene *det typisk menneskelige* og *vennskap*. Videre er intensjonen med dette kapitlet å gi oppgaven aktualitet og relevans innenfor barnehagefeltet, knyttet opp mot foreliggende styringsdokumenter. Innledningsvis følger en anekdote som illustrerer gevinsten som kan ligge i bruk av åpne spørsmål uten gitte svar.

1.2 ANEKDOTE SOM ILLUSTRASJON

Vetle (5:4), Erik (5:2) og Even (5:5), som nettopp har fortalt meg at de er bestevenner, er inne på puterommet. Jeg sitter ved et bord rett utenfor døren og hører at guttene ler og snakker sammen. Det er ingen andre voksne til stede her for øyeblikket. Selv har jeg en observatørrolle som student. Plutselig fyker døren til puterommet opp, og Even stormer gråtende ut med Vetle og Erik i hælene. «Du skal ikke gråte!», roper Erik med sint stemme. «Jammen, det gjør så vondt i nesen min», svarer Even. «Ja, men da får du trykke hodet ned i en pute og gråte uten lyd!», hviner Erik. «Ja, for det gjør jeg», føyer Vetle ivrig til. Jeg tar en samtale med de tre guttene:

- Karin: Hvorfor kan ikke Even gråte når han har vondt i nesen sin?
Erik: For da blir de voksne sinte!
Karin: Blir de voksne sinte når noen gråter, fordi de har vondt i nesen?
Vetle: Nei, ikke akkurat slik, men...
Erik: Hvis vi ikke leker fint, må alle ut av puterommet.
Karin: Lekte dere ikke fint da?
Even: Jo, men Erik sparket borti nesen min.
Karin: Hva var det som fikk det til å skje?
Erik: Jeg så ikke at Even lå der, men så gjorde han det.
Karin: Så det var ikke med vilje altså?
Even: Nei, men det var så fryktelig vondt, at jeg bare måtte gråte.
Karin: Så kom det noen voksne og sa at dere måtte ut av puterommet alle sammen?
Vetle: Nei, men de kommer snart, hvis Even gråter lenge.

Erik ser på Even og sier: «Kom Even, så går vi og leker med Lego. Vil du Vetle også være med?» Tre glade gutter forsvinner bort til Legobordet, og jeg kan se og høre at de igjen koser seg sammen. Jeg verken bekrefter eller irretsetter guttene, men likevel blir de overraskende fort venner igjen. Det later til at bruk av åpne spørsmålsformuleringer, får guttene til å uttrykke seg på en måte som gir dem økt innsikt i hverandres tenke- og handlemåter.

Valg av anekdote synliggjør min tro på en sokratisk, dialektisk inspirert samtaleform, hvor det stilles åpne spørsmål uten at det finnes gitte svar. Jeg innser at min forståelseshorisont i forhold til dette, mer eller mindre ubevisst, legger føringer for valg og prioriteringer som gjøres i denne oppgaven.

1.3 BAKRUNN FOR VALG AV ANALYSETEMA

Noe av det som fascinerer meg mest i mitt samvær med barn, er barnas evne til å filosofere over livets mange mysterier. Jeg slutter trolig aldri å undre meg over barns evne til å betrakte en antatt selvfølgelighet som om det var en gåte, og deres evne til å stille spørsmål og gi svar som er så direkte og enkle at de rammer sakens kjerne. Min erfaring tilsier at barn gjerne inviterer voksne til dialog for å bygge opp teorier om fenomener som vekker deres nysgjerrighet. Et ontologisk utgangspunkt for denne undersøkelsen, er en vilje til å forstå barnets «sannhet» om sin virkelighet. Jeg forutsetter at barnet har sitt eget perspektiv og sin egen måte å se på ulike fenomener i tilværelsen. Videre ønsker jeg å bidra til at det fremstår som interessant å fordype seg i hva det vil si å gi rom for barnets tanker om sin væren i verden. At det å være motivert for å få tilgang til barnets tanker og forsøke å forstå dem, er en viktig del av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Jeg mener at den voksne bør evne å møte barnet i en fleksibel meningsskaping og la barnets interesser og preferanser telle med. Ved å støtte og utfordre barnets kritiske, kreative og omsorgsfulle tenkning, legges et grunnlag for å kunne ta veloverveide valg og stå for de valgene som tas.

Oppgaven jeg står overfor, er å legge tilrette for en situasjon som gir muligheter for å nå frem til det barnet opplever som betydningsfullt. Dette gjøres via gjennomføring av individuelle, filosofiske samtaler med åtte barn i alderen 5 til 6 år, hvor samtalebilder inngår som redskap. Eva Johansson (2003:55) sier at viktige forutsetninger for å forstå barnets meningsuttrykk, er nærhet, tid og vilje til å sette sin egen forforståelse til side og forsøke å nærme seg barnets perspektiv.

I denne oppgaven gjøres det rede for *hva* en filosofisk samtale er, *hvordan* den kan gjennomføres og *hensikten* ved bruk av filosofiske samtaler i barnehagen. Siktemålet med undersøkelsen er å skape økt innsikt i barnas oppfatninger av grunnleggende spørsmål, spesielt i forhold til fenomenene *det typisk menneskelige* og *vennskap*. Hvilken innsikt baserer barna sine oppfatninger, holdninger og verdier på? Hvilke erfaringer har barna med utestengning, inkludering og omtanke for andre i sosiale relasjoner? I hvilken grad har barna verbalspråklig evne til å uttrykke og begrunne egne og andres moralske valg? Et mer spisset forskningsspørsmål ser slik ut:

Hva kan filosofiske samtaler med åtte førskolebarn fortelle om deres tanker rundt fenomenene *det typisk menneskelige* og *vennskap*?

1.4 OPPGAVENS RELEVANS OG AKTUALITET

Ved revidering av *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* i 2006, ble det tidligere fagområdet *samfunn, religion og etikk* delt opp i *etikk, religion og filosofi* og *nærmiljø og samfunn*. Rammeplanen sier at *etikk, religion og filosofi*, er med på å forme vår måte å oppfatte verden og mennesker på og preger våre verdier og holdninger. Barnehagen skal bidra til at barna erfarer at grunnleggende spørsmål er vesentlige, ved at det gis anledning til undring, tenkning, samtaler og fortellinger. Intensjonen er at barna skal tilegne seg samfunnets grunnleggende normer og verdier, samt utvikle toleranse og respekt for andre. For å arbeide i retning av disse målene, må personalet møte barnas tro, spørsmål og undring med alvor og respekt (KD, 2006:39). Rammeplanen i sin helhet er preget av et syn på barn som tilsier at barna selv kan skape mening i egne liv og forstå og formidle egne erfaringer og tanker. Her legges det klare føringer for den utøvende praksis. Beate Børresen og Bo Malmhøster (2008) mener at disse føringene får følgende konsekvenser for praksisfeltet:

Dermed blir det å lære seg å reflektere, ta begrunnede valg og stå for de valgene en tar, en sentral del av barnehagens lærings- og dannelsesprosess. Barnehagen skal skape et miljø for refleksjon og vekst (Børresen & Malmhøster, 2008:14).

I følge St.meld. nr. 41 (2008 – 2009:63) arbeider barnehagene *minst* med fagområdet *etikk, religion og filosofi*. Dette er samtidig det fagområdet som oppfattes som *mest* krevende ute i praksisfeltet. Departementet bruker *Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen*, PUB-studiet, i sitt arbeid med videreutdanning av førskolelærere for å styrke deres formelle kompetanse. I St.meld. nr. 41 (s. 35) er ikke fagområdet *etikk, religion og filosofi* nevnt som et prioritert fagområde i PUB-studiene i revidert nasjonalbudsjett for 2009. Dette til tross for at fagområdet blir *minst* vektlagt og oppfattes som *mest* krevende blant førskolelærere. Det er heller ikke utarbeidet et eget retningsgivende og veiledende temahefte for dette fagområdet. I *Temahefte for språkmiljø og språkstimulering i barnehagen* (KD, 2009:28) sies det imidlertid litt om filosofiske samtaler med barn. Anne Høigård, Ingeborg Mjør og Trude Hoel peker her på at den filosofiske samtalen tar for seg grunnleggende spørsmål, samtidig som den er en metode for å undersøke begreper og sammenhenger. Barna kommer med egne meninger, de venter på tur, de lytter og spiller videre på hverandres ideer. Et personal som er motivert, kan utvikle god kompetanse og de vokseninitierte samtalene kan da også oppstå spontant.

Kapittel 2: Aktuell litteratur og forskning

2.1 INNLEDNING

I dette kapitlet presenteres relevant litteratur og tidligere forskning og forskningsfunn. Den utvalgte litteraturen som presenteres, utgjør grunnlag for valg av teoretiske perspektiver i kapittel tre og fire. Litteraturgjennomgangen er således å betrakte som en presisering av eget forskningsspørsmål. Det fokuseres derfor på aktuell litteratur som omhandler barn og filosofi, filosofiske samtaler med barn, etikk og moral og fenomenet vennskap i et barneperspektiv. Først presenteres sentrale internasjonale og nasjonale opphavsmenn til fagområdet *Barn og filosofi* i skoler og barnehager. Disse opphavsmennenes satsning på filosofifaget, er trolig en indirekte årsak til at filosofi nå har sin uttalte plass i et av fagområdene i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2006:39).

2.2 SENTRALE OPPHAVSMENN TIL FAGOMRÅDET FILOSOFI FOR OG MED BARN

I litteratur som omhandler filosofi for og med barn, refereres det ofte til Per Jespersen, Matthew Lipman og Gareth B. Matthews. Disse tre forfatterne regnes for å være blant de mest sentrale internasjonale opphavsmennene i forhold til fagområdet filosofi i skolesammenheng.

Jespersen, som er dansk, er opptatt av en sokratisk orientert filosofi. Han er lærer, ikke filosof av utdanning, og har viet de siste tyve årene av sitt liv til filosofisk samvær med barn. Han driver en skole for barn med lærevansker og barn som ikke mestrer å tilpasse seg et tradisjonelt skolesystem. Her møter barn faktakunnskap når de vurderes å være klar for det og filosofisk undring når de signaliserer at de er åpne for det (<http://www.buf.no>, 02.03.10). Jespersen (1993) benytter filosofiske samtaler med barn i en metafysisk og terapeutisk sammenheng. Siktemålet er at det enkelte barn skal gis mulighet til å beskrive og uttrykke egne tanker og meninger om det emnet som er i fokus. Verdien ligger i annerledeshet og forskjellighet, slik at tankens mysterier får så mange vinklinger som mulig.

Det er den metode, filosofien selv bruker, når den undersøker dybderne af en vanskelig problemstilling. Filosofien har så at si den pædagogiske metode indbygget i sin egen faglighed (Jespersen, 1993:16).

Matthews, som underviser i filosofi på universitetsnivå, er en av de første som begynner å interessere seg for barn og filosofi. Hans engasjement skriver seg fra 1960-årene og Matthews mener at filosofi bør ha en naturlig plass i skolesystemet. Lærerne må imidlertid lære seg å tenke på

en annen måte i en undervisnings situasjon, hvor det ikke finnes faktasvar som kan overleveres fra lærer til elev. Tvertimot finnes det ingen, eller kanskje heller altfor mange svar på livets utallige mysterier. I et intervju med Matthews (1999) kommer han med følgende uttalelse:

De fleste mennesker har en forestilling om at et normalt utrustet voksent menneske bør være i stand til å kunne besvare ethvert spørsmål som et barn måtte stille, eller vite hvor det kan henvende seg for å finne et svar. Dette er jo helt sprøtt, for en fire- eller seksåring kan komme til å stille et filosofisk spørsmål. Og det å kunne gi gode svar på filosofiske spørsmål har ikke noe med verken intelligens eller erfaring å gjøre (<http://www.buf.no>, 24.01.10).

Matthews vektlegger den spontane filosofiske samtalen. I boken *The Philosophy of Childhood* kommer det frem hvordan Matthews griper begjærlig etter ethvert tilløp, til noe som kan utvikle seg til å bli en filosofisk samtale. Når det derimot skal avgjøres hvem som er den store praktiker innenfor området barn og filosofi, overlates ordet til Matthews selv. Han gir samtidig opphavsmannen en verdig presentasjon:

Thanks especially to the pioneering work of Matthew Lipman and his associates at the Institute for the Advancement of Philosophy for Children in Montclair, New Jersey, philosophy is today gradually making its appearance throughout the school curriculum, kindergarten through twelfth grade (Matthews, 1996:3).

I følge Børresen og Malmhester (2008:28) starter filosofi med barn, som *systematisk* virksomhet, med Lipman på slutten av 1960-tallet. Lipman, som er professor i filosofi, er påvirket av John Dewey og G.H. Mead som legger vekt på dialog med utgangspunkt i åpne spørsmål uten gitte svar. Lipman utvikler læremidler og instrumentelle metoder til bruk i skolen. Han hevder at barn skal gis mulighet til å drive med filosofisk virksomhet, men at dette ikke nødvendigvis innebærer å pugge filosofihistorie. Han ser at ferdigheter i filosofi, styrker barnets selvtillit og derved deres evne til blant annet å lese, skrive og forstå en tekst. Paul M. Opdal (1987:359) påpeker at Institute for the Advancement of Philosophy for Children mener å ha fått dette empirisk bekreftet, gjennom studier som er utført siden 1970. Det er gjennomført tester i forhold til resonneringsevne, språklig oppfattelse, idéflyt og fleksibilitet. Resultatene viser at eksperimentgruppene gjør det signifikant bedre enn kontrollgruppene i samtlige akademiske fag.

Lipmans virksomhet har hatt stor betydning, og i dag drives det filosofi med barn i en rekke land. Lipman (1976:21) uttrykker bekymring for den tradisjonelle undervisningens vektlegging av faktakunnskap, hvor barn pugges primært for å oppnå gode karakterer. Dette fører til en overflatisk læring som ikke er særlig anvendelig. Barn må lære å tenke selvstendig og kritisk, slik at de selv kan komme frem til løsninger og begrunne disse. Bare på en slik måte kan økt forståelse og innsikt

fremkomme i barnet. I Lipmans reviderte utgave av boken *Thinking in Education* (2003) vektlegges evne til kritisk og selvstendig tenkning som før, men nå konkluderes det med at dette ikke er tilstrekkelig. Evne til *kreativ og omsorgsfull* tenkning må utvikles parallelt med evne til *kritisk* tenkning. Lipman har følgende håp og forventninger til fremtidens skole:

It is my hope that we can thus achieve an education that enriches, enlightens, and liberates, that fosters understanding, strengthens judgment, improves reasoning, and imparts a clear sense of the relevance of inquiry to the enlargement of humanity. Fortunately, there are already in existence approaches to education that demonstrate unequivocally that these goals are feasible (Lipman, 2003:6)

I Norge er Paul M. Opdal ved Universitetet i Tromsø blant de første som fatter interesse for tanken om filosofi for og med barn. Han er Dr. philos og har undervist i pedagogisk filosofi og idehistorie, barnerettigheter, etikk og moralsk danning. Opdal har arbeidet med et prosjekt som tar opp barnets rett til deltakelse, og det paradokset at barnet samtidig sies å mangle den autonomien denne type rettigheter avhenger av. Barnets autonomi kan styrkes ved at det bringes til å reflektere over egne grunnleggende antakelser. På denne måten mener Opdal at filosofering med barn kan være med på å gjøre omtalte deltakerrett reell (<http://www.sv.uit.no>, 02.03.10).

Beate Børresen er magister i idéhistorie og arbeider som førstelektor ved Høgskolen i Oslo. Ved denne høyskolen er det et studium i *Filosofi med barn* for lærere og førskolelærere. Sammen med Bo Malmhester, sin kollega, leder Børresen Utdanningsdirektoratets nasjonale forsøk vedrørende filosofi i skolen. Børresen har de ti siste årene arbeidet med filosofi i skolen og dette har det blitt mange bøker av. Hun er medforfatter i en rekke bøker og læreverk som inkluderer elevbøker og lærerveiledninger (<http://www.paakanten.no>, 13.05.10).

To av de mest aktive praktikerne i Norge når det gjelder filosofi for og med barn i *barnehagealder*, er ekteparet Øyvind Olsholt og Ariane Schjelderup. De er begge magistere i filosofi fra Universitetet i Oslo. Etter noen år som filosofilærere, begynner de sitt arbeid med barn og filosofi på heltid. I 2000 oppretter ekteparet Norsk senter for filosofering med barn og ungdom, Barne- og ungdomsfilosofene ANS (BUF). Olsholt og Schjelderup er tilknyttet en rekke barnehager, skoler og institusjoner på prosjektbasis. Senteret tar imot oppdrag som kursholdere, samtaleledere og rådgivere i sine opplæringsprosjekter som kan skreddersys spesielt for barnehageansatte (<http://www.buf.no>, 02.03.10).

2.3 FILOSOFI I BARNEHAGEN

Det finnes etterhvert noe norsk litteratur om barn og filosofi, men en stor del av disse publikasjonene omhandler barn i skolealder. I løpet av året 2008 blir det imidlertid publisert to bøker om barn og filosofi, som begge er rettet mot barn i *barnehagealder*. Disse bøkene omhandler den filosofiske samtalsens plass i en barnehagekontekst.

Den ene boken, *Filosofiske samtaler i barnehagen. Å ta barns tenkning på alvor*, er skrevet av Olsholt og Schjelderup, som er presentert ovenfor, sammen med Maaike Lahaise. Lahaise har lang erfaring fra barnehagefeltet både som pedagogisk leder og styrer. I denne boken sies det at små barn stiller store spørsmål. I en filosofisk samtale oppmuntres barn til å tenke høyt over mulige svar på spørsmål, uten at den voksne hjelper dem å formulere svarene. Boken beskriver også hvordan en filosofisk samtale kan forberedes og gjennomføres. Det gis en rekke forslag til tema og aktiviteter som kan benyttes i dette arbeidet.

Den andre boken, *Filosofere i barnehagen*, er skrevet av Børresen og Malmhøster. Denne boken retter seg mot fagområdet *etikk, religion og filosofi* og mot barns medvirkning og språklige og sosiale kompetanse. Sentrale spørsmål som stilles, er hvordan vi som voksne kan bidra til at barn lærer å være kritiske og kunne foreta begrunnede valg. Forfatterne ser dette som en viktig del av barns lærings- og dannelsesprosess. Boken gir en innføring i arbeidsmåter som kan fremme tenkning og samtale om etiske, religiøse og filosofiske temaer.

2.4 ANNEN AKTUELL LITTERATUR I TILKNYTNING TIL FORSKNINGSSPØRSMÅLET

I denne undersøkelsen benyttes samtalebilder fra boken *Samtalebilder – en vei til kommunikasjon med barn* (2002) som er skrevet av Merete Holmsen. Holmsen har embetseksamen i spesialpedagogikk og arbeider på barneavdelingen ved Rikshospitalet i Oslo. Denne boken fokuserer på en kommunikasjonsform hvor det tas utgangspunkt i samtalebilder. Disse bildene åpner for gjenkjenning av situasjoner og følelser. Det vises til forskning som dokumenterer at barn forteller friere og åpnere om egne erfaringer, dersom det brukes bilder som visuelt redskap. Bildene i denne boken følger et musebarn gjennom dagliglivet i barnehagen, og barna gis derved anledning til å kunne identifisere seg med tema og følelser i de forskjellige bildene.

Et sentralt aspekt ved filosofiske samtaler med barn, er å forsøke å forstå og finne mening i barnas tenkemåter. Elisabet Doverborg og Ingrid Pramling Samuelsson gir ut sin tredje utgave av boken *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer* i 2009. Forfatterne arbeider med forskning i

forhold til hvordan barn lærer og er tilknyttet Universitetet i Göteborg. De har nå, femten år etter at boken ble publisert for første gang, foretatt en gjennomgripende omarbeiding av bokens innhold. Boken beskriver en metode for å få barn til å fortelle om hvordan de tenker. Siktemålet er å gjøre pedagoger bevisste på sin egen måte å kommunisere med barn på, ved å ta utgangspunkt i barnas erfaringer.

Eva Johansson, professor tilknyttet Universitetene i Göteborg og Stavanger, publiserer *Att närma sig barns perspektiv* i 2003. I denne artikkelen beskriver Johansson hva det å ta barns perspektiv kan innebære i pedagogisk arbeid med barn. Det sies noe om hva det betyr å ta barns intensjoner og meningsuttrykk på alvor, samt å la disse komme til uttrykk på barnas egne premisser. Spørsmålet om maktforhold får betydning for om vi nærmer oss eller fjerner oss fra barnets perspektiv. Johansson ser at en måte å håndtere denne problematikken på, er å undersøke den pedagogiske praksisens filosofiske grunnlag og samtidig ha et kritisk forhold til hvordan vi nærmer oss barns perspektiv.

I 2008 kommer den tredje reviderte utgaven av boken *Nesten som deg selv. Barn og etikk*. Levi Geir Eidhamar og Paul Leer-Salvesen er forfattere av denne boken. Førstnevnte er cand. teol. og førstelektor og sistnevnte er teolog og professor, begge ved Universitetet i Agder. Boken *Nesten som deg selv* tar blant annet opp det typisk menneskelige, etiske grunnlagsprinsipper, verdiformidling i barnehagen og barns moralske utvikling. Boken er rettet mot relasjoner mellom barn og voksne og mellom barn. Vennskapets etiske dimensjoner belyses og det gjøres rede for ulike tilnærminger til disse dimensjonene.

Anne Greve gir i 2009 ut en bok med tittelen *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Forfatteren fokuserer på fenomenet vennskap i små barns liv. Greve er førsteamanuensis tilknyttet førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Denne boken omhandler små barns vennsksrelasjoner, slik de kommer til uttrykk i en hverdagslig, pedagogisk praksis i en norsk barnehage. Boken rettes spesielt mot vennskap mellom barn i alderen 0-3 år. Greve fokuserer på vennsksrelasjoner, fordi hun er interessert i noe mer enn bare fellesskap, samspill og interaksjoner. Vennskap har en dimensjon som går utover det å være sammen. Det er denne tilleggdimensjonen Greve forsøker å fange opp i sin bok.

Berit Bae (2004) har i sin avhandling til graden Dr. Philos, konsentrert seg om dialoger mellom førskolelærere og barn i HIO-rapport nr. 25. Tittelen på avhandlingen er *Dialoger mellom*

førskolelærere og barn. En beskrivende og fortolkende studie. Bae er førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, tilknyttet førskolelærerutdanningen. Formålet med Baes arbeid er å avdekke hva det er som skjer i kommunikasjonen mellom barn og voksne. Mer avgrenset undersøkes hva som er kvalitative kjennetegn ved dialogprosesser, hvor barn får mulighet til å erfare at deres opplevelser er gyldige.

2.5 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Det er forholdsvis lite forskning og forskningsfunn som er gjort i forhold til filosofi for og med barn i barnehagealder. Dette indikerer at det er behov for mer forskning på dette området, som nå er en del av et eget fagområde i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Det blir viktig å utvikle metoder som gjør det mulig å få frem *barnets* stemme i forskningen som bedrives.

I forhold til det typisk menneskelige, vennskap, etikk og moral, har jeg stort sett valgt ut ny og oppdatert litteratur som er rettet spesielt mot barn i barnehagealder. Litteraturen som er valgt, støtter opp om mine intensjoner med undersøkelsen og argumenterer for den tilnærming jeg benytter.

Ved førstegangsreferering til litteratur, oppgis forfatterens fulle navn, årstall for publikasjon samt aktuelt sidetall. Påfølgende henvisninger til samme kilde markeres kun med forfatterens etternavn og den aktuelle publikasjonens sidetall, med mindre det opereres med mer enn en publikasjon av samme forfatter.

Kapittel 3: Teoretiske perspektiver

3.1 INNLEDNING

I dette kapittelet utvikles et begrepsmessig rammeverk, som inkluderer synliggjøring av teoretiske perspektiver og definisjon av sentrale begreper. En definisjon av aktuelle begreper, klargjør hvilket meningsinnhold begrepene gis i denne fremstillingen. Det sies først noe om barn og fagområdet filosofi. Deretter gjøres det rede for den filosofiske samtals opprinnelse, samt hva som kjennetegner en slik samtale. Hovedtemaene i de filosofiske samtaler med barna, er fenomenene *det typisk menneskelige* og *vennskap*. Da begge disse temaene har en klar etisk dimensjon, velger jeg å si noe om etikk og barns moralske utvikling. Videre har vennskap blant barn en sentral plass i denne undersøkelsen, hvilket gjør det naturlig å gi dette fenomenet en teoretisk forankring. I forhold til analyse- og tolkningsprosess, hentes det inspirasjon fra en hermeneutisk tradisjon. Til slutt knyttes mitt eget syn på barn opp mot barmhjertighetsprinsippet, som følger meg som en kritisk «venn» gjennom hele prosessen.

3.2 BARN OG FILOSOFI.

Matthew Lipman (1976:21) mener at en tradisjonell undervisningsform legger for stor vekt på formidling av faktakunnskap, mens evne til kritisk og selvstendig tenkning nedprioriteres. Denne type undervisning resulterer ofte i en overflatisk læring, mens en dypere forståelse for selve tankeprosessene på veien frem mot målet ofte uteblir. Dette til tross for at barn er fullt ut i stand til å tenke over egen tenkning og faktisk vil være interessert i å gjøre det. Det argumenteres for at filosofiske samtaler kan bote på noe av denne skjevheten og derfor bør ha en sentral plass i skolepedagogikken. Gjennom slike samtaler lærer barn seg å tenke logisk og å se at de selv kan være bidragsytere til egen læring og personlige utvikling. Den voksne skal ikke delta i samtalen, men vekke engasjement og stimulere til fordypning. Siktemålet er å utvikle barnas evne til å være kritiske og ta egne valg som de kan begrunne og stå for. Lipman (2003) fremstår i den reviderte utgaven av sin bok *Thinking in Education* med en utvidet definisjon og oppfatning av tankens utvikling. *Kritisk* tenkning vurderes fortsatt som viktig, men likevel ikke tilstrekkelig. Lipman påpeker at barn også må utvikle evne til *kreativ* og *omsorgsfull* tenkning. Kritisk, selvstendig tenkning alene, kan føre til at barna blir selvsentrerte i sin resonnering. Evne til omsorgsfull tenkning bringer frem det beste i barnet og evne til å ta andres perspektiv. All filosofi begynner med undring, men kreativ tenkning vil stille spørsmål ved hvor undringen kommer fra. Kreativ tenkning utfordrer oppfatninger og antakelser og derved skapes engasjement og overraskende nye

oppdagelser. Disse tre aspektene utgjør tilsammen det Lipman kaller for *multidimensjonal tenkning*:

For the improvement of thinking in the schools, the most important dimensions of thinking to be cultivated are the critical, the creative, and the caring. A prototype of the critical thinker is the professional, the expert, the model of good judgment. A prototype of the creative thinker is the artist. Some prototypes of the caring thinker are the solicitous parent, the considerate environmental planner, the thoughtful and concerned teacher (Lipman, 2003:197).

Lipman (2003:12) ser at det nysgjerrige og fantasifulle barnet som begynner på skolen, gradvis mister disse vidunderlige personlighetstrekkene. Barnet inntar etterhvert en mer passiv rolle som mottaker av tanker andre har tenkt ut. Bruk av filosofiske samtaler og utvikling av multidimensjonal tenkning, vil kunne motvirke denne utviklingen. Den store utfordringen ligger i å gjøre lærerne kompetente til en slik undervisningsform.

3.3 DEN FILOSOFISKE SAMTALENS OPPRINNELSE

Sokrates (470-399 f.Kr.) var en gresk filosof som levde i Athen, hvor han brukte mye av sin tid til filosofiske samtaler. Sokrates har ikke etterlatt seg egne skrifter. Etter Sokrates død skrev Platon, som betraktet Sokrates som sin lærer, en rekke bøker om ham. På denne måten skal det godt gjøres at Platon evner å gjengi Sokrates samtaler nøyaktig slik de foregikk. Helge Svare (1997:44) sier noe om Sokrates moralfilosofi. Sokrates mener at det finnes noe som er rett for alle mennesker og at det gjelder å vinne innsikt i dette. For den som vet det rette, vil også gjøre det rette. Mot, rettferdighet og godhet kalles dygder i Hellas på denne tiden. Gjennom sine filosofiske samtaler forsøker Sokrates å få sine samtalepartnere til å innse hva disse dygdene innebærer. Sokrates sier at den eneste måten å komme frem til innsikt i filosofiske spørsmål på, er gjennom en åpen og selvkritisk dialog. Dialogen leder frem til en kunnskap som kommer innenfra, i stedet for at andre forteller deg hva du skal tro på. Viten er sann, grunnet tro. Eller; viten er en sann antakelse eller tro i sammenheng med en fornuftig forklaring. Begrepene *sannhet*, *tro* og *fornuftig forklaring* er imidlertid problematiske begreper i seg selv. Hva er egentlig *en fornuftig forklaring*? Sokrates ser ikke en slik begrepsanalyse som et mål i seg selv, men som en vei til innsikt som mennesket kan stå for og *eie*, ikke bare *ha*. Samtalepartneren må finne svarene selv, mens Sokrates er en fødselshjelper som gjennom sine spørsmål hjelper samtalepartnerens tanker gjennom fødselen. «Like lite som jordmoren skaper barnet som blir født, skaper Sokrates tankene som oppstår under en samtale» (Svare, s. 42).

I sine samtaler fremstår Sokrates som uvitende, kanskje som et virkemiddel for å få samtalepartnerne til å tenke selvstendig? Det er flere meninger om hvordan vi skal tolke det

Sokrates sier om sin egen uvitenhet. Noen mener han spiller mer uvitende enn han er, mens andre tar ham på ordet. Jeg velger å tro, at Sokrates bruker utfordrende spørsmålsformuleringer i sine dialoger for å øke samtalepartnernes innsikt. På denne måten evner han å rokke ved andres normer og verdier, på en måte som kan føre til nye erkjennelser med påfølgende endringer i tenke- og handlemåter. Svare (s. 43) sier at denne fremgangsmåten ofte blir kallet sokratiske metode og at den også har fått tilnavnet dialektisk metode, etter det greske ordet for samtale; *dialogos*. Sokrates ønsker at mennesket skal få innsikt i hva mot, rettferdighet og godhet er, da det er en klar sammenheng mellom innsikt og handling. Hans moralfilosofi er ikke opptatt av hva som er naturlig, men av hva som er godt. Sokrates henviser derfor ikke til menneskets natur. Han er klar over at det finnes ulike oppfatninger av hva et godt liv er, men fastholder likevel at en felles forståelse og enighet i etiske og moralske spørsmål kan finnes (Svare, s. 47).

Per Jespersen (1999:2) sier at filosofisk virksomhet kan være både en metode og et mål. Sagt med andre ord; en livsstil, en måte å være sammen på. Filosofien er middelet og selvstendig tenkning og erkjennelse er målet (<http://www.buf.no>, 14.05.09). Hegel (i Jespersen, 1993:30) uttrykker det slik: «Filosofi skal sette en nyopdaget sammenheng ind i den givne situations vilkår.» Dette gjøres via spørsmål, og filosofi er å betrakte som en spørrende vitenskap. Spørsmålene de eldgamle filosofene selv grunnet over og gav oss i arv, kan derfor betraktes som universelle. Dette indikerer at de fremdeles kan være tilstede i menneskets bevissthet. Jeg tror det finnes en iboende kjerne i alle mennesker, som sier noe om hva som er godt og ondt. På en annen side ser jeg at historiske, sosiale og kulturelle rammer, likevel legger føringer for hva som oppfattes som rett og galt i en situasjonsbestemt kontekst.

3.4 FILOSOFISKE SAMTALER MED FØRSKOLEBARN

Ved å reflektere over egen undring og stille spørsmål ved den, oppfylles ett av kriteriene som må ligge til grunn for at man skal kunne kalle en samtale filosofisk. Øyvind Olsholt, Maaik Lahaise og Ariane Schjelderup (2008:36) fremholder Sokrates som den filosofiske samtalsens far. Hans lære ser på mennesket som fornuftig og ansvarlig og i stand til å tenke på og finne ut hva som er rett og galt. Undring i seg selv kan ikke kalles en filosofisk samtale. Når vi filosoferer, reflekterer vi over egen undring og stiller spørsmål ved den. Undring og samtale er ikke bare viktig for å forstå barnets iboende tanker, da det ofte konstrueres nye tanker i løpet av samtalen. Det er som om selve samtalen stimulerer barnet til refleksjon som kan gi grobunn for ny innsikt og forståelse. En filosofisk samtale kan gjerne beskrives som en lek med begreper. Fenomener og begreper møtes i ideene, ved at vi forsøker å beskrive vår undring for å forstå. Olsholt mfl. (s. 38) påpeker at den

største hindringen for å forstå andres tanker, er våre egne tanker og fordommer. Når barnet assosierer, kanskje spesielt da temaet inneholder etiske dimensjoner, vil det kunne komme til å rokke ved grunnverdiene våre vedrørende hva som er rett og galt. Annerledesheten kan sette oss i en forsvarsposisjon. Vi kan derfor komme til å fornemme et behov for å korrigere barnet, for å få det til å tenke mer som vi selv tenker. Forestillingen om absolutt nøytralitet eller fordomsfrihet, er å betrakte som nok en fordom. Dette er tanker jeg har med meg, når jeg gjennomfører de filosofiske samtalemetode, er intensjonen å finne ut noe om hvordan barnet resonnerer over egen undring. Kan jeg ved å være lyttende, spørrende og åpen for hva som foregår i barnets sinn, evne å gripe strømmene av tanker som er der?

Olsholt mfl. (s. 20) ser på Sokrates som et naturlig forbilde for den som skal lære seg å lede filosofiske samtaler med barn. I stedet for å veilede og undervise, var Sokrates ekspert på å undersøke samtalepartnerens tanker ved hjelp av spørsmål. Ved bruk av sokratiske metode i samtaler med barn, er det imidlertid ikke tilstrekkelig å møte barnets undring og refleksjon med ferdig «tygget» kunnskap. Siktemålet med filosofiske samtaler er å sette barnet i stand til å «tygge» selv. Ved å bli stillet utdypende spørsmål, inviteres barnet til å reflektere over det som blir sagt. Samtalen kjennetegnes ved at argumenter og teorier bygges via samarbeid og ved at den rasjonelle evnen tas i bruk (Olsholt mfl., s. 28). Det finnes ingen partsinteresser og det er ikke om å gjøre å *vinne* en filosofisk samtale. Partsinteresser byttes ut med undring og refleksjon i en søken mot det gode og sanne. Den voksne stiller i overveiende grad spørsmål og overlater til barnet å trekke nødvendige konklusjoner på bakgrunn av egne uttalelser. Dette er ikke en form for kunnskapstesting hvor det sjekkes hva barnet kan, men snarere en søken etter innsikt i noe barnet *ikke* har tenkt over før. Viten har vi, i følge Sokrates, først når vi kan begrunne *hvorfor* noe er slik og ikke slik. Viten er ikke det samme som en mening eller en oppfatning. Samtaledeltakerne må tvertimot våge å gi slipp på en mening, i håp om å komme på sporet av en sannhet.

Beate Børresen og Bo Malmhester (2008:10) presiserer at det er barnet som må avgjøre hva som er gode og dårlige tenkemåter. Først når barnet selv innser og føler at en måte å tenke på er sann og god, kan det tilegne seg denne tenkemåten. Det inngår ikke i den voksnes rolle å forsøke å styre barnets tanker eller si seg enig eller uenig i barnets utsagn. Det å ha tillit til at barnet evner å uttrykke seg og reflektere, er å anerkjenne det som en person og ikke bare noe som er på vei til å bli en person (Børresen & Malmhester, s. 16). Gjennom å utfordre barnet til å gå videre og dypere inn i spørsmålene, kan den voksne støtte barnet i dets tenkning. Paul M. Opdal (1987:355) viser til

Lipman som sier at utviklingen av rasjonelle tenke- og handlemåter er å betrakte som et mål i seg selv. Denne evnen er ikke medfødt, men må oppøves.

3.5 ETIKK OG MORAL

Presentasjonen av de filosofiske samtalene i denne undersøkelsen, sier noe om disse åtte barnas moralske tenkning. Barna oppfordres til å begrunne egne og andres moralske valg på bakgrunn av etiske vurderinger.

I følge Tjønneland (2009) er etikk en teoretisk og systematisk fremstilling og behandling av handlingslivets moralske problemer. Forfatteren skiller mellom etikk og moral:

Moralen er de meninger om det gode og det riktige, det tillatelige og det forkastelige, som man legger til grunn når man vil styre sin egen og bedømme andres livsførsel. Etikken er den mer eller mindre systematiske refleksjonen over egen og andres moral. Etikken kan da sies å være moralens teori (<http://www.snl.no>, 18.10.09).

Tjønneland (2009) sier at det skilles mellom normativ og deskriptiv etikk. Normativ etikk definerer normer og vurderinger som skal gjelde for moralsk riktig og god atferd. Deskriptiv etikk beskriver det moralske liv i praksis og moralens ytringsformer. Filosofer har systematisert etikken på forskjellige måter. Ofte tas det utgangspunkt i to grunnleggende moralbegreper, det gode; *det moralsk verdifulle* og det rette; *plikten*. Etikdens hovedtema er mennesket som et moralsk og handlende vesen. Levi Geir Eidhamar og Paul Leer-Salvesen (2008:10) sier at mennesket er den eneste skapning det gir mening å kalle et moralsk vesen. Det typisk menneskelige innebærer evne til å tenke, kommunisere, stille spørsmål, formulere verdier og velge mellom alternative løsninger. Her er det imidlertid individuelle forskjeller og det typisk menneskelige må forstås på en *overindividuell* måte. Fenomenet sier noe om menneskeslekten som helhet og om mennesket som kulturvesen. Det blir spennende å se om barna i denne studien er av samme oppfatning, eller om deres perspektiver fanger opp andre vesentlige trekk ved det typisk menneskelige.

Det finnes en rekke forskjellige modeller for etisk tenkning. Eidhamar og Leer-Salvesen (s. 37) opererer med et hovedskille mellom de to etiske modellene *pliktetik* og *konsekvensetik*.

Forfatterne fokuserer også på *sinnelagsetikk* og *nærhetsetikk*, da disse anses for å ha en sentral plass i barns liv. *Pliktetikken* kjennetegnes av en tro på at handlinger kan være rette eller gale i seg selv, uavhengig av hvilke konsekvenser de får. Pliktetikerer er opptatt av å gjøre det rette og unngå det gale og mener at det finnes noe som er absolutt godt og absolutt ondt. *Konsekvensetikken* vil i langt

større grad avvise slike etiske absolutter og legge større vekt på å vurdere aktuelle handlingsalternativer. Konsekvensetikeren er opptatt av forholdet mellom vinning og tap og søker løsninger som samlet sett vurderes å gi best resultat i en gitt situasjon. De fleste mennesker operer med en kombinasjon av pliktetikk og konsekvensetikk:

Vi har et forhold til noe som er rett og galt og godt og ondt i seg selv. Samtidig er livet så sammensatt og mangfoldig at vi mang en gang må sette oss ned og tenke og snakke sammen: Hva er den beste løsning akkurat nå? (Eidhamar & Leer-Salvesen, s. 39).

Sinnelagsetikken er opptatt av hvilke sinnelag en handling er utført med og hvilke motiver som ligger bak handlingen. Sinnelagsetikeren søker klarhet i om en handling er utført med eller uten overlegg. *Nærhetsetikken* kjennetegnes ved at det er forholdet mellom et Jeg og et Du som står i fokus. Det etiske ansvar oppstår i selve *møtet* med Den Andre. Nærhetsetikeren er opptatt av å anerkjenne andres rasjonalitet, selv om de handler og tenker på måter en selv ikke umiddelbart forstår.

Barnet tilegner seg etiske verdier gjennom *sosialisering* og *internalisering*. Gradvis vokser barnet seg inn i et sosialt system. I dette systemet finnes det normer og verdier, som etterhvert internaliseres og derved gjøres til barnets egne. Eisenberg-Berg (i Eidhamar & Leer-Salvesen, s. 96) har utarbeidet et skjema for *barns prososiale moralske utvikling* som viser utviklingens progresjon gjennom fem stadier:

- Stadium 1: Selvsentrert orientering:* På dette stadiet er etiske overveielser fraværende og barnet er kun opptatt av handlingers konsekvenser for seg selv.
- Stadium 2: Orientering mot andres behov:* Her tar barnet hensyn til andres behov, selv om disse behovene ikke samsvarer med egne ønsker.
- Stadium 3: Orientering mot moralske egenskaper:* På dette stadiet tar barnet utgangspunkt i hva som er rett og galt og ønsker å handle slik at det vekker tilslutning fra andre.
- Stadium 4: Orientering ut fra empati:* Barnet evner nå å leve seg inn i andres situasjon og å gi uttrykk for empati.
- Stadium 5: Orientering ut fra internaliserte verdier:* I følge Eisenberg-Berg er ikke dette et nivå man kan forvente at barn i barnehagealder har nådd. På dette stadiet er begrunnelsene for handlinger basert på internaliserte normer og verdier.

Under de filosofiske samtalene blir det interessant å se om det fremkommer tegn som tyder på at

barna i denne undersøkelsen evner å begrunne sine handlinger basert på internaliserte normer og verdier. Eller om Eisenberg-Berg har rett, når han sier at dette ikke kan forventes av barn i denne alderen. Barnehagen er en viktig arena for sosial utvikling, etablering av vennskap og utvikling av evne til å kunne opprettholde vennskap. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* fokuserer på de praktiske sidene ved det etiske samlivet i barnehagen. «Å få delta i lek og få venner er grunnlaget for barns trivsel og meningsskapning i barnehagen» (KD, 2006:26).

3.6 FENOMENET VENNSKAP I ET BARNEPERSPEKTIV

Anne Greve (2009:26) sier at begrepet *venn* kommer av det gammelnorske ordet *vinr*, som er beslektet med det latinske ordet *venus*; kjærlighet eller skjønnhet. Selve begrepet *vennskap* kan ikke nødvendigvis gis en generell definisjon. Hver vennsapsrelasjon har sin egen unike karakter og verdi for dem som inngår i den. Et vennskap kjennetegnes av at det er selvvalgt og krever et aktivt vedlikehold fra impliserte parter. Dette behøver ikke nødvendigvis innebære at alle vennsapsrelasjoner er harmoniske. I følge Greve (s. 28) viser det seg at konflikter oppstår like ofte mellom venner som mellom barn som ikke definerer seg som venner. Vennskap må vare over en viss tid og ha en historisk dimensjon. Det bygger på fortid, samtid og fremtid. Sigsgaard (i Greve, s. 29) sier at et barns venner er de barna som det har lyst til å være sammen med. Forutsetningen er imidlertid at denne lysten er gjensidig. Denne gjensidigheten skiller vennskap fra andre sosiale relasjoner. Vennsapsrelasjoner preges av innbyrdes avhengighet og en «vi-følelse».

Greve (s. 113) påpeker at vennskap har en etisk dimensjon, da det handler om trofasthet og omsorg for andre. Denne kilden til etikk preges av at det å vise omsorg, er en frivillig, kjærlig oppmerksomhet mot andre. *Lojalitet* derimot, kan nærmest være en slags trofasthet ut fra pliktfølelse. Vennskap kan være en arena der barn gis mulighet til å oppdage og forstå etiske verdier. Her inngår etiske dimensjoner som eksempelvis forsvar av andres rettigheter og forståelse for andres situasjon. Greve (s. 134) bruker begrepet *vennskapets dialektikk*. Dette begrepet er tenkt å beskrive kompleksiteten i et vennskap, et både og, og bevegeligheten frem og tilbake. Et vennskap kan oppleves som både ondt og godt og forandrer seg over tid. Barnet kan oppleve å bli inkludert, men også å bli utestengt. Barn skaper mening sammen ved å knytte an til hverandres horisonter gjennom bruk av humor, men også gjennom å løse konflikter og finne tilbake til hverandre etter konflikter. «Barna ønsker å beskytte vennsapsrelasjonene sine» (Greve, s. 143). De lærer å tolke hva som oppleves som viktig for andre og se styrken som ligger i å gjøre noe sammen. Ulike fremgangsmåter oppdages etterhvert, når det gjelder å bli venn med noen og å opprettholde et vennskap. Greve mener å se, utfra sitt datamateriale, at et vennskap ikke alltid behøver å være

gjensidig. Hun forsker på de minste barna i barnehagen og relasjonene dem imellom. Om et vennskap er avhengig av gjensidighet når det gjelder barn i alderen fem til seks år, kan være et moment å se nærmere på i resultatdelen av denne undersøkelsen.

3.7 HERMENEUTIKK

Nils Gilje og Harald Grimen (1995:143) sier at begrepet hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utledningskunst eller forklaringskunst. Forfatterne fremholder at hermeneutikken i moderne varianter består av to komponenter. Den ene innebærer et forsøk på å lage en *metodelære* for fortolkning av fenomener. Den andre er et forsøk på å beskrive *vilkårene* for at forståelse og mening skal være mulig. Gilje og Grimen regner de tyske filosofene Schleiermacher og Dilthey som den moderne hermeneutikkens opphavsmenn. De mest sentrale av de nyere hermeneutiske teoretikerne er filosofene Gadamer, Ricoeur og Taylor. En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Gadamer (i Gilje & Grimen, s. 148) kaller slike forutsetninger for fordommer. Han mener at en slik forforståelse er et nødvendig vilkår, for at forståelse overhodet skal være mulig. Når vi skal fortolke en tekst, må vi starte med visse ideer om hva vi skal se etter. Uten slike ideer, vil vi ikke vite hva vi skal rette oppmerksomheten mot. En aktørs forforståelse kan dreie seg om *språk og begreper*, *trosoppfatninger* og *forestillinger* og *personlige erfaringer*:

1. *Språk og begreper*: Å mestre et språk er å mestre en rekke begreper som fremhever visse aspekter ved et fenomen, mens andre aspekter holdes skjult. Vi kan kanskje si det slik at mennesket ser verden gjennom de begreper språket stiller til rådighet? Begrepene gjør det mulig å se noe som noe. Forskjellige forståelseshorisonter gjør at mennesker ser ulike ting, når de ser på *det samme*. Horisonten avgrenser og begrenser både innsikt og utsikt. Begrepene språket stiller til rådighet, legger føringer for hva individet evner å se, oppfatte og gjøre.
2. *Trosoppfatninger og forestillinger*: Det inngår mange forskjellige typer trosoppfatninger og forestillinger i menneskets forforståelse. Trosoppfatninger består av alle de ting individet holder for sant. Oppfatningene er medbestemmende for hva som tas for gitt, og hva som oppleves som problematisk. Et menneske som tror at menneskenaturen er grunnleggende ond, vil forholde seg på andre måter overfor sine medmennesker enn et menneske som tror at menneskenaturen er grunnleggende god.
3. *Personlige erfaringer*: Erfaringer varierer alt etter hvilke miljø mennesket har vokst opp og levd sine liv i. Verden tolkes i lys av tidligere erfaringer. De fungerer i bevisstheten som eksempler på hvordan ting er og legger føringer for individets forståelse av virkeligheten.

Disse elementene bringer individet med seg i sin «ryggsekk» i samhandling med andre og i sine forsøk på å fortolke meningsfulle fenomener. Når vi skal forsøke å tolke fenomener, er det ikke alle deler av vår forforståelse vi har et bevisst forhold til. Slike elementer av vår forståelseshorisont kan virke styrende på våre fortolkninger, uten at vi er klar over det. Forforståelsen er dessuten bevegelig og reviderbar og kan forandres i møtet med verden og nye erfaringer. Forståelsens horisont sier noe om hva som er mulig, og denne fagtermen innenfor hermeneutikken indikerer alt det *du* vet og tror på. En som har samme erfaring som deg kan mene noe annet om et fenomen. All forståelse er historisk forståelse og forutsetter en forbindelse mellom to perioder. Kritik og korrigerende av egne fordommer gjør denne forbindelsen mulig. Dette finner sted i den hermeneutiske sirkel. Hos Gadamer (i Gilje & Grimen, s. 158) får den hermeneutiske sirkelen en annen utforming enn den hadde i den tidlige hermeneutikken. Tidligere stod leseren av en tekst utenfor sirkelen, mens Gadamer sier at leseren er en del av den. I den hermeneutiske sirkelen etableres et *forhold* mellom tekstens horisont og leserens horisont. Horisonten påvirker det som leses og tolkningen preges av egne verdier og egen forforståelse. Man står ikke utenfor det som tolkes og det er dessuten fullt mulig å tolke både kritisk og optimistisk. Forståelse oppnås gjennom horisontsammensmeltning. Da kan det være fruktbart å ha i tankene at man ikke kan jobbe med den andres horisont, bare med sin egen. Tilnærming mellom tekstens og leserens horisont, er å betrakte som en tilnærming mellom to historisk ulike forståelseshorisonter. Gadamer sier at den hermeneutiske sirkel betegner det forhold, at all tolkning foregår via en dialog mellom deler og helhet. For å kunne begrunne fortolkninger av bestemte deler av et verk, må man ha en fortolkning av hele verket. For å kunne begrunne en bestemt fortolkning av hele verket, må man basere seg på fortolkninger av de enkelte delene. Å fortolke er å forsøke å finne frem til en underliggende mening, eller å si noe som fremstår som uklart på en klarere måte. Taylor (i Gilje & Grimen, s. 156) stiller opp tre vilkår som et studieobjekt for hermeneutikken må tilfredsstillende:

1. Studieobjektet må være slik at det *kan gi mening*. Et fenomen som ikke kan sies å være meningsfullt, kan ikke være objekt for hermeneutisk tilnærming.
2. Vi må kunne skille mellom *mening* og *uttrykk*. Når vi fortolker en tekst, lager vi en annen tekst som forsøker å uttrykke den første teksten på en klarere måte. Målet er at den nye teksten skal være et nytt uttrykk for den mening, som ligger innbakt i den teksten vi forsøker å fortolke.
3. Den mening som studieobjektet har, må være mening *for sosiale aktører*. Mening er alltid mening for noen. Når man skal fortolke kan det være uklart *hvem* meningen er for.

For det første kan man spørre hva de enkelte ord og uttrykk i teksten betyr; *leksikalsk mening*. For det andre kan man spørre om hva teksten betyr for fortolkeren. Man kan også forsøke å finne ut hva forfatteren har til hensikt å uttrykke; *historisk mening*. Det er to kriterier som må ligge til grunn for en korrekt forståelse. Gadamer (i Gilje & Grimen, s. 158) vektlegger det *holistiske perspektivet*, og sier at alle detaljenes harmoni med helheten er et kriterium på en korrekt forståelse. Dette kriteriet er tekstorientert og teksten slik den foreligger er det vesentlige. Skinner (i Gilje & Grimen, s. 160) fokuserer på *aktørkriteriet*, og vektlegger at det er samsvar mellom fortolkning av fenomenet og aktørens hensikter. Fortolkninger vil imidlertid alltid bare være mer eller mindre sannsynlige eller troverdige. Dette avhenger tildels av av personlig utøvelse av skjønn, samt erfaring og dømmekraft. Fortolkninger er alltid prinsipielt usikre og reviderbare i lys av ny informasjon. Hva vi kan vite og hvilke fortolkninger som foretas, er avhengig av en historisk kontekst. Det kan i en gitt historisk situasjon være fullstendig rasjonelt å tro på noe som senere viser seg å være feilaktig.

3.8 BARMHJERTIGHETSPRINSIPPET

Johann Roppen (2000:6) viser til Gilje og Grimen som sier at barmhjertighetsprinsippet innebærer at man alltid skal ha som utgangspunkt at alle personer er fornuftige og at ytringene deres må tolkes slik at de fremstår som mest mulig fornuftige (<http://www2.hivolda.no>, 19.05.10).

Det å skulle analysere og tolke andres ord og handlinger, er en rolle man bør innta med stor ydmykhet. Gilje og Grimen (s. 12) sier at vi kan være så overbevist om en sak, at vi ikke er stand til å se verken saken eller oss selv fra mer enn en side; nemlig *innsiden*. Da er vi heller ikke i stand til å se på hvilke forutsetninger våre holdninger og verdier bygger på, og hva vi uproblematisk tar for gitt. For noen mennesker er det en livsstil å leve bare på innsiden av det de tror på. De har nok innsikt, men mangler *utsikt*. For å få utsikt, må vi betrakte et fenomen utenfra. Vi må bringe fenomenets forutsetninger frem i lyset, ved å lene oss tilbake og reflektere over det som skjer og analysere det kritisk. David Abram (2005:56) vanskeliggjør denne tematikken ytterligere, ved å si at at filosofien aldri vil kunne gi oss et komplett bilde av virkeligheten. Et sådan fullstendig regnskap for *det som er* krever et sinn eller en bevissthet som på et vis står *utenfor* eksistensen, både for å sette opp «regnskapet» og for kunne motta og forstå det. Abram ønsker imidlertid ikke en filosofi som forsøker å forklare verden som om den ble sett utenfra. Filosofien bør heller prøve å gi en stemme til verden fra vår opplevde situasjon *inne* i den. Denne stemmen vil minne oss om vår deltakelse her og nå, og fornye vår undring over det bunnløst fascinerende som omgir oss på alle kanter. Jeg har intensjoner om å la barnets stemme komme frem i min undersøkelse, og velger å følge barmhjertighetsprinsippet for å sikre at jeg yter barnas bidrag størst mulig rettferdighet.

Jeg ser på mennesket som fornuftig og ansvarlig utfra sitt ståsted. Derfor ønsker jeg å nærme meg barnets horisont med en forståelse av at barnets bidrag i utgangspunktet skal tolkes som fornuftig. Jeg henter da inspirasjon hos Gilje og Grimen (s. 194) som sier at slike antakelser om rasjonalitet er kjent som debatten om *barmhjertighetsprinsippet*. Dette prinsippet har fire ulike betydninger for samfunnsvitenskapene, som jeg forholder meg til.

1. Den første betydningen er *moralsk*. Respekten for barnet blir bedre ivaretatt ved å ta utgangspunkt i at barnet er fornuftig. Jeg velger å ta barnets utsagn på alvor, selv om jeg ikke umiddelbart forstår barnets tenkning.
2. Barmhjertighetsprinsippet tvinger meg til *intellektuell åpenhet*. Jeg kan aldri utelukke muligheten for at det er *mine* tolkninger det er noe galt med.
3. Den tredje betydningen av prinsippet er *metodisk*. Utgangspunktet er en tro på at jeg har med fornuftige mennesker å gjøre, og så se hvor langt denne antakelsen rekker når jeg gjør rede for hvordan barna tenker og handler.
4. Den siste betydningen er også *metodisk*, og går på spørsmålet om hvordan jeg skal skille mellom *gode* og *dårlige* tolkninger. Barmhjertighetsprinsippet krever at jeg i utgangspunktet skal betrakte barnas oppfatninger som rasjonelle og først senere, hvis det ikke er mulig å forsvare dette, betrakte dem som irrasjonelle.

Antakelsen om at barnet er en *rasjonell aktør*, legger føringer for hvilke spørsmål jeg stiller og hvordan jeg tror kunnskap skapes; *epistemologi* og hvordan jeg forsøker å komme frem til eller skape ny kunnskap; *metodologi*. Jeg støtter meg til et syn som tilsier at det ikke finnes noen gitt, objektiv kunnskap eller sannhet der ute et sted, som venter på å bli oppdaget. Jeg tror heller ikke at all kunnskap finnes inne i barnet og venter på å springe ut til riktig tidspunkt. På den annen side tror jeg at *kildene* til kunnskap og forståelse, er å finne både «der ute» og «der inne». Selve *skapelsen* av kunnskap og innsikt, tror jeg imidlertid finner sted i møtet mellom barnet og *det* og *den* Andre.

3.9 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

I dette kapitlet er det lagt føringer for teoretiske perspektiver som danner grunnlag for undersøkelsens metodiske tilnærming. Disse perspektivene illustrerer verdigrunnlag og pedagogisk forankring, som vil påvirke forberedelser og gjennomføring av de filosofiske samtalene med de åtte førskolebarna. Mitt subjektive syn på barn, vil legge føringer for hvordan jeg møter barnet. Denne forforståelsen vil også prege min tilnærming til og fortolkning av barnas bidrag som respondenter.

Kapittel 4: Metode

4.1 INNLEDNING

Dette kapitlet inkluderer metode og prosedyre utviklet i forbindelse med forberedelser, organisering og gjennomføring av de filosofiske samtaler. Hensikten med kapitlet er å skildre det essensielle i forskningsprosessen. Det gjøres rede for metodologiske overveielser i forhold til pragmatiske valg, datainnsamling og analyseprosess. Dette innbefatter avklaringer angående utvalgseenheter, maktforhold og etiske overveielser. Videre introduseres samtalebildene som brukes under samtaler og hensikten ved bruk av samtalebilder klargjøres. Innledningsvis sies det noe om kvalitativ metode og bruk av samtale som verktøy.

4.2 KVALITATIV METODE OG SAMTALER MED BARN

Denne studien lar seg plassere innenfor en kvalitativ fortolkende tradisjon, da jeg forsøker å forstå *meningen* som ligger i barnas verbale og nonverbale kommunikasjonssignaler. May Britt Postholm (2005:41) mener at en slik undersøkelse er preget av å være en psykologisk, individuell tilnærming, hvor individet er i fokus. Intensjonen er å gripe det enkelte barnets forståelse, samtidig som jeg forsøker å finne ut hvordan barna opplever ett og samme fenomen forskjellig. Jeg ser på meg selv som deltaker i konstruksjonen av kunnskap og mening. Selvrefleksjon blir derfor av stor betydning med tanke på studiens validitet og reliabilitet. Dette er perspektiver jeg forsøker å ivareta, belyse og veve inn i denne oppgaven.

Et forskerblikk har alltid et fokus (Postholm, s. 9). Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser, og det er viktig at forskeren er åpen for hva deltakerne gjør og sier. Det er deltakernes perspektiver som skal synliggjøres og løftes frem. Forskeren må velge et fokus, og deretter forsøke å fange opp kompleksiteten og helheten i det fenomenet som er gjenstand for undersøkelsen. Sett ut fra et metodologisk perspektiv, tar kvalitativ forskning utgangspunkt i at kunnskap og forståelse skapes via sosiale relasjoner. Innenfor en fortolkende tradisjon inntar forskeren en subjektiv rolle. Virkeligheten konstrueres innenfor en ramme bestående av en sosial, kulturell og historisk kontekst. Kvalitativ forskning kan omhandle handlingspraksis *uten* at selve praksisen blir gjenstand for forskning (Postholm, s. 17). I denne studien er det ikke barnas *levde* moralske valg som observeres. Fokuset er i dette tilfellet rettet mot barnas evne til å uttrykke sine oppfatninger, etiske vurderinger og moralske valg i en samtalesituasjon sammen med meg. Et samtaleintervju utført i tråd med en slik tradisjon, vil derved fortone seg mer som en jevnbyrdig

samtale. Et halvstrukturert, formelt samtaleintervju blir derfor hyppig brukt i en slik kontekst.

Samtalebildene som er valgt ut i denne undersøkelsen legger føringer for samtaleinnholdet. Det er ikke aktuelt å bruke intervjuguide i en filosofisk samtale, da det er samtalepartnerens respons som leder samtalen videre. Jeg har bare et spørsmål i tilknytning til hvert av de tre samtalebildene som benyttes, nemlig: «Hva er det som skjer her, tror du?» Deretter er det barnets svar som avgjør hvilken retning samtalen tar. Jeg betrakter likevel de filosofiske samtalene som formelt tilrettelagte, da samtalene har en hensikt og temaene er gitt. Det er satt av avtalt tid, på et spesielt sted og både jeg og barnet er forberedt på hva det er som skal skje. Ideer til aktuelle filosofiske spørsmålsformuleringer, i tilknytning til fenomenene *det typisk menneskelige* og *vennskap*, hentes fra Børresen og Malmhøster (2008), Holmsen (2002) og Olsholt mfl. (2008).

4.3 Å FORSTÅ BARNES TANKER

Elisabet Doverborg og Ingrid Pramling Samuelsson (2009:9) fremholder at det å forsøke å forstå hvordan verden ser ut fra et barneperspektiv, er et delvis utforsket landskap. Tankeutvikling er nært relatert til barnets erfaringer og forforståelse. Filosofiske samtaler med barn, er *en* metode som kan benyttes for å gjøre barnets tankeverden synlig. For å kunne forstå barnets tanker, må jeg benytte en fruktbar samtaleform som kan gi tilgang til disse tankene. Uten barnets vilje til samarbeid, får jeg ikke vite noe. Dernest må jeg møte og utfordre barnets tankeverden, i den hensikt å gi barnets forståelse og innsikt gode utviklingsmuligheter. For at barnet skal kunne oppleve og skape mening, må fenomenet som omtales oppleves som meningsfullt (Doverborg & Pramling Samuelsson, s. 14). Jeg kan ikke bestemme hva et barn skal tenke, men ved å stille spørsmål kan barnet ledes til å oppdage nye og mer avanserte løsninger. Ved at barnet gjøres oppmerksom på handlinger og konsekvenser, kan det begynne å fundere over saker det ellers ikke ville ha reflektert over. Ved hjelp av ulike typer utdypende spørsmål, gis barnet mulighet til å reflektere over egen undring, korrigere seg selv eller komme med eventuell tilleggsinformasjon. I denne prosessen henter jeg inspirasjon fra Rubin og Rubin (i Postholm, s. 81):

- 1) *Utdype tema*: Denne type spørsmål oppfordrer barnet til å komme med mer informasjon. Eksempel: «Det høres plagsomt ut, hva gjør du da?»
- 2) *Utdype egne følelser*: Her inviteres barnet til å beskrive sine følelser, opplevelser og reaksjoner. Eksempler: «Hva tenkte du da...?» og «Hvorfor blir du lei deg når...?»
- 3) *Utdype egne meninger*: Her søkes det etter eksempler på generelle utsagn for å forstå barnets meninger og holdninger. Eksempel: «Hva skjer dersom...tror du?»

- 4) *Oppklaringer for intervjuerens egen del*: Intensjonen i dette tilfellet, er å få tak på hva som ligger i det barnet har sagt. Eksempel: «Når du sier til meg at...mener du da at...?»

Slike spørsmål får betydning for hvilken informasjon jeg sitter igjen med og påvirker derved både analysen og tolkningen av datamaterialet.

4.4 FILOSOFISKE SAMTALER OG FORSTÅELSESHORISONTER

Et ontologisk utgangspunkt for denne studien, er en vilje til å forstå barnets «sannhet» om sin virkelighet. I en filosofisk samtale kommuniserer jeg med barnet ved at vi deltar i hverandres virkeligheter. Eva Johansson (2003:44) sier at den voksne kan forsøke å ta barnets perspektiv og nærme seg den horisont som barnet ser, men vil aldri kunne se nøyaktig det samme. Menneskets oppfatning av virkeligheten kan være tvetydig og mangetydig. Det finnes mange sannheter og virkeligheter, alt etter hvem tolkeren er. Min oppgave er å være observant i forhold til hvordan *det som viser seg* for barnet, synliggjøres i barnets kroppslige, følelsesmessige og språklige uttrykk. Barnets «sannhet» bygger på forforståelse, tidligere erfaringer og fortolkninger, samt hva barnet ellers måtte ha med seg i livets «ryggsekk» av sosiale og kulturelle rammer. I håp om å få tilgang til barnets holdninger og verdier, bestreber jeg meg på å være lydhør, tilstede og åpen, samt å sette min egen forutinntatthet tilside (Johansson, s. 55). En slik induktiv tilnærming fordrer at jeg er åpen for nye tema og fokus underveis. Som forsker har jeg likevel en forforståelse med meg i *min* «ryggsekk» som legger føringer for min persepsjon (Postholm, s. 57).

4.5 MAKTFORHOLDET MELLOM DEN VOKSNE OG BARNET

Jeg forsøker å overlate definisjonsretten, i forhold til hva som er relevant informasjon i en gitt sammenheng, til barnet selv. I hvilken grad jeg klarer å få tilgang til barnets etiske overveielser og vurderinger, avhenger blant annet av i hvilken grad jeg klarer å unngå sperrer. Nå er det barnets vurderinger som skal være i fokus. Moralisering eller kritiske bemerkninger fra min side, vil kunne bringe barnet til taushet eller inn i en forsvarsposisjon. Videre må jeg forsøke å møte barnets kommunikasjonssignaler på en produktiv måte. Dette fordrer en lyttende åpenhet og bruk av minimalistiske uttrykk og signaler, som eksempelvis et responderende nikk, et bekreftende: «Hm.» eller et spørrende: «Ja?». Berit Bae (2004:86) sier at bruk av inviterende, åpne og undrende spørsmålsformuleringer, er viktig med tanke på at barnet skal se den voksne som en verdig «medundrer». Endatil ros og trøst kan vise seg å utgjøre sperrer for en videre samtale. Ved å bagatellisere barnets følelser fratras det retten til sin egen opplevelse av et fenomen, selv om den voksnes intensjoner er aldri så gode. Min rolle som forsker er å være deskriptiv og analytisk, i

stedet for å ta et normativt oppdragerperspektiv (Johansson, s. 53). Selve samtalsituasjonen skal oppleves som lystbetont, og barnet skal ikke delta grunnet ytre press. Det å overtale et barn til å delta er uforsvarlig både av etiske grunner og av hensyn til datamaterialets reliabilitet (Bae, s. 51). Selv om foreldrene i utgangspunktet har gitt sin tillatelse til at barnet deltar i studien, er jeg lydhør for et eventuelt ønske om å trekke seg, fra barnets side, gjennom hele prosjektperioden.

4.6 AKTUELLE FORSKNINGSETISKE PERSPEKTIVER

Gilje og Grimen (s. 242) sier at forskningsetikk springer ut fra et ønske om etisk regulering av forskning. Det må være overensstemmelse mellom forskning på den ene siden og samfunnets moral på den andre siden. Dette gjelder både i forskningsprosessen og ved bruk av forskningsresultater. Postholm (s. 128) sier at en forsker møter forskningsfeltet med et åpent sinn, men ikke et tomt hode. Jeg har forsøkt å la min egen subjektivitet komme frem, da all forskning på en eller annen måte er verdiladet. Mine perspektiver må derfor synliggjøres, slik at leseren kan se tolkningene i lys av min forforståelse. I forhold til forskning med barn, foreligger det i særlig stor grad et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og deltaker. Derfor avklares etiske vurderinger og perspektiver på forhånd, slik at alle impliserte parter vet hva de har å forholde seg til. Barn, ansatte og foreldre får rik informasjon i forhold til anonymitet, konfidensialitet og alle delprosesser i undersøkelsen. De foresatte gir tillatelse på barnas vegne i god tid før de filosofiske samtalene finner sted. Ellers følger jeg NESH publikasjon (1999) sine retningslinjer i forhold til innhenting av tillatelser, frivillig deltakelse, oppbevaring og bruk av datamaterialet, samt anonymitet og aidentifisering. Prosjektet er dessuten innmeldt til Personvernombudet for forskning og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS (<http://www.etikkom.no>, 20.08.09).

4.7 UTVALGSENHETER

Undersøkelsen gjennomføres i en 4-avdelings-barnehage på Jæren. Grunnet at studien omhandler barnas evne til verbalspråklig refleksjon, velger jeg å ha de filosofiske samtalene med barn i alderen 5 til 6 år. Jeg tilbringer en del tid i barnehagen før samtalene finner sted, da jeg ønsker å etablere relasjoner preget av trygghet og tillit mellom meg og barna. Jeg bruker mer tid på å bli kjent med barna enn forutsett. Det går med rundt seksten timer fordelt på fem dager, på å gjøre barna kjent med hensikten ved min tilstedeværelse og mine forventninger til dem. Etterhvert merker jeg at det begynner å etablere seg en god sosial kontakt mellom meg og de aktuelle barna. Det er ikke aspekter ved barnas personlighet eller ferdigheter som danner grunnlag for utvelgelsen. Utvalget foretas utfra det enkle grunnlag, at nettopp disse barnas foreldre har gitt skriftlig tillatelse på daværende tidspunkt. Jeg har samtale med åtte av fjorten barn som skal begynne på skolen til

høsten. Utvalget skulle derved kunne sies å være representativt, sett i forhold til antall barn i dette årskullet. De åtte samtale foretas fordelt utover fire dager, hvor jeg tilbringer seks timer pr. dag i barnehagen. Samlet sett, tilbringer jeg 40 timer i denne barnehagen i løpet av dette studiet.

4.8 SAMTALEBILDER – EN VEI TIL KOMMUNIKASJON MED BARN

Samtalebildene jeg bruker er hentet fra boken *Samtalebilder – en vei til kommunikasjon med barn* (2002) av Merete Holmsen. Teorigrunnlaget i denne boken bygger på en fenomenologisk forståelse og legger vekt på barnets subjektive opplevelse av et fenomen. Samtalebildene i seg selv er tenkt å lede barnet mot fenomenene *det typisk menneskelige* og *vennskap*. Bildene viser ulike sosiale relasjoner satt inn i en barnehagekontekst. Settingen foregår i en barnehage for mus og omhandler etiske perspektiver i musenes interaksjoner med hverandre. De tre samtalebildene som velges ut illustrerer utestengning, inkludering og omtanke. Fenomenet *det typisk menneskelige* veves inn der det faller naturlig under samtale.

Holmsen (s. 7) definerer et samtalebilde som et visuelt uttrykk som formidler en situasjon. Barnet gis mulighet for identifikasjon av et tema som kan vekke gjenkjennelse og gi assosiasjoner. Bruk av samtalebilder åpner opp for refleksjon og økt innsikt, som er nødvendige sider ved et barns utvikling mot å bli et tenkende og ansvarsbevisst menneske. Ved å sette ord på fenomener og reflektere rundt dem, gis barnet anledning til å se en situasjon på en ny måte. Her finnes ingen fasitsvar, men gis i stedet rom for undring og involvering. Økt innsikt gir muligheter for nye mestringsstrategier, i form av endringer i tenke- og handlemåter (Holmsen, s. 78). Dette anser jeg for å være i tråd med en sokratisk, dialektisk metode. Å fortelle innebærer ofte å ta moralske valg, og samtalebilder kan myke opp situasjonen og vekke barnets nysgjerrighet og interesse for temaet. Holmsen har valgt bilder av mus i stedet for mennesker, for å gi barnet større mulighet for distanse til innhold og følelser i bildene. Bruk av dyr i stedet for mennesker, medfører også at alder og kjønn blir av underordnet betydning og kan forandres etter behov.

4.9 DATAMATERIALET SKAPES

Det er tre jenter og fem gutter i alderen 5 til 6 år som skaper dette datamaterialet sammen med meg, ved bruk av samtalebilder som redskap. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å ha filosofiske samtaler med ti barn. Etter åtte samtaler viser det seg at datamaterialet allerede har nådd et omfang på førti sider transkribert tekst. Jeg merker dessuten at barnas utsagn begynner å overlape hverandre, samt at det ikke lenger dukker opp så mye vesentlig nytt i barnas bidrag. Det at barna overlapper hverandre, tenker jeg er med på å styrke studiens reliabilitet. Det er ikke bare et tilfeldig barn som

svarer noe og begrunner sine svar. Barna bekrefter hverandres oppfatninger eller gir begrunnelser for hvorfor de oppfatter et fenomen annerledes enn andre. På dette tidspunktet er jeg fristet til å dele de åtte barna inn i to grupper og foreta gruppesamtaler sammen med dem. Dette for å se om det er progresjon i barnas tenkemåter, og i hvilken grad barna evner å utfordre *hverandre* på veien mot økt innsikt. Jeg ser imidlertid at datamaterialet, ved et sådan nytt foretak, kan stå i fare for å bli for stort i omfang og derved vanskelig å håndtere. Tiden går dessuten så altfor fort. Jeg konkluderer derfor med at det resultatet jeg nå står med, bør være tilstrekkelig i en oppgave som dette.

4.10 LYDOPPTAK OG TRANSKRIBERING

Lydopptakene foretas direkte inn på en bærbar PC, med innebygget mikrofon. Dette gjøres for å sikre en fullverdig og pålitelig transkribering i etterkant. Jeg skriver ut de åtte samtalene i sin helhet, med unntak av digresjoner og avsporinger. Det eneste som brukes for å markere noe utenom teksten i seg selv, er tre punktum etter hverandre. Disse indikerer at det oppstår henholdsvis pause, nøling eller at et utsagn avbrytes av samtalepartneren. Eventuelle nonverbale kommunikasjonssignaler som jeg opplever har betydning for forståelsen av barnas meningsuttrykk, settes i kursiv etter de verbalspråklige utsagnene. Barnas kroppslige og følelsesmessige uttrykk veves også inn i selve teksten i prosaform. Ellers velger jeg å oversette den utpregede jærsk dialekten til bokmål. Jeg er oppvokst på Jæren, men har likevel bokmål som hovedmål. Av denne grunn anser jeg meg for å være kompetent til å finne verdige oversettelser og synonymer for jærsk ord og uttrykk.

4.11 ANALYSE OG TOLKNING

Tove Thagaard (2009:37) sier at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke, ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Det finnes ikke en egentlig sannhet og et fenomen kan dessuten tolkes på flere nivå. Analyse og tolkning av intervjuetekster, kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst. Geertz (i Thagaard, s. 38) fremhever at et mål for forskeren bør være å presentere en *tykk* beskrivelse. En slik beskrivelse inkluderer både hvilke fortolkninger informantene selv gir og den fortolkningen forskeren gjør. Ideene til tolkningene hentes ikke utfra dataene i seg selv, men derimot utfra tidligere tekster. All forståelse bygger på forforståelse, og fortolkningens overbevisende kraft er avhengig av forskerens argumentasjon. Fangen (i Thagaard, s. 38-39) diskuterer hvordan en hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for fortolkning på flere nivå. Ved *fortolkning av første grad* fortolker informantene på linje med forskeren. Forskerens tolkninger er da knyttet til kommunikasjon med informantene. *Fortolkning av andre grad* innebærer at forskeren fortolker informantens fortolkning av et fenomen; *dobbel hermeneutikk*. I denne prosessen pendler forskeren mellom *erfaringsnære* og *erfaringsfjerne*

begreper. Geertz (i Thagaard, s. 39) definerer erfaringsnære begreper til å være begreper som den det forskes på selv benytter. Erfaringsfjerne begreper har tilknytning til samfunnsvitenskaplig teori. *Fortolkning av tredje grad* søker å avdekke utsagnets underliggende betydning som ikke er erkjent av informanten selv.

Steinar Kvale (2004:133) skiller mellom analyse og tolkning. Analyse knyttes direkte til dataene, mens tolkning går ut på å se datamaterialet i en større sammenheng. Det ligger et spørsmål om makt i begge prosesser. Under analyseprosessen er det snakk om makt i forhold til hva som *velges* og hva som *velges vekk*. I tolkningen ligger makten i valg av spørsmål som stilles til en tekst. Det blir et spørsmål om hva som kan leses *ut* av en tekst ved å lese seg *inn* i den. Moustakas (i Postholm, s. 44) beskriver analysen av konstruert materiale som en *fenomenologisk reduksjon*. Første steg er å få oversikt over all data som kan knyttes til utvalgt tema. Neste steg kalles *horisontalisering*, hvilket indikerer at alle utsagn i utgangspunktet skal behandles som likeverdige. Etterhvert lukes irrelevante, gjentatte og overlappende utsagn vekk. Trinn tre i analyseprosessen innebærer å samle de forskjellige uttalelsene under ulike temaer. Disse temaene organiseres så til en sammenhengende tekst, i form av en *tekstuell beskrivelse* av et fenomen. Denne teksten inneholder det informanten selv uttrykker å ha opplevd og erfart. Neste trinn er at forskeren som utenforstående forsøker å finne ut noe om holdninger og verdier, samt hvordan utvalgt fenomen oppleves. Denne teksten kaller Moustakas en *strukturell beskrivelse* av et fenomen. Avslutningsvis forenes den tekstuelle og den strukturelle beskrivelsen i en helhetlig redegjørelse for essensen i det opplevde fenomenet.

Når jeg skal forstå, tolke og vurdere det barnet forteller, kan en fortolkende tilnærming benyttes for å avdekke barnets kode (Holmsen, s. 19). Holsen definerer barnets kode til å være barnets ståsted og forståelseshorisont. Fra et fortolkende perspektiv gjør jeg et forsøk på å gå inn i barnets fortolkningsverden på en deltakende og anerkjennende måte. Jeg er åpen for barnets subjektive historie. På denne måten får jeg nye perspektiver og økt innsikt i hva som kjennetegner barnets tankeverden. I denne undersøkelsen utgjør de filosofiske samtalene og den konteksten de gjennomføres i, den empiri jeg har å forholde meg til. Dette innebærer at jeg må analysere og tolke disse tekstene i et forsøk på å forstå meningsinnholdet i barnas bidrag. Tolkningen er inspirert av en hermeneutisk tilnærming, og jeg ser derfor på min egen tolkning som subjektiv. Det er jeg som tolker som velger hvilke spørsmål som skal stilles til teksten. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet rettes spørsmålene som stilles mot de to hovedtemaene; *det typisk menneskelige* og *vennskap*. Utfra datamaterialets innhold avdekkes det undertemaer og kategorier i tilknytning til hovedtemaene. I det jeg bearbeider datamaterialet, slår det meg at dette er som å

pusle et puslespill. Brikkene i spillet spres utover, og jeg driver grublende granskning. Jeg studerer datamaterialet som nå er plukket fra hverandre og delt opp. Brikker som har likhetstrekk blir samlet hver for seg. Jeg leter etter sammenhenger og mønstre. Deretter forsøker jeg å systematisere og finne frem til aktuelle kategorier utfra datamaterialets innhold. Gradvis pusles brikkene i spillet sammen til en helhet. Jeg finner generelle trekk, men tar også vare på brikker som representerer avvik. I denne prosessen får jeg økt innsikt i datamaterialet. Jeg tolker de ulike samtalesekvensene for å kunne forstå kompleksiteten og helheten bedre. En fortolkning av datamaterialet som helhet, gir ny innsikt og økt forståelse for de ulike samtalesekvensene (Gilje & Grimen, s. 153).

4.12 RELIABILITET OG GENERALISERBARHET

Gilje og Grimen (s. 19) sier at alle naturvitenskaplige undersøkelser blir konfrontert med et krav om intersubjektiv testbarhet. Forskningsresultatets gyldighet skal ikke være avhengig av hvem som har gjort undersøkelsen. Metodene en forsker benytter må presenteres på en slik måte, at andre i prinsippet kan gjenta undersøkelsen. I samfunnsvitenskapene gjelder et tilsvarende krav, men det er vagere uttrykt og vanskeligere å oppfylle. Innenfor samfunnsvitenskaplig forskning, kan forskeren aldri være sikker på at fortolkningen av eget datamateriale er korrekt. En slik absolutt korrekt fortolkning av en tekst, tror jeg heller ikke er mulig. Gilje og Grimen (s. 162) påpeker at fortolkninger alltid bare er mer eller mindre troverdige, og at de prinsipielt sett er reviderbare i lys av ny informasjon.

Postholm (s. 28) hevder at forskeren med sin forforståelse, utgjør forskningens viktigste forskningsinstrument. Dette gjelder i analysene som foregår gjennom hele forskningsprosessen, helt fra datainnsamlingen starter og til skrivingen er ferdig. Det er en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, spørsmålene som stilles, metodene som velges og derved måten materialet samles inn, analyseres og tolkes på. Intersubjektiv testbarhet i en kvalitativ studie er vanskelig, all den tid forskeren skiftes ut. I tillegg skiftes forskningsdeltakerne også ut, eller befinner seg i det minste i en annen kontekst, ved en eventuell gjentakelse av undersøkelsen. Undersøkelsen i seg selv kan selvsagt gjentas, men resultatet vil umulig kunne bli identisk.

Roppen (s. 7) sier at når forskeren skal vurdere utsagn som har tilknytning til en sosial og subjektiv verden, er det perspektivanalyse som må legges til grunn i analyseprosessen. Hellesnes (i Roppen, s. 6) mener at aktørens livsverden kan deles inn i en objektiv, en sosial og en subjektiv verden og gyldighetskravene må vurderes i forhold til disse tre dimensjonene. I en objektiv verden, vurderes utsagnene i forhold til om de gjør krav på å være sanne. I den sosiale verden, er spørsmålet om

utsagnene er i samsvar med sosiale normer. I en subjektiv verden er spørsmålet om den som fremfører ytringene, selv tror på det han eller hun sier. Forskeren må skille mellom *autentisitet* og *validitet*.

Sjølv om forskaren veit at det folk seier objektivt sett er feil, så kan det likevel henda at han må la det passere for å kome vidare i analysen. Forskaren må skilje mellom autentisitet og validitet. Forskaren kan godt la vere å sjølv tru på trolldom og magi, men akseptere at dette er viktige storleikar i meiningsramma i eit sosialt system. Forskaren vil då sette parentes ("bracketing") rundt si objektive oppfatning av trolldom og magi for å fatte heilskapen i aktøranes meiningsramma (Roppen, s. 7).

Gilje og Grimen (i Roppen, s. 7) mener at denne formen for analyse av et datamateriale, er å sette barmhjertighetsprinsippet ut i livet i praktisk forskning (<http://www2.hivolda.no>, 19.05.10).

Barmhjertighetsprinsippet har en sentral plass i denne oppgaven og perspektivanalyse legges derfor til grunn i forhold til bearbeiding av eget datamateriale. Barnas utsagn har tilknytning til en sosial og subjektiv verden og vurderes derfor opp mot sosiale normer og opp mot i hvilken grad barna selv faktisk tror på det de sier.

Det å åpne opp for barnets perspektiv, legger føringer for denne undersøkelsen. Jeg ser at en slik tilnærming synliggjør noen aspekter, mens andre aspekter kommer mer i skyggen. Ved å delta i en filosofisk samtale får barnet anledning til å konstruere en fortelling, som representerer det barnet opplever som betydningsfullt. Den presenterte fortellingen preges av at barnet og *det andre*; samtalebildene og *den andre*; meg, utgjør ulike stemmer og meninger som veves inn i hverandre. Sannheten som fremtrer må likevel betraktes som en lokal, kontekstuell sannhet som er i stadig endring. Hvordan kan man da si at en fremstilling som dette, kan ha nytteverdi for praksisfeltet? Er *naturalistisk generalisering* i form av en tilpasning til andre enheter mulig? Stake og Trumbull (i Postholm, s. 38) definerer naturalistisk generaliserbarhet til å være en tilpasning med utgangspunkt i den forskningstekst som er lest. Jeg tror og håper at denne teksten kan brukes som et tankeredskap for andre som skal gjennomføre filosofiske samtaler med barn.

4.13 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Det overordnede målet for en kvalitativ forskningstekst, er at den skal kunne fungere som et tankeredskap for andre (Postholm, s. 37). Denne oppgavens teoretiske utgangspunkt og forskningsspørsmål, får betydning for måten jeg samler inn og analyserer datamaterialet. Disse faktorene, sammen med hensikten med undersøkelsen, får betydning for hvordan resultatene presenteres. Dersom leseren opplever de erfaringene som beskrives som interessante, kan innovative refleksjoner over egen eller andres praksis oppstå.

Kapittel 5: Presentasjon av de filosofiske samtalene

5.1 INNLEDNING

Dette kapittelet inkluderer ordrette sitater som illustrerer datamaterialet og arbeidet med analyseprosessen. Det gjøres rede for analytiske betraktninger i forhold til selve innsamlingen av data. I en oppgave som omhandler filosofiske samtaler, vurderer jeg selve samtaleforløpet å være av like stor betydning som samtaleinnholdet. For å synliggjøre hvordan barna møter mine utfordrende spørsmål og resonnerer seg frem til egne løsninger og konklusjoner, blir det derfor nødvendig å trekke inn et rikt utdrag av sitater fra samtalene. Disse samtalesekvensene viser struktur og fremdrift i de filosofiske samtalene. Dette innebærer at jeg må våge å sprengre den barrieren jeg kjenner i forhold til å forevige *egne* utsagn på trykk.

I resultatdelen kan vi se at disse barnas oppfatninger av fenomenet *det typisk menneskelige* har flere dimensjoner. Barna gir menneskets særegenheter en eksistensiell, etisk, emosjonell, fysisk og naturvitenskaplig dimensjon. Barnas bidrag kan i tillegg knyttes opp mot et kulturelt perspektiv, da de gjenspeiler det samfunnet nettopp disse åtte barna på Jæren lever i. Det typisk menneskelige knyttes videre opp mot fenomenet *vennskap* og i hvilken grad dette fenomenet er forbeholdt mennesker. Et samlet resultat, basert på samtlige åtte samtaler, fremlegges under hovedtemaene *det typisk menneskelige* og fenomenet *vennskap*. Under disse to hovedtemaene, finner jeg undertemaer og aktuelle kategorier utfra datamaterialets innhold. Disse beskriver meningsinnholdet jeg mener å se, gjennom tolkning av barnas verbale og nonverbale kommunikasjonssignaler. Innledningsvis presenteres rammen for de filosofiske samtalene med barna. Det sies noe om forberedelser, gjennomføring og barnas varierende reaksjoner i forkant av og under samtalene.

5.2 FORBEREDELSE TIL DE FILOSOFISKE SAMTALENE

Personalets pauserom velges som samtalested, da dette rommet er særdeles godt avskjermert fra støy og forstyrrelser. Jeg tar med meg et barn om gangen gjennom den lange korridoren i personalavdelingen. På vei inn til pauserommet peker jeg på en plakat som henger på døren og sier at her står det: «Barnesamtale pågår. Vennligst ikke forstyrre.» Barnet vokser noen hakk ved alvorret i situasjonen, og opplever nok at det er noe helt spesielt som nå foregår. Det må imidlertid ikke bli for alvorlig, så jeg småpludrer litt i en humoristisk tone om hva det er som skal skje. Belysningen inne på pauserommet er dempet, og levende lys står og brenner på bordet. Jeg vil at barnet skal føle seg velkommen og oppleve situasjonen som lystbetont. Det er viktig for meg å sende ut noen signaler

om at jeg ønsker å bli bedre kjent med barnet, og at jeg har tid og lyst til å være her sammen med det. Jeg forteller om meg selv, at jeg går på en skole og skal lære mer om barn og hvordan de tenker. Da har jeg et problem, siden jeg ikke er et barn selv. Det er så lenge siden jeg var barn, at jeg har glemt hvordan jeg tenkte da. Så kom jeg på noe lurt! Jeg kan jo bare snakke med noen barn og spørre dem om hvordan de tenker. Jeg tok kontakt med denne barnehagen, og her sitter du sammen med meg og har sagt ja til å bli med på dette.

Etterhvert forteller jeg at vi skal se på noen bilder av noen mus som går i en musebarnehage og snakke litt sammen om hva det er som skjer på disse bildene. Jeg understreker at det ikke finnes riktige eller gale svar, og at det er barnet selv som bestemmer hvordan det velger å oppfatte situasjonene det ser på bildene og spørsmålene fra meg. Da barnets smil etterhvert når øynene og jeg føler at barnet har lyst til å betro meg noen av sine hemmeligheter, er vi klar til å sette i gang. Jeg forsøker å være bevisst i forhold til å innta en positiv og velvillig holdning. Det viser seg at bruk av humor, et åpent kroppsspråk og god øyekontakt, vekker barnets interesse og behovet for å fortelle mer. Vi sitter i myke skinnmøbler ved enden av et bord, slik at det bare er bordets ene hjørne som lager avstand mellom oss. Dette legger forholdene tilrette for at vi begge kan se på bildene samtidig. Øyekontakten står heller ikke i fare for å bli for intens, noe som lett kan skje dersom to personer sitter rett overfor hverandre. Lydopptaket foregår ved hjelp av en bærbar PC, med innebygget mikrofon, som er plassert på bordet foran oss. Det er tydelig at barna er vant til å se slike rundt omkring, da ingen av dem lar seg distrahere av dennes tilstedeværelse. Jeg forteller at jeg skal gjøre lydopptak av samtalen, men er usikker på *om* og *i hvilken grad* dette blir oppfattet og forstått. Det varierer hvor stor del av lydopptaket barna ønsker å høre i etterkant av samtalen. To barn velger å høre hele opptaket, mens resten av barna foretrekker å høre deler av det.

5.3 MIN ROLLE UNDER SAMTALENE

Jeg legger vekt på å bruke et klart og enkelt språk. Dersom barnet virker forvirret, omformulerer jeg spørsmålene. En filosofisk samtale kan virke noe masete og pågående, med alle sine spørsmål om hvorfor noe er slik og ikke slik. Jeg forsøker å bøte på dette ved å skifte kurs, dersom jeg får mistanke om at barnet opplever situasjonen som ubehagelig. Det å være uten intervjuguide oppleves til tider som ganske krevende. Jeg må tolke barnets utsagn umiddelbart, for å kunne formulere produktive oppfølgingsspørsmål. Av og til misforstår jeg barnets kommentarer, andre ganger stiller jeg spørsmål som det bare er mulig å svare ja eller nei på. Her er det prøving og feiling og viktig å hente seg raskt inn igjen. Noen ganger merker jeg at jeg går i fellen, og har derved mulighet til å rette opp mine tabber der og da. Andre ganger oppdager jeg ikke mine uheldige verbalspråklige

formuleringer, før jeg hører på lydopptaket i ettertid. Den fellen jeg konsentrerer meg mest om å unngå, er det å ta et oppdagerperspektiv. Barna kommer med mye forskjellig i sine utsagn. Av og til er det fristende å fortelle dem hva *jeg* synes de bør gjøre eller ikke gjøre i en gitt situasjon. Det å gi råd, trøst og direktiver, eller advare, moralisere og kritisere, kan fungere som sperrer for en videre samtale. Da faller hele fundamentet ved en filosofisk samtale sammen. Målet er ikke å overføre min ferdig «tyggede» visdom til barnet. Barnet skal tvert imot lære å «tygge» livets visdom selv. Det hender jeg må minne meg selv om at det interessante ved en filosofisk samtale, er å avdekke hva som er å finne i barnets tankeverden. Ikke hva jeg mener *burde* finnes der.

5.4 BARNAS REAKSJONER

For at jeg skal kunne gjennomføre dette arbeidet, viser åtte barn velvilje og lar meg få tilgang til sin tankeverden. Det er viktig for meg å si noe om hvordan barna reagerer på situasjonen og hvordan prosessen forløper for det enkelte barnet. Dette gjøres for å vise respekt for barnas engasjement og for å yte deres bidrag rettferdighet. I kvalitativ forskning er det deltakernes stemmer og perspektiver som skal løftes frem og synliggjøres. Barna jeg har samtale med er Erik (5:2), Lise (6:1), Olav (5:6), Marie (5:9), Lasse (5:5), Tonje (5:6), Håkon (5:9) og Bjørn (5:3). Det er ikke alltid samsvar mellom barnets selvsikkerhet ute på avdelingen og den som fremvises overfor meg inne på pauserommet. Marie som er en av dem som roper høyest om å få lov å bli med meg, er litt blyg og forsiktig når jeg får henne for meg selv. Håkon som ser skrekkslagen ut da jeg spør om han vil være med meg, viser seg å være den som virkelig slipper seg løs.

Erik er definitivt det barnet som utfolder seg mest inne på pauserommet. Han er full av energi og tar seg rett som det er en utforskende runde i rommet. «Skal jeg spille gitar for deg, Karin?», utbryter han plutselig. Han synger og spiller med store improvisatoriske evner. Erik har god fantasi og kommer med en rekke avsporinger underveis i samtalen. Han finner blant annet en bok om nisser i hyllen og ønsker å diskutere hvorvidt disse nissene har venner eller ikke. Slik sett, holder han seg innenfor samtaletemaet. Det er tydelig at han storkoser seg og nyter situasjonen. Samtalen varer i en halv time. Da makter ikke Erik vente lenger, på å få høre sin egen stemme på lydopptaket.

Lise er veldig forsiktig i begynnelsen av samtalen. Hun opplever trolig en følelse av uforutsigbarhet og lurte på hva hun kan vente seg, og hva som forventes av henne. Det er dette barnet som har størst forekomster av svaret: «Jeg vet ikke.» Lise biter ikke helt på min påstand om at det ikke finnes fasitsvar og er kanskje redd for å svare feil. Etterhvert tør hun opp og forteller mange morsomme anekdoter. Lise klarer seg best når hun selv fører ordet og har kontroll på det som foregår. Vi ler

godt sammen og jentas sans for humor er rimelig velutviklet, alderen tatt i betraktning. Lise gir meg mange gode og veloverveide bidrag i løpet av de førtifem minuttene samtalen varer.

Olav har gledet seg til denne samtalen riktig så lenge og hopper avsted ved siden av meg gjennom korridorene på vei mot pauserommet. Han har gitt beskjed til alle som vil høre, at nå er det hans tur til å ha samtale med Karin. Olav er en veslevoksen kar som uttaler seg på en saklig og veloverveid måte. Han holder seg til saken og det forekommer ikke så mange sidesprang. Det er tydelig at Olav ønsker å fremstille seg selv som en fornuftig gutt, og svarene hans er korte og presise. Han kan likevel være en skøyer og smiler ofte av det som sies. Olav er tydelig opptatt av dyr og glimter til da han får øye på musene på samtalebildene. Samtalen strekker seg over en halv time.

Marie er særdeles kontaktsøkende og fortrolig fra første besøksdag. Hun vil gjerne være den som får ha samtale med meg først av alle. Da vi kommer inn på pauserommet, virker det likevel som Marie opplever situasjonen i overkant skummel. Jeg bruker en del tid på å få henne til å slappe av, før samtalen begynner. Vi prater om løst og fast og jeg forteller om meg selv. Marie ser interessert og nysgjerrig ut, til tross for sin nervøsitet. Her er det nok snakk om en form for skrekkblandet fryd. Etter en stund kroer hun seg sammen i sofaen og er tydeligvis klar til å komme med sine bidrag. Det blir mange smil å få under resten av samtalen. Samtalen varer i trettifem minutter.

Lasse er en gutt jeg umiddelbart kjenner behov for å beskytte. Han famler litt og virker til tider usikker på hva han skal formidle og ikke. Det viser seg at Lasse ikke alltid har det så greitt sammen med enkelte av de andre barna. Han forteller spesielt mye om *en* bestemt gutt som stadig er etter ham. Det som skjer er såpass alvorlig, at jeg velger å orientere pedagogisk leder om saken. Ellers er Lasse en lun og sindig gutt, som har mange spennende innfallsvinkler til livets mange mysterier. Han har lett for å smile og virker svært tillitsfull overfor meg. Det fremkommer mange interessante bidrag som jeg får bruk for i mitt videre arbeid. Samtalens varighet er på en halv time.

Tonje er den mest frimodige av jentene jeg har samtale med. Hun er åpen og fortrolig og ikke redd for å svare feil. Svarene kommer uten nøling, og det virker ikke som Tonje forsøker å pynte på «sannheten» i det hele tatt. Dette er en kvikk jente som ordlegger seg på en lett forståelig måte. Ordforrådet er rikt og jeg må le av hennes måte å formidle historier på. Tonje forteller blant annet at hun krangler med sin fire år eldre søster hele tiden. Da jeg spør hva de krangler om svarer hun, med latter i stemmen, at de krangler om hvem av dem som er penest. Av og til må Tonjes mor komme og be de to søstrene om å skjerpe seg. Denne samtalen varer i førti minutter.

Håkon setter seg på sin tildelte plass og sender meg et årvåkent blikk. Han er innstilt på å komme i gang med det samme. Det er ikke lite Håkon har å fortelle om både det ene og det andre, og det blir en del sidesprang. Håkon skårer likevel høyt i form av antall relevante bidrag, ettersom han får sagt utrolig mye på kort tid. Han bruker eksempler og anekdoter for å belyse og klargjøre sine standpunkter. Dette gjør det lettere for meg, når jeg skal forsøke å ta Håkons perspektiv. Denne samtalen resulterer i flest sider transkribert tekst, samtalens varighet tatt i betraktning. Samtalen strekker seg over førtifem minutter, men Håkon hører likevel på hele lydopptaket.

Bjørn går av med seieren i forhold til samtalens varighet. I hele en time og fem minutter er han på alerten. Jeg tror ikke han føler seg ferdig på dette tidspunktet heller, etter hans åpenbare iver å dømme. Det som setter en stopper for samtalen, er Bjørns ønske om å høre på lydopptaket før han blir hentet av sin mor. Dette er en opplevelsersrik time, og at Bjørn har en frodig fantasi heves over enhver tvil. Han forteller og gestikulerer for å understreke meningsinnholdet i egne utsagn. Materielle ting, som befinner seg i rommet, trekkes inn for å eksemplifisere guttens hypoteser. Bjørn har glimt i øyet og bruker stemmen bevisst for å dramatisere og levendegjøre historiene sine.

5.5 BARNAS OPPFATNINGER AV FENOMENET DET TYPISK MENNESKELIGE

Under hovedtemaet *det typisk menneskelige* er det fem kategorier som utkrystalliserer seg utfra datamaterialets innhold: **1. Evne til å gå på to. 2. Evne til å kunne bevege seg. 3. Behov for næring. 4. Evne til å kunne tenke og snakke. 5. Behov for fellesskap og vennskap med andre.** I kategori fire slås evne til å kunne tenke og snakke sammen, da barna ser en nær sammenheng mellom disse to ferdighetene.

Under samtalene snakker vi om fysiske, emosjonelle og kognitive forskjeller mellom mennesker, dyr og planter. Det oppstår også undring i forhold til *hva* det er som skiller det levende fra det som ikke er levende. Jeg trekker da inn *stenen* som er tenkt å representere den delen av naturen som, etter allmenn oppfatning, verken er levende eller kan dø. Vi reflekterer over hva som er menneskets plass i naturen, og hva som kjennetegner mennesket i forhold til dyreriket, planteriket og andre deler av naturen. Dette gjøres ved å sette menneskets, dyrets, blomstens og stenens eventuelle behov og ferdigheter opp mot hverandre og reflektere over likheter og forskjeller mellom disse fire artene.

1. Evne til å gå på to

Barna poengterer at en av forskjellene mellom dyr og mennesker er antall føtter og måte å komme

seg frem på. Bjørn kaster seg ned på gulvet og demonstrerer hvordan et dyr gjør, når det går på fire ben. Han titter bakover og kommenterer at dyrene ikke har noe hengene bakover i forlengelsen av bakbenene, slik som vi mennesker har når vi kryper. Videre gjør Bjørn oppmerksom på det faktum at menneskene ikke har fire ben, fordi om de kan krype. De har fremdeles to ben og to armer i sin nye posisjon. Lasse, på sin side, ser imidlertid at det ikke bare er mennesker som kan gå slik som dyr går. Noen ganger kan dyr også gå opp på to.

Karin: Er det noe dyr kan gjøre som vi mennesker ikke kan?
Lasse: Å gå på de føttene som de går på.
Karin: De går på fire føtter ja, mens menneskene går på to?
Lasse: Men når Thea, hunden til farmor, får snop, da står hun på to.

Tonje sier at det er ganske mange dyr som ikke går på fire ben, men det betyr ikke at de kommer seg frem på samme måte som mennesker.

Tonje: Men noen hopper på to føtter.
Karin: Noen dyr? Hvilke da?
Tonje: Kanin?
Karin: Ja, og så er det noen dyr som ikke har føtter.
Tonje: Fisker... og sneglene kryper bare på magen.

2. Evne til å kunne bevege seg.

Barna viser seg å ha en temmelig unison oppfatning av *ett* sentralt aspekt som skiller det levende fra det ikke levende. Nemlig det levendes evne til å bevege på seg. Det kan nesten virke som om barna oppfatter begrepene *levende* og *bevege seg* som synonymmer. Dette kommer tydelig frem når jeg spør om en sten er levende. De barna som svarer nei, blir utfordret til å si noe om hvorfor stenen ikke er levende.

Lasse: Fordi den står bare der.
Marie: Den kan bare stå på ett sted.
Tonje: Den kan ikke bevege på seg.
Bjørn: For når vi trør på den, da blir den levende.

Bjørn har en interessant teori om at stener blir levende når vi trør på dem, for da beveger de seg under skoene våre og lager lyd. Det som ikke er levende, kan etter Bjørns mening bli levende ved hjelp av ytre stimuli. Lise sier noe i samme retning, da hun refererer til blomsten som kan settes i bevegelse av vindens kraft og derved bli levende. Håkon har sin egen filosofiske oppfatning av dette fenomenet i sitt kreative resonnement.

Karin: Stener, er de levende eller ikke levende?

Håkon: Levende. De blir jo aldri døde.
Karin: Stener blir aldri døde?
Håkon: Men hvis de har et kraftig gevær, da går det.
Karin: Så de kan sprengte dem?
Håkon: Ja, med raketter. Slike store raketter som jagerfly slipper.
Karin: Så stener lever evig, hvis ingen skyter dem i stykker?
Håkon: Ja. *Håkon ser selvsikker og stolt ut.*

Håkon ser at mennesker og dyr kan dø og at planter og blomster visner, men at det ikke er naturlig for stener å forsvinne på samme måte. Dersom en sten dør, er det snakk om ødeleggelser som skjer grunnet mennesker med våpen.

Lise er overbevist om at hvis noe ikke beveger seg, er det ensbetydende med at det ikke er levende. Etterhvert kan det se ut som hun får en noe mer nyansert forståelse for hvordan dette henger sammen.

Karin: Men hvis jeg sitter helt stille og ikke beveger meg, er jeg ikke levende da?
Lise: Jo... men du beveger deg ikke.

3. Behov for næring

Barna er enige om at mennesker og dyr trenger mat og drikke for å kunne vokse, utvikle seg og holde seg i live. Behovet for næring er nok et element barna mener skiller det levende fra det ikke levende. Når vi beveger oss over i planteriket, hersker det større tvil om vi fremdeles befinner oss blant noe som kan kalles levende. Flere av barna sier først at en blomst eller en plante ikke er levende, for så å ombestemme seg etter noen runder med utfordrende spørsmål.

Karin: Denne blomsten her, er den levende eller ikke levende?
Tonje: Ikke levende.
Karin: Ikke levende, nei. Hvorfor trenger den vann da?
Tonje: Hvis ikke, blir den visnen.
Karin: Ja, da hadde den nok visnet helt etterhvert. Men når den står opp slik som denne, er den levende eller ikke levende da?
Tonje: Levende. *Tonje ser svært fornøyd ut med seg selv etter denne konklusjonen.*
Karin: Blomster trenger altså vann for å leve. Trenger de mat også?
Tonje: Nei.
Karin: Hvorfor ikke?
Tonje: Fordi de ikke har munn.

Blomster og planter trenger vann for å leve. Da det blir Håkon sin tur til å uttale seg, føyer han til at de trenger jord også om de ikke skal visne og dø. Olav har en annen innfallsvinkel i sin undrende tilnærming til sakens kjerne. Han sier først at blomster ikke er levende, men at de likevel trenger vann for å vokse. Det kan være at Olav benevner en blomst som ikke levende, ettersom den ikke kan bevege seg av seg selv. Likevel ser vi at gutten vinner ny innsikt under samtalens forløp.

Karin: Hva er forskjellen på en blomst og en sten mon tro?
Olav: *Nøler og tenker så det knaker.*
Karin: Kan en blomst dø?
Olav: Ja.
Karin: Kan en sten dø?
Olav: Nei.
Karin: Når noe dør, var det noe annet først da?
Olav: Levende.
Karin: Denne planten lå helt flat i går. Så fikk den vann og da reiste den seg opp igjen. Kan noe som ikke er levende reise seg av seg selv?
Olav: Nei! *Ler hjertelig.*

Erik avanserer ytterligere ved å si at en og samme plante kan være levende noen steder, samtidig som den er død andre steder.

Erik: Og de kan leve! Av og til dør de. Ser du at denne her planten har dødd noen steder? De bladene som står opp har ikke dødd.
Karin: Hvorfor dør den noen steder?
Erik: De dør når... hvis de er tørste og ikke får vann, så dør de. Kanskje hvis vi gir denne litt brus, da lever den?

Erik er enig i prinsippet om at noe som har dødd, ikke kan bli levende igjen. Likevel finnes det et unntak fra denne alment aksepterte regelen. Eriks hest, Blakken, er nylig død, og gutten forteller dette med en underleppe som bevrer. I sin store sorg over Blakken, maner han hesten frem igjen foran sitt indre blikk.

Karin: Hvis noe har dødd, kan det bli levende igjen da?
Erik: Blakken var i himmelen. Da så jeg at han falt ned. *Erik knegger med synkende tonefall, mens hånden hans viser vei ned mot jorden.*
Karin: Hvor falt han ned?
Erik: Nesten rett på huset mitt.
Karin: Å ja.
Erik: Og så var han hjemme hos meg. Da levde han! *Erik stråler opp i et stort smil.*
Karin: Da ble han levende igjen? Så da er det mulig altså?
Erik: Kun på hester går det.
Karin: Å ja, men mus da?
Erik: De klarer ikke å bli levende igjen når de har dødd.

Erik viser at han bryr seg om hesten sin, selv om den er død. For å holde dette minnet i live, tenker han på hesten sin og forestiller seg at den er levende. Denne forestillingen oppleves etter Eriks kroppsspråk å dømme, som en trøst oppi sorgen. Det å føle den døde hestens tilstedeværelse, tolker jeg som en ubevisst strategi Erik tar i bruk for å hjelpe seg selv gjennom sorgen. Eriks kommentar om at det kun er mulig for hester å bli levende igjen, kan indikere at han innerst inne vet hvordan ting henger sammen. Likevel lager han et unntak for sin kjære venn, Blakken.

Håkon er snarrådig og mestrer å finne unntak fra alment aksepterte antakelser, uten å tenke seg om

særlig lenge. Det er nesten så jeg får problemer med å følge ham i hans hurtige tankevirksomhet. Håkon gir tydelig uttrykk for at han ikke synes jeg er spesielt rask i tankegangen.

Karin: Dyr er jo levende, hva med... *Jeg avbrytes.*
Håkon: Ikke alle! Ikke dinosaurene.
Karin: Blomster og planter da?
Håkon: Ja, men sommerblomster er ikke levende.
Karin: Aldri?
Håkon: Sommerblomstene dør jo når det er vinter. *Håkon høres litt indignert ut.*

Håkon snakker litt videre om dinosaurene og hvorfor de er en utdødd rase, med imponerende innsikt i forhold til hva som kan ha skjedd med dem.

Håkon: Kanskje noen skjøt dem?
Karin: Men det var jo ingen mennesker da?
Håkon: Sikkert at de ikke fant mat.
Karin: Det kan være, fordi de var så store og hadde spist opp hele gresset?
Håkon: Så kan det være at de hadde spist opp hele dinosaurmaten.
Karin: Det som de likte?
Håkon: Mer enn gress.

Her konkluderer Håkon med en av de mulige teoriene naturvitenskapen har kommet frem til etter lang forskningstid. Dette er hva som kan skje, dersom levende skapninger ikke tar til seg næring. Vi ser også at Håkon evner å ta et bredere perspektiv enn meg, da han poengterer at det slett ikke bare er gress som er egnet som føde for dinosaurer.

Da Marie blåser ut de *levende* lysene etter den filosofiske samtalen, gjør hun seg noen oppsummerende refleksjoner nærmest for seg selv.

Marie: Disse flammene ser levende ut. Men ild dør jo av vann? Lysene trenger ikke vann eller mat, så da er de ikke levende likevel. *Hun nikker mot meg og smiler; så tripper hun på tærne ut av døren.*

Etter denne samtalen blir jeg sittende å tenke en stund. Det slår meg at vi voksne også forbinder bevegelse med liv. «La elva leve», sier vi. Noen av oss endatil i fullt alvor. Når vi tenner stearinlys opplever vi dem som levende, trolig grunnet flammenes dansende bevegelser.

4. Evne til å kunne tenke og snakke

Når jeg spør hvor barnas tanker befinner seg, er syv av åtte barn raske med henholdsvis å peke mot sin egen panne eller gi verbalt uttrykk for at tankene er inne i hodet. Barna sier at tankene er usynlige, derfor får jeg ikke øye på dem når jeg titter inn i barnas ører. Flertallet av barna gir uttrykk

for at de ikke vet hvordan tankene kom seg inn i hodet. Lise mener derimot, at tankene blir til helt av seg selv inne i hodet hennes. Hun sier også at tankene ikke er de samme hele tiden, fordi det kan komme nye tanker til etterhvert. Bjørn har en helt annen oppfatning av dette fenomenet.

Bjørn: Tankene mine? De er nede i halsen.
Karin: Har du tankene nede i halsen?
Bjørn: Jeg tenker, når jeg har tanker.
Karin: Ja, det går an. Hvordan kom tankene seg inn dit?
Bjørn: Jo... de måtte bare sette dem inn og lime dem fast.

Denne lille rasjonelle aktørens utsagn tolker jeg dithen, at han skjønner noe om sammenhengen mellom tankevirksomhet og hva som formidles via verbalspråket. Tankene befinner seg i halsen som fører opp til munnen hvor verbale ytringer tar form. Det at tankene er limt fast, kan indikere at jeg tolker Bjørns utsagn feil. Det er ikke sikkert at han mener tanker blir til tale, all den tid de henger fast i halsen. I etterpåklokskap ser jeg at jeg kunne ha utdypet dette noe. Det kunne også vært interessant å få vite *hvem* det er Bjørn mener, når han refererer til *de* som setter tankene inn i halsen og limer dem fast. Vi ser her et eksempel på et barns konkrete, logiske sans, men også barnets evne til kreativ tenkning.

Relasjonen mellom tanke og tale, sier hvertfall Olav noe om på sin finurlige måte. Han sitter og studerer en plante som står på gulvet foran ham.

Karin: En blomst ja. Kan den tenke?
Olav: Nei.
Karin: Hvorfor ikke?
Olav: Den kan ikke snakke.

Det er flere av barna som har interessante motsigelser til ideen om at blomster kan tenke.

Bjørn: Fordi blomstene har ikke tanker, og da kan de jo ikke tenke.
Lasse: De står jo bare der.
Marie: Blomster har ikke hode.
Tonje: De har ikke hjerne.

Håkon sier at en blomst ikke har hjerne inne i hodet sitt, og at den derfor ikke kan tenke. Tidligere i samtalen sier han at dyr heller ikke kan tenke, til tross for at de har hjerne.

Karin: Men du sa at dyr ikke kan tenke, selv om de har hjerne oppi hodet sitt?
Håkon: ... det kan jo være at de ikke har lik.
Karin: Lik hjerne som menneskene?
Håkon: Ja. For menneskene har jo mye mindre hjerne. *Håkon nøler litt når han sier dette.*

Håkons nøling kan skyldes at han er usikker på om menneskets hjerne faktisk er mindre enn dyrenes sin. Kanskje det er motsatt? I en filosofisk samtale tas ikke et nei for et svar, da det å begrunne egne synspunkter er et viktig aspekt ved en slik samtale. Jeg tror nok at Håkon føler seg litt vel utfordret akkurat nå, grunnet min stadige søken etter begrunnelser. Dette er et element jeg forsøker å ha i tankene under samtalene. Jeg legger opp til at dette skal føles som en lek med begreper, hvor barnet ved å beskrive sin undring gis mulighet til å oppnå økt innsikt. Jeg forsøker også å åpne opp for at latteren skal sitte løst hos både meg og barna.

Lasse er inne på tanken om at et av kriteriene som skiller mellom dyr og mennesker, har noe med selve hjernefunksjonen å gjøre.

Karin: Jeg lurer på hva som er den største forskjellen på dyr og mennesker?

Lasse: Vi har hjerne.

Karin: Noe med hjernen?

Lasse: Vi kan tenke litt.

Erik forteller at han kan tenke endatil når han sover.

Erik: Jeg tenker når jeg sover. Jeg sier hva jeg skal drømme. I natt drømte jeg at jeg var en liten baby.

Karin: Hvordan er det å være en liten baby?

Erik: Jeg bare drømmer, og sier mens jeg drømmer når tid det er reklame.

Karin: Reklame? Er det reklamepauser i drømmene også?

Erik: Jada. *Erik smiler lunt.*

På spørsmålet om blomster kan tenke, er det bare Erik som svarer ja. «De bare sitter slik og tenker», sier han. Samtidig legger han sine utstrakte håndflater mot hverandre og hviler kinnene mot øvre håndbak, med hodet på skakke i en salig Ole Lukkøye positur.

Barna har ulike oppfatninger av om og i hvilken grad *dyr* har evne til å tenke. Marie og Olav gir uttrykk for at det er en selvfølge at dyr kan tenke, mens Tonje og Håkon er skråsikre på at det kan dyr slett ikke gjøre. Bjørn mener at dyr kan tenke, men bare litt. Lasse utdyper dette noe, ved å føye til at vi mennesker ikke kan vite hva dyr tenker på. Likevel peker han på musen på bilde nummer 1 og sier at denne musen tenker at hun er lei seg. Bilder snakker til følelsene og åpner opp for gjenkjenning utfra tidligere erfaringer. Lasses svar kan tolkes slik at han i dette tilfellet identifiserer seg med musen, mer enn at han sier noe om musens tenkeevne. Håkons forklaring derimot, kan oppfattes som et mer eller mindre ubevisst forsøk på å si noe om dyrenes instinkt. Vi snakker om hester og Håkon resonnerer slik:

Karin: Kan hester tenke?
Håkon: Nei.
Karin: Hvordan kan hester vite hvor de skal gå for å finne mat, hvis de ikke kan tenke?
Håkon: De kan jo bare se ned på bakken, om det er noe gress der.

Bjørn gir en mer fiktiv, men detaljert beskrivelse av hvordan dyr snakker med hverandre. Jeg spør ham om dyr kan snakke og han forklarer med stor innlevelse:

Bjørn: Ja, litt. Men ikke helt høyt, men litt høyt.
Karin: Hvordan snakker de da?
Bjørn: De snakker slik: «Hei, hei.» Litt lavt. *Bjørn hvisker:*
Karin: Kan menneskene høre det?
Bjørn: Nei, men hvis de snakker med munnen, da roper de: «Pip, pip, pip!» Da er de sinte.
Karin: Hva sier de når de ikke er sinte da?
Bjørn: Da sier de: «Pip, pip.» *Bjørns stemmebruk er mild og myk.*

Det later til at Bjørn lager et skille mellom tanke og ord. Han presiserer at dyr må snakke med munnen, for at vi mennesker skal kunne høre det. At Bjørn velger å imitere akkurat musenes språk i dette tilfellet, skyldes nok at han sitter og ser på musene på samtalebildene. Håkon gir en noe mer jordnær forklaring på hvorfor han ikke snakker med grisene sine. Han steller og passer på dem, men det å snakke med dem blir vanskelig. Håkon forbinder begrepet *snakke* utelukkende med evne til å artikulere ord slik mennesker gjør.

Karin: Snakker du med grisene dine noen gang?
Håkon: De har jo ikke stemme?
Karin: Jeg har hørt at noen snakker med kosedyrene sine.
Håkon: Papegøyer kan snakke.

Erik sier at dyr snakker med hverandre på sitt eget språk. Lise mener at dyr lager ulike lyder når de snakker. Marie påstår at dyr kan snakke, men ikke slik som mennesker snakker. Olav reflekterer seg omsider frem til at dyr ikke kan snakke, men at alle dyrearter har sine egne lyder som de bruker når de kommuniserer med hverandre.

5. Behov for vennskap og fellesskap med andre

Barna mener at alle mennesker trenger venner. De begrunner dette med at mennesker som ikke har venner er triste, fordi de ikke har noen å være sammen med. De venneløse gråter og får tårer, eller det Tonje velger å kalle dråper, på kinnene sine. Dette med vennskap og fellesskap med andre, oppfattes tydeligvis som noe typisk menneskelig. Barna tror det er vanskelig for dyr å være venner. Dyr kan ikke snakke på samme måte som mennesker og heller ikke tenke så mye. Jeg spør hvordan mus kan leke sammen, når de ikke kan snakke?

Lise: De kan gjøre bevegelser.
Lasse: De bare kryper rundt.

Olav forteller at han har mange sauer hjemme, og at de både leker sammen og er venner. Det er først når jeg hører på lydopptaket i ettertid, årsaken til at Olav har så mange lam begynner å demre for meg. I dette tilfellet evner jeg hvertfall å sette min forforståelse fullstendig til side, i min midlertidige enfoldighet, i mitt forsøk på å nærme meg Olavs perspektiv.

Karin: Sauene dine ja. Er de venner?
Olav: Ja, og så er det noen som driver og hopper opp på ryggen til hverandre!
Karin: Hva er det de holder på med?
Olav: Sikkert prøver å velte hverandre i gresset eller bare lekesloss.

Håkon sier at kattene hans er venner, men ikke alltid like gode venner. I denne sekvensen signaliserer Håkon at han forutsetter at katter kan føle og vise sinne. Han beskriver et tilfelle av sinnelagsetikk i praksis. Gutten er nemlig overbevist om at kattenes handlinger gjøres med vilje, fordi kattene er sinte.

Håkon: Men du vet en slik stripete katt vi hadde? Og en sånn svart på toppen og hvit på magen? De sloss med en gang de så hverandre!
Karin: Så de var på en måte uvenner de da?
Håkon: Se! Når jeg skulle kose med den stripete katten, så bare begynte den å klore på meg.
Karin: Er det med vilje eller uten vilje den gjør det, tror du?
Håkon: De gjør det fordi de er sinte.

Marie mener at dyr kan ha venner, men da tenker hun i første rekke på menneskevenner.

Karin: Vet du om noen dyr som har venner?
Marie: Pusi! *Maries øyner funkler og et strålende smil kommer til syne.*
Karin: Hvem er det han har til venn?
Marie: Alle i hele familien.

Dette vennskapets gjensidighet mellom et menneske og et dyr, bekreftes av Håkon. Han ser *Dyrevennen* på fjernsynet på NRK Super, og dette programmet handler om barn som er venner med hunder, katter og hamstere. Håkon mener at det er mulig å være venn med et dyr, til tross for at man ikke kan snakke med det.

På spørsmålet om blomster kan være venner, er det bare Bjørn som gir uttrykk for at det kan skje i enkelte tilfeller.

Bjørn: Blomstene har ikke venner.

Karin: De blir ikke venner med noen andre blomster?
Bjørn: De grønne blir ikke venner, men de røde blir venner.

Bjørn peker først på en grønn plante som står foran ham på gulvet. Deretter peker han på noen røde roser som står tett sammen i en vase på bordet. Det kan tenkes at Bjørn oppfatter blomstenes samlingsplass i vasen, som en form for fellesskap dem imellom.

Sammenfatning

Jeg ser at barna har mye å bidra med innenfor et filosofisk samtaleemne som omhandler fenomenet *det typisk menneskelige*. Barnas utsagn rettes i første omgang mot det synlige og konkrete, som vi kan se med det blotte øyet. Kategori en og to, som innbefatter det å gå på to og det å kunne bevege seg, viser at barna legger vekt på fysiske ferdigheter. I kategori tre synliggjør barna at behovet for næring, er et primærbehov som må dekkes for å overleve. Kategori fire og fem er knyttet opp mot kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter og behov. Evne til å kunne snakke og tenke oppfattes som typisk menneskelig. Det varierer likevel i hvilken grad barna mener dette er ferdigheter som ene og alene er forbeholdt mennesker. I kategori fem gir noen av barna uttrykk for at dyr kan være venner med hverandre. Andre mener at dyr kan være venner med mennesker og motsatt. Barnas bidrag viser også at dyr tildeles affektive dimensjoner som eksempelvis aggresjon og tilfredshet. Det biologisk affektive skal nå knyttes opp mot kognitive og emosjonelle komponenter, som er typiske for menneskelige tenke- og handlemåter. Dette bringer oss over i neste hovedkategori som omhandler fenomenet *vennskap* i små barns liv.

5.6 BARNAS OPPFATNINGER AV FENOMENET VENNSKAP

Under hovedtemaet *vennskap*, er det tre undertemaer som utkrystalliserer seg utfra datamaterialets innhold: 5.6.1 *Utestengning*. 5.6.2 *Omtanke*. 5.6.3 *Inkludering*.

Det er naturlig at disse underkategoriene trer frem, da de tre bildene som brukes under de filosofiske samtalene legger føringer for samtalenes innhold. Bildene er tenkt å illustrere ulike sosiale relasjoner mellom mus, satt inn i en barnehagekontekst. Samtalene innledes ved at det gjøres en vurdering av den situasjonen musene på det aktuelle bildet befinner seg i. Deretter rettes samtalen mot barnets assosiasjoner og egne erfaringer i forhold til det fenomenet bildet illustrerer. Bilde nummer en illustrerer fenomenet *utestengning*, bilde nummer to *omtanke* og bilde nummer tre illustrerer fenomenet *inkludering*. Barna oppfordres til å si noe om *hva* de ser og *hvordan* de forstår det de ser på bildene. Hvilke følelser vekkes, hvilke verdier bunner dette i og hvordan kommuniseres disse verdiene? Vennskapets etiske dimensjon og emosjonelle aspekter setter sitt

preg på dette avsnittet. Jeg velger å sette samtalebildene inn i tilknytning til teksten, i stedet for å ha dem som vedlegg. Da samtalene i stor grad knyttes opp mot bildene, kan det være både avklarende og oppklarende å ha dem i direkte tilknytning til teksten. Bildene fremlegges i den rekkefølgen de vises frem for barna under samtalene.

5.6.1 UTESTENGNING

Bilde nummer en er tenkt å illustrere *utestengning* og hvordan det kan føles å bli avvist av andre under lek (Holmsen, s. 101).



Bilde 1: Utestengning

Samtale om situasjonen musene befinner seg i på bilde nummer en

Samtlige barn enes om at dette bildet viser to mus som leker med en ball, mens det står en annen mus ved siden av og ser på. Denne musen er lei seg og gråter, fordi den utestenges fra leken. I det barna oppfordres til å komme med forslag til løsninger på dette dilemmaet, spriker løsningsforslagene i ulike retninger. Jeg peker på musen som gråter og spør hva denne kan gjøre. Tonje og Lise plasserer ansvaret for å handle på den gråtende musen selv, Håkon på de to musene som leker med ballen og Bjørn og Erik på de voksne musene i barnehagen.

Bjørn: Da må han si det til noen voksne. Hvis han ikke får være med de to.

Erik: De voksne sa at de måtte være snille med henne.

Tonje: Han kan gå å spørre dem, om han kan få bli med.

Lise: Hun kan jo bare gå å spørre noen andre.

Håkon: Hvis jeg hadde vært dem, så hadde jeg spurt om han ville være med. Hvis han hadde grått. *Håkon peker på de to musene som leker med ballen, når han forklarer hvem han mener det er som bør ta ansvar i denne situasjonen.*

Bjørn har nok et forslag til hvordan han ville løst problemet, dersom han var musen som utestenges.

Av og til kan det være godt å ty til fiktive løsninger, når virkeligheten blir for krevende for en liten gutt. Det å skremme noen til å utvise ønskelig atferd, kan av og til oppleves som en siste utvei.

Bjørn: Ja... hvis jeg hadde fått en lang hale og vokst opp til verdensrommet.
Karin: Ja?
Bjørn: Hvis jeg hadde vært en stor mus helt opp til verdensrommet, da hadde de vært redde.
Karin: Ja, det hadde de. Hva tror du de ville sagt da?
Bjørn: Vet ikke. Hvis jeg hadde vært tretten år og begynt i en barnehage... men da kan jeg ikke være her.
Karin: Kan du ikke være her da?
Bjørn: Ikke når jeg er tretten år, da må jeg være på skolen.
Karin: Ja, det er sant. Men hvis du hadde vokst helt opp til verdensrommet og hatt så lang hale og spurt dem om du kunne få bli med å leke. Hva hadde de sagt da?
Bjørn: Da hadde de ropt: «Å, så stor du er! Å hjelp, hjelp!»
Karin: Hadde de sagt ja eller nei til deg da?
Bjørn: De hadde sagt nei.
Karin: Hadde de våget det?
Bjørn: Men de sier det, når han har vokst helt opp til verdensrommet.

Jeg spør hva barna tror vil skje, dersom den gråtende musen går bort til de to andre musene og spør om å få bli med i leken. Hva tror barna at musen får til svar da? Tonje og Lise mener hun får ja til svar, og anser derved problemet for løst. Lasse, Bjørn og Olav sier at musen får nei til svar, men begrunner dette avslaget på ulikt vis.

Lasse: De sier de ikke er venner med henne.
Bjørn: Når han har med en bamse og de to ikke liker bamser, så spiller de i fra ham. Så sier de at nei... at du får ikke være med. Det er ikke snilt å si sånn.
Olav: Han kan ikke være med, siden det bare går an å være to i den leken.

Erik sin konklusjon er at musen simpelthen blir lurt av de to andre musene.

Karin: Hun får ikke lov å være med? Hva sa de til henne?
Erik: Nei, du får ikke lov. Du må vente til to tusen og førtien. Du må være snill med oss.
Karin: Det var jammen lenge å vente?
Erik: Snart kommer månen opp, sier de.
Karin: Månen ja. Hva skjer når månen kommer opp da?
Erik: Da blir det kveld. For de skal spille helt til det blir kveld, og da blir det morgen og kveld hele tiden. Da lurer de ham.
Karin: Hva er det de lurer ham med?
Erik: Han får aldri lov å være med dem!

Det lyser av Erik at for ham er 2041 ufattelig langt frem i tid. Det er på en måte det samme som å si at musen *aldri* får lov å være med i leken, som Erik selv konkluderer med. De to musene kan jo bare si det samme hver morgen fremover, at de skal spille helt til det blir kveld. Dette kan indikere at Erik føler empati med musen som gråter, og derfor har problemer med å foreslå at de to andre musene skal si nei på en mer direkte måte. Musen gråter og det å gi den falske forhåpninger, kan muligens fungere som plaster på såret. I første replikk sier Erik: «Du må være snill med oss.» Jeg

tror ikke at han mener at musen har vært slem mot de andre. Dette er nok mer ment som at de to musene vil være i fred.

Samtale om barnas egne erfaringer i forhold til utestengning

I forhold til undertemaet *utestengning*, rettes samtaleinnholdet mot seks kategorier: **1. Å bruke taktikk. 2. Å mobbe og trakassere. 3. Å skille mellom kjønn. 4. Å bli sint på en venn. 5. Å søke hjelp hos voksne. 6. Å være slem sett i forhold til det å være snill.** Vi ser at en del av barna allerede har stiftet bekjentskap med og gjort seg noen erfaringer i forhold til maktkamper og hersketeknikker. Barna har også klare formeninger om hva som er gode og hva som er onde handlinger.

1. Å bruke taktikk

Jeg spør Olav hva han ville gjort hvis han var den gråtende musen, og han møter utfordringen med to løsningsforslag.

Olav: Da kunne jeg jo bare holdt på å spille med en ball eller noe.
Karin: Alene?
Olav: Ja, så hadde det kanskje kommet noen.

Olav har oppdaget at han kan lokke til seg andre barn, dersom han holder på med en aktivitet andre får lyst til å delta i. Guttens andre forslag til hva han kan foreta seg om han befant seg i musens situasjon, er ikke fullt så hederlig. Olav ser at det å hoppe opp og rappe ballen fra de to musene også kan være en mulighet. Denne gutten er rask og fysisk sterk, så det er ikke utenkelig at en slik handling er gjennomførbar. Da det siste forslaget fremlegges, smiler Olav lurt og ertende. Et barn uten hans fysiske styrke ville trolig ikke ha reflektert seg frem til et slik forslag, grunnet manglende erfaringer.

2. Å mobbe og trakassere

Lasse er det barnet som gir uttrykk for å ha størst kjennskap til hva det vil si å bli gjort til lekens objekt, i form av noe jeg velger å kalle et mobbeobjekt. Dette er en situasjon som tydeligvis har pågått over lang tid.

Lasse: Stian bruker å ta meg hver dag. *Lasse både ser og høres trist ut.*
Karin: Oj.
Lasse: Men ikke når han har fri. *Stian har fri to dager i uken.*
Karin: Ikke når han har fri nei. Jeg lurer på hvordan det er når noen tar noen?
Lasse: *Nøler.*

Karin: Hva er det Stian gjør når han tar deg?
Lasse: Da sier jeg slutt til ham, men så vil han ikke det.
Karin: Så bare fortsetter han? Men hva er det han gjør når han tar deg? Erter han, eller slår eller?
Lasse: Slår meg også. Og så sitter han på ryggen min.
Karin: Så plagsomt. Hva gjør du da?
Lasse: Jeg løper bare vekk. Jeg løper inn i hulen da. I den store hytten, der er det en hule. Der med sklien fremfor.
Karin: Hva skjer om han finner deg der?
Lasse: Da løper jeg bare en annen plass. Oppi skuta og gjemmer meg.
Karin: Hvem løper raskest av dere?
Lasse: Stian.

Ettersom Stian løper raskest, må Lasse nødvendigvis oppleve at han befinner seg i en rimelig håpløs situasjon. Lasse sier fra til de voksne når Stian tar ham, men synes ikke det hjelper noe særlig. Det virker som om Lasse har resignert og kun ser en varig løsning på sitt problem. Konsekvensene av hva denne løsningen innebærer for Lasse selv, kan gi noen og enhver klump i halsen.

Karin: Når du skal gå i barnehagen om morgenen, tenker du da på at Stian skal ta deg?
Lasse: Han er ikke fem år, han er fire.
Karin: Han er fire ja.
Lasse: Så når jeg... når jeg skal begynne på skolen, så slipper jeg å se ham mer.

Bjørn har også opplevd at andre har gjort slemme ting mot ham i form av fysiske handlinger.

Karin: Hva er det å gjøre slemme ting? Hva er det egentlig det betyr?
Bjørn: De slår meg og sparker meg, når jeg skal skli på akebrett.
Karin: Oj. Hva gjør du da?
Bjørn: Jeg sier det til voksne... jeg sier det til voksne da.
Karin: Ja?
Bjørn: Og vet du hva jeg gjør hvis noen dytter meg ned rutsjebanen med baken først? Da sklir jeg baklengs. *Bjørn ser forskrekket på meg.*
Karin: Våger du det?
Bjørn: Ja. Jeg har sklidd baklengs på akebrett. *Minnet får Bjørn til å se redd ut.*

3. Å skille mellom kjønn

Bjørn gir klart uttrykk for at det ikke er særlig lurt at gutter leker med jenter. Han ser for seg at det kan ende opp med at de blir kjærester, og en slik tanke tiltaler ikke Bjørn i det hele tatt.

Bjørn: Det går ikke an å være kjæreste med gutter.
Karin: Hva skjer hvis gutter er kjærester da?
Bjørn: Men vi må være kjærest med jenter.
Karin: Ok. Hva betyr det å være kjærest med noen?
Bjørn: Det betyr venn og kjæreste.
Karin: Hva er forskjellen på en venn og en kjæreste, tror du?
Bjørn: Det er... når vi er kjærester blir magen vår dårlig. Jeg har ingen kjæreste jeg.
Karin: Nei. Når du blir voksen da?
Bjørn: Når jeg blir voksen, da har jeg en kjæreste. Da kan jeg danse. Da blir jeg far! *Bjørn stråler opp.*

Her er det mange tanker i sving samtidig, og Bjørn har nok brukt noe tid på å fundere over disse livets mysterier. Han forbinder det å være kjærester med voksenlivet og synes ikke dette fenomenet har noe i barndommen å gjøre. Det er vanskelig å si hvorfor han assosierer det å ha kjæreste med å bli dårlig i magen. Det kan hende han er redd for å bli ertet hvis han har kjæreste, noe som kan være grunn nok til å få vondt i magen i seg selv. Jeg har observert en del tilfeller hvor barn ertes hverandre av slike grunner, i løpet av den tiden jeg har tilbrakt i denne barnehagen. Bjørn følger siden opp sine egne refleksjoner, og det viser seg at det hersker strenge regler for hva som sømmer seg ut fra hans oppfatning av virkeligheten.

Karin: Hvordan vet du at den musen er en jente?

Bjørn: Dukker er bare for jenter.

Karin: Hvis en gutt leker med dukker da?

Bjørn: Da blir de kjærester. Hvis han er storebror må han legge fra seg den bamsen. *Bjørn peker på musen på bildet.*

Karin: Må han det?

Bjørn: Ja, for han liker bare å spille gitar.

Karin: Hvis en storebror har en bamse da?

Bjørn: Da blir han et barn.

4. Å bli sint på en venn

Mennesket har både gode og mindre gode sider som fremtrer avhengig av konteksten mennesket befinner seg i. Jeg utfordrer Erik i forhold til om det er mulig å bli sint på en venn. Erik sier først at det ikke lar seg gjøre, men trekker raskt dette synspunktet tilbake.

Karin: Er en venn alltid snill?

Erik: *Nikker seg enig, men så fortsetter han:* Men når Ole er stygg med meg, så er jeg stygg med ham for at han ikke liker meg. *Ole er Eriks venn og Eriks stemme bærer preg av frustrasjon og fortvilelse.*

Karin: Liker han deg ikke?

Erik: Nei, det er derfor jeg er så sint på ham. *Erik virker nå aggressiv og pågående.*

Karin: Hva skjer da?

Erik: Da har jeg så lyst til å banke ham.

Karin: Har du? Hva sier Ole da?

Erik: Han sier at jeg bare skal banke ham. Så banker jeg ham. Så sier han at det ikke gjør vondt.

Karin: Var det ikke vondt?

Erik: *Rister på hodet, mens han smiler og ser avslappet ut.*

I løpet av denne samtalesekvensen bearbeider Erik et hendelsesforløp, og sannsynligheten er stor for at han har opplevd lignende tilfeller i virkeligheten. Han går fra fortvilelse til sinne og ender til slutt opp som en rolig og glad gutt igjen. Ut fra samtalen med Erik er det ting som tyder på at han har litt problemer med å skille mellom det å sloss på lek, og det å sloss på alvor. Det at han ikke skjønner andres intensjoner, fører ham av og til opp i unødige konflikter.

Noen av barna sier at de har opplevd å få et nei til svar, når de spør andre om å få bli med i leken.

Dette oppleves imidlertid, etter kroppspråket å dømme, som uproblematisk. I slike tilfeller går barna simpelthen og spør noen andre barn om å få lov å være sammen med dem. Erik derimot, er svært bastant i sin konklusjon angående hvordan han ville ha reagert om han ble avvist.

Karin: Om det er noen du har lyst til å leke med som sier nei?
Erik: Da vil ikke jeg leke med dem. Aldri!

5. Å søke hjelp hos voksne

Barna velger ofte å henvende seg til en voksen, når de ikke får være med i leken eller opplever ubehageligheter i sitt samvær med andre barn. Jeg spør dem om hvordan de voksne kan hjelpe.

Bjørn: De sier... de sier at... de blir sinte da.
Marie: De kan si at alle må få være med.
Lise: De kan gå bort å si at alle må være med alle.

De voksne forsøker som vi ser å løse konflikter, ved å si at alle må leke med alle eller at alle må få være med. Det viser seg at de voksne har et annet virkemiddel også, for å sikre at barna inkluderer hverandre i leken. På spørsmålet om hva de voksne kan gjøre for å hjelpe, bringer barna inn et nytt tiltak som de voksne benytter seg av. Dette tiltaket innebærer at barna må tilbringe tid på en benk som straff, dersom de ikke oppfører seg «fint» mot andre. Jeg utfordrer Lasse i forhold til dette straffetiltaket.

Karin: Hjelper det å sitte på benken? Blir vi snille av å sitte på en benk?
Lasse: Men... hvis de blir snille, da kan de gå av benken igjen. Jeg har sett Stian sitte på benken.
Karin: Hvorfor måtte han sitte der?
Lasse: Fordi han tok meg.
Karin: Å ja. Når han gikk av benken igjen, var han snill da?
Lasse: ... Det husker jeg ikke.

Jeg spør Tonje om hun har registrert at enkelte barn må sitte på benken når de er slemme. Det er nemlig bare guttene som på eget initiativ refererer til denne type straff.

Tonje: Ja, Stian og Endre.
Karin: Hvorfor skulle de sitte på benken?
Tonje: Fordi de hadde vært slemme.
Karin: Når de sitter på benken, blir de snille igjen da?
Tonje: Mhmh.
Karin: Er det bare gutter som må sitte på benken?
Tonje: Ja.
Karin: Er det ingen jenter som er slemme noen gang?
Tonje: Nei.

Bjørn forteller at han også har sett at noen barn plasseres på en benk i garderoben. Det er tydelig at han ikke har særlig tiltro til denne straffemetodens effekt.

Karin: Blir vi snille av å sitte på en benk?
Bjørn: Neida.
Karin: Hvorfor må vi sitte der da?
Bjørn: Når vi er slemme, må vi sitte på benken.
Karin: Ja, men så blir vi ikke snille for det?
Bjørn: Neida.
Karin: Like slemme?
Bjørn: Ja.

Bjørn har innsett at voksne ikke kan løse alle problemer, og at det begrenser seg i hvilken grad de mestrer å ordne opp i konflikter barna imellom. Når det ikke lenger står i menneskelig makt å ordne opp, tyr Bjørn nok en gang til et fiktivt forslag som kan løse et problem en gang for alle.

Bjørn: Så blir Ole slem mot meg.
Karin: Hjelper det ikke når de voksne sier at han skal slutte med det?
Bjørn: Nei, det hjelper ikke at de voksne sier det. Det hjelper at monstre og spøkelser sier det. For da blir han redd. Da springer han rett i fengsel.
Karin: Du synes det kunne kommet noen monstre og spøkelser og skremt ham litt?
Bjørn: Ja, de kunne skremt ham i fengselet. Og da spiser spøkelset ham. *Bjørn ler anstrengt.*
Karin: Ja, da kan han hvertfall ikke være slem mer.
Bjørn: Det finnes ikke spøkelser, det er bare på lek.

På spørsmålet om hvem barnet får trøst og hjelp av, refereres det i overveiende grad til de voksne. Lise forteller at hun ofte må få hjelp av de voksne. Det er fordi hun har en tendens til å klatre så høyt opp i trærne, at hun ikke kommer seg ned igjen ved egen hjelp. Lise påpeker videre at hun og vennene hennes også klarer å hjelpe og trøste hverandre, uten støtte fra de voksne.

6. Å være slem sett i forhold til det å være snill

Jeg lurer på hvilken oppfatning barna har av det å være slem, og om dette er noe som gjelder for alle mennesker. Tonje mener at de som er snille må være det hele tiden, men i løpet av samtalen later det til at hun støttes frem mot et mer nyansert standpunkt.

Karin: Om de som er snille, kan være slemme også av og til?
Tonje: Nei, de må alltid være snille.
Karin: Hva skjer hvis de gjør noe slemt?
Tonje: I dag kom Even og Børge og Martin og hoppet opp på husken, mens vi satt i den.
Karin: Oj. Hva gjorde dere da?
Tonje: Sa det til en voksen, for de pleier alltid å springe vekk når de voksne kommer. De sprang vekk da.
Karin: Pleier de guttene alltid å være slemme?
Tonje: ... Nei.
Karin: Men i dag var de slemme? Kanskje det går an da, at noen som er snille av og til kan være slemme?
Tonje: Mhmh.

Det er mulig Tonje vet at alle mennesker kan bli oppfattet som slemme av og til, men likevel mener at vi ideelt sett bør være snille hele tiden. Håkon mener også at vi bør være snille hele tiden og viser hvilke katastrofale følger det kan få, dersom vi ikke greier dette. Det aner meg at storebror Petter i femte klasse, har en finger med i spillet vedrørende denne skremselspropagandaen.

Håkon: Hvis de er snille, så må de jo være det hele tiden.

Karin: Må de det? Hva skjer hvis de blir slemme en gang da?

Håkon: På skolen må de til rektor.

Karin: Oj, oj.

Håkon: Men i Petter sin klasse, så river rektor i håret. Opp sånn. Rektorer er ganske strenge.

Karin: Jeg har snakket med en rektor som var ganske snill?

Håkon: Men når de gjør slemme ting på skolen, da er han ikke snill.

Karin: Er han ikke? Men når noen gjør slemme ting i barnehagen da?

Håkon: Da snakker de med de voksne og sier unnskyld til hverandre.

Karin: Barna?

Håkon: Ja. Det må til og med de voksne gjøre.

Karin: De må så.

Håkon: Det er jo ikke bare barna som må si unnskyld. Men babyer klarer jo ikke å si unnskyld. Men vi kan jo lære dem.

Jeg forsøker å utfordre Håkon i forhold til hva *han* opplever som slemme å gjøre. Han gir uttrykk for at han ikke synes det er pent å le av andre.

Håkon: Men noen ganger når jeg ikke ler av folk, så gjør jeg bare slik. *Håkon viser hvordan han holder latten inne bak hånden sin.* Så klarer jeg ikke å holde meg, så da ler jeg kjempehøyt.

Karin: Hva sier de da, når du ler?

Håkon: Ingen ting. Men det er hvertfall ikke lov å banne!

Karin: Hvem har bestemt at det ikke er lov å banne?

Håkon: Det er jo et stygt ord.

Karin: Ja?

Håkon: Hvis jeg skulle si f-ordet, så sier noen det til de voksne og så får jeg kjeft. Det er i alle fall ikke pent å rekke finger.

Karin: Hvordan er det da vi gjør?

Håkon: Vi tar opp den der. *Håkon peker på langefingeren uten å rekke finger.*

Håkon sier at f-ordet er stygt, og finner en avansert løsning som gjør at han slipper å si ordet rett ut til meg. Han viser nok en gang impulskontroll, ved å la være å vise finger. I stedet legger han hånden flatt på bordet og peker på den fingeren man ikke bør vise til andre. Jeg oppfatter dette som evne til kritisk, kreativ og omsorgsfull tenkning.

Bjørn har flere forslag i forhold til hva vi ikke bør gjøre mot andre.

Karin: Hva er det som skjer hvis vi sier nei til å være med noen?

Bjørn: Da blir vi slemme igjen.

Karin: Hva skjer når vi blir slemme igjen?

Bjørn: For da vet jeg at vi er slemme. Da er vi ille ute. Det er ikke lov å erte. Vet du hva jeg har sagt til veggen? Jeg har sagt: 'Æ bæ!' Men det var bare på skøy.

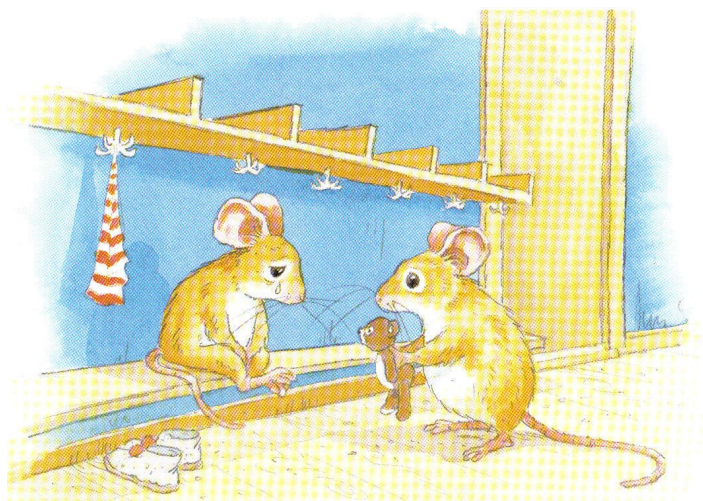
Karin: Hvis du sier det til et annet barn da?

Bjørn: Da blir jeg slem. Hvis du hadde vært slem mot meg og jeg hadde vært slem mot deg. Da hadde vi kranget sammen. Det er ikke pent.

Flere av barna relaterer det med gode og slemme handlinger til inkludering og utestenging i sosiale relasjoner. Det påpekes til stadighet at alle må være venner med alle og at det er slemme å si nei til noen. Det er trolig samtalebildene som leder barna mot en såvidt overdimensjonert fokusering på akkurat disse fenomenene.

5.6.2 OMTANKE

Dette bildet er tenkt å illustrere *omtanke* for andre. Det sitter en mus på benken i garderoben, da det kommer en annen mus og får se dette. I et forsøk på å gjøre den gråtende musen glad igjen, viser denne musen omtanke ved å låne bort bamsen sin (Holmsen, s. 99).



Bilde 2: Omtanke

Samtale om situasjonen musene på bilde nummer to befinner seg i

I dette tilfellet oppfatter ikke barna umiddelbart det bildet er tenkt å fremkalle av refleksjoner. Det er stor uenighet i forhold til hva det er som skjer, hvorfor det skjer og hva som bør gjøres. Bjørn tenker at disse to musene er uenige om lekens premisser og ikke klarer å forhandle seg frem til enighet. Vi ser igjen at Bjørn har et svært anstrengt og ambivalent forhold til bruk av kosedyr.

Bjørn: Der er det en som ikke vil leke med slike bamser.

Karin: Vil han ikke leke med den?

Bjørn: Nei. Da blir begge musene lei seg.

Karin: Begge to? Hvorfor holder han bamsen frem slik?

Bjørn: For han vil at han også skal være med å leke med en slik bamse, så vil han ikke det.

Da det blir Olav sin tur til å uttale seg, tolker han bildet på en helt annen måte. Det kan først se ut som om Olav tolker situasjonen slik, at det er en mus som trøster en annen mus ved å la den låne bamsen sin. Senere i samtalesekvensen, viser det seg at Olav tror at det her er snakk om tyvlåning med påfølgende anger.

Olav: At han gir bamsen til ham.
Karin: Hvorfor vil han det?
Olav: Siden han er lei seg.
Karin: Akkurat. Hva tror du skjer hvis han får holde den litt da?
Olav: Da blir han glad.
Karin: Hvem av disse musene tror du eier denne bamsen?
Olav: Den. *Olav peker på musen som gråter.*

Marie har tidligere i samtalen gitt uttrykk for at barn som er slemme, kan bli snille igjen. Nå bekrefter hun sitt eget utsagn ved å knytte denne antakelsen opp mot samtalebildet. Marie får her bekreftet egne vurderinger og derved hjelp til å følge opp sine refleksjoner.

Marie: Den ene musen tok bamsen til den andre.
Karin: Hvordan tror du den musen har det da. *Jeg peker på musen som gråter.*
Marie: Ikke bra.
Karin: Hvorfor holder musen bamsen frem slik nå?
Marie: Han vil gi den tilbake.
Karin: Da hadde du jammen rett i at noen som er slemme, kan bli snille igjen.

Det viser seg at Håkon er den eneste som tolker bildet i tråd med Holmsens intensjoner.

Håkon: Hun er lei seg, og så gir han bamsen til henne.
Karin: Ja. Hvorfor gir han bamsen til henne?
Håkon: For hun ser litt trist ut.
Karin: Hvem av disse to musene tror du eier bamsen?
Håkon: Jeg tror det er hans, men hun skal bare låne den.
Karin: Hva skjer hvis hun får låne den?
Håkon: Da blir hun glad!

Samtale om barnas egne erfaringer i forhold til omtanke

Under samtalene rundt hva begrepet omtanke innebærer, er det fire kategorier som trer frem: **1. Å trøste. 2. Å bruke humor. 3. Å dele. 4. Å utvise andre former for omtanke.**

1. Å trøste

Barnas egne erfaringer i forhold til omtanke for andre, knyttes i overveiende grad opp mot fenomenet *å trøste*. Samtlige barn gir uttrykk for at de ville ha trøstet et barn som gråter.

Bjørn: For hvis noen slår seg, da må vi trøste dem.

Samlet sett gir barna uttrykk for at dette gjelder både hvis et barn gråter av smerte eller hvis et barn er lei seg av andre grunner. Det er likevel ikke så enkelt å sette ord på hva det innebærer å trøste, i form av konkrete handlinger. Vi får likevel høre at bruk av humor, kroppslig kontakt, inkludering og tilbud om materielle goder, kan fungere som trøst.

2. Å bruke humor

Erik klarer ikke å sette ord på hva det å trøste betyr i praksis, så jeg forsøker å nærme meg fenomenet fra en ny innfallsvinkel.

Karin: Men hvis du er lei deg, hvordan kan du bli glad igjen da?
Erik: Hvis noen gjør et morsomt triks, da ler jeg. *Erik ler bare ved tanken.*

Det er flere av barna som har erfart at bruk av humor er en effektiv metode, når man skal forsøke å få noen som er triste til å bli glade igjen. Tonje sier at vi kan trøste dem som er lei seg, men heller ikke hun klarer å si noe om *hva* som kan oppleves som trøst. Jeg forsøker å knytte fenomenet opp mot Tonjes tidligere erfaringer. Det er ikke sikkert at Tonje har kjent behov for å trøste noen i barnehagen, men at lillebror trenger trøst til tider har hun tydeligvis erfart.

Karin: Hva hadde du gjort hvis du så at et barn var lei seg slik som dette?
Tonje: Trøstet ham.
Karin: Trøstet ham ja. Hvordan kan vi trøste? Hva er det da vi kan gjøre?
Tonje: *Tonje tenker og ser usikker ut.*
Karin: Hva gjør du når du trøster din lillebror?
Tonje: Da gjør jeg meg morsom for ham! *Det er som om det går opp et lys for Tonje.*
Karin: Ja. Hva skjer med lillebror da?
Tonje: Da begynner han å le.

Bjørn beskriver også at bruk av humor kan benyttes når man skal trøste andre. Dette knytter han opp mot tidligere erfaringer på eget initiativ.

Karin: Hva betyr det å trøste?
Bjørn: Hvis noen slår seg må vi trøste.
Karin: Hvordan kan vi gjøre det?
Bjørn: Da må vi trøste dem slik at vi koser dem på håret. Men vi må ikke klø hardt på hodet, for da blir de lei seg og skriker.
Karin: Har du trøstet noen som var lei seg noen gang?
Bjørn: Jeg slo og trøstet. Jeg gjorde begge deler. Jeg gjorde det på Julie. Hun syntes det var så morsomt! *Julie er to år gammel og Bjørns søskenbarn.*
Karin: Så da hun var lei seg, gjorde du deg morsom og så begynte hun å le?
Bjørn: Da ler Julie så mye. Som en hest!

Bjørn demonstrerer ivrig ablegøyene han utfører for å få Julie til å le. Jeg skjønner godt hvorfor hun ler, for det gjør jeg også. I dette utsagnet innføres kroppslig kontakt som virkemiddel for å trøste, da

Bjørn viser hvordan han stryker Julie varsomt over håret.

3. Å dele

Det er Tonje selv som bringer inn fenomenet *å dele* i samtalen, mens hun ser på bilde nummer to. Tonje tror at musen på bildet gråter, fordi noen har tatt fra den bamsen. Hun mener at det er musen som har tyvlånt bamsen sin plikt å gi den tilbake til eieren. Konsekvensen av denne edle handlingen er imidlertid, at den angrende musen selv blir trist ved å utføre den.

- Tonje: Kanskje han har tatt fra ham bamsen?
Karin: Kanskje det er det som har skjedd ja. Men hvorfor holder han den frem slik nå?
Tonje: Kanskje han vil gi den tilbake? Men han ser ikke så glad ut.
Karin: Hvorfor gjør han ikke det, mon tro?
Tonje: For da har ikke *han* en bamse.
Karin: Hva kan de gjøre med det da?
Tonje: Da må de dele på bamsen, hver sin stund.

Håkon bruker et eksempel, da han skal forklare hvor viktig det er å dele. Denne fortellingen viser hva som kan bli ytterste konsekvens, dersom man ikke deler.

- Håkon: Petter hadde en hamster, men så gav han den til Henrik. *Petter er Håkons storebror.*
Karin: Å ja. Ville han ikke ha den lenger?
Håkon: Han ville gi den bort, fordi jeg bare lekte med den så mange ganger.
Karin: Likte han ikke det?
Håkon: Han ville ikke at jeg skulle leke med den, så han gav den til Henrik.
Karin: Hvorfor ville han ikke at du skulle leke med den?
Håkon: For han sa det var hans, men så sa mamma at vi begge skulle dele på den. Da gav han den bort.
Karin: Så nå har dere ingen hamster?
Håkon: Nei. *Håkon ser trist og uforstående ut.*

4. Å utvise andre former for omtanke

Håkon forteller at han ved noen anledninger har sett enkelte barn i barnehagen som var triste. Han valgte å løse dette dilemmaet ved å spørre om disse barna hadde lyst til å bli med ham å leke. «Da ble de glade igjen!», utbryter Håkon med et stort smil. Lasse knytter sitt svar opp mot situasjonen han ser på bildet, og sier at hvis noen gråter må de få låne en bamse. Han har oppfattet at vi snakker om hva det innebærer å trøste, men finner det vanskelig å omsette dette til praktiske handlinger utover det han ser på bildet. Senere i samtalen sier Lasse at han snart skal få en lillesøster, og henne kan han ta opp og holde hvis hun gråter. Dette er en beskyttende handling som har sitt utspring i omsorgsfull tenkning.

5.6.3 INKLUDERING

Dette bildet er tenkt å illustrere *inkludering*. Her ser vi en mus som er på vei mot vennene sine og tas imot med smil og åpne armer (Holmsen, s. 100).



Bilde 3: Inkludering

Samtale om situasjonen musene på bilde nummer tre befinner seg i

Flertallet tolker dette bilde i tråd med Holmsens intensjoner. Her kommer det en mus som ønskes velkommen og inkluderes i leken. Jeg ønsker å høre hvorfor barna tror denne musen vil få et ja, dersom den spør de to andre musene om å få være med i leken.

- Lasse: Fordi de er så glade.
Marie: For de smiler.
Tonje: For da blir det kjekkere å leke.
Bjørn: For det. Fordi da blir de glade.

Jeg lurer på om barna evner å tolke musenes kroppsspråk på dette bildet. Jeg peker på musen i midten og spør hvorfor den strekker ut hånden med håndflaten vendt oppover. Hva er det musen forsøker å formidle ved en slik gest?

- Erik: Men her sier de velkommen, velkommen!
Marie: Bare kom inn!
Olav: Bare kom!

Videre utfordrer jeg barna i forhold til at musen til høyre peker på seg selv. Hva er det musen forsøker å si ved å gjøre dette?

- Lasse: Kan jeg få låne en ting.
Marie: Kan jeg få bli med?
Bjørn: Slik? For da blir han glad hvis han får være med de to.

Olav skjønner først ikke så mye av musenes nonverbale kommunikasjon, og mener bestemt at musen på bildet ikke vil bli inkludert i leken.

Karin: Hvorfor gjør den musen slik. *Jeg strekker frem armen, med håndflaten vendt opp.*
Olav: Vet ikke.
Karin: Han gjør slik mot ham, kan du gjette hvorfor?
Olav: Å! Kanskje han kan være med? *Olav lyser opp.*
Karin: Kanskje det. Hva forsøker den musen å si når den peker på seg selv?
Olav: Kan jeg få være med dere?
Karin: Hva svarer de da?
Olav: Bare kom!

Håkons tolkning av dette bildet skiller seg vesentlig ut fra de andre barnas tolkninger. Det undrer meg litt, at nettopp han velger denne innfallsvinkelen i sin forklaring. Barn som har problemer med å tolke andres kroppsspråk, har en tendens til å misforstå andres intensjoner. Slike misforståelser fører til at disse barna lett kommer opp i konflikter i sosiale relasjoner med andre barn. Jeg har ikke fått noen indikasjoner på at dette er tilfelle i Håkons samhandling med andre.

Håkon: De erter ham!
Karin: Gjør de? Hvordan klarer du å se det?
Håkon: For de ler av ham og peker på ham.
Karin: Aha!
Håkon: Og hun peker på seg selv.
Karin: Hvorfor gjør hun det?
Håkon: For han skulle til å gjøre slik. *Håkon peker mot meg.*
Karin: Så ble fingeren feil vei?
Håkon: Han klarte sikkert ikke snu den.

På dette bildet brukes et kroppsspråk som er velkjent og nærmest universelt. Å vise håndflaten indikerer åpenhet og blottstillelse, mens det å peke mot seg selv har noe spørrende ved seg. Det er vanskelig å si hva det er som ligger bak Håkons tolkning i dette tilfellet. Samtaletemaene til nå, har i stor grad handlet om konflikter, avvisning og triste følelser. Det er nesten som om Håkon henger fast i dette temaet og har problemer med å skjønne at samtalen har skiftet retning.

Tonje er den eneste som tolker bildet nøyaktig i tråd med Holmsens intensjoner. Svarene kommer raskt og det brukes ikke betenkningstid.

Tonje: Han får være med dem.
Karin: Vi kan ikke høre hva de sier, men han gjør slik med hånden sin. Hva betyr det?
Tonje: Kom!
Karin: Og han peker på seg selv og sier?
Tonje: Kan jeg få være med?

Samtale om barnas egne erfaringer i forhold til inkludering

Barna har ulike opplevelser og erfaringer i forhold til fenomenet inkludering. De har forskjellige innfallsvinkler i samtalene, men det er likevel fem kategorier som trer tydelig frem: **1. Å bli inkludert grunnet mot og styrke. 2. Å bli venner igjen. 3. Å ombestemme seg. 4. Å inkludere alle i leken. 5. Å forhandle.** Samlet sett finner jeg mange tegn og indikasjoner på at barna er i stand til å forhandle, i form av det å bli enige, vente på tur og justere eller endre retning i leken.

1. Å bli inkludert grunnet mot og styrke

Jeg spør Håkon om han opplever å få nei til svar, når han spør noen om å få bli med dem å leke. Håkon sier at det har han aldri opplevd. Deretter gir han seg uoppfordret i kast med å begrunne hvorfor dette ikke skjer. I denne samtalesekvensen definerer Håkon begrepet *mot* som det å våge å ta fysiske utfordringer som vekker beundring hos andre barn.

Håkon: For de synes jeg er så kul, så de sier ja.

Karin: Javel. Jeg har tenkt litt på... *Håkon avbryter meg.*

Håkon: Og så synes de jeg er så modig!

Karin: Modig? Hva tenker du at det ordet betyr? Hvordan er vi da?

Håkon: Da hopper vi høyt, langt borte fra og så kan vi gjøre slik at vi dukker helt ned til bunnen. Bare for å gjøres på.

Karin: I et basseng?

Håkon: Ja, det har jeg gjort før.

Karin: Oj. Men hva er det med Olav, som gjør at du har lyst å leke med akkurat ham da?

Håkon: Jeg synes at han også er litt kul og modig. For når han snurrer litt stor fart på husken, så blir jeg kvalm.

Lasse er en av dem som tydeligvis har registrert at Håkon er sterk. Han forteller at Håkon er den sterkeste i hele barnehagen, fordi han kan legge alle de andre barna ned på bakken under lek. Tonje er nok et barn som Håkon har klart å bemerke seg overfor, men også hun velger å se på Håkons bragder som resultat av hans muskelstyrke.

Karin: Hvem er sterkest av barna i barnehagen?

Tonje: Kanskje Håkon?

Karin: Kanskje Håkon ja. Hva tror du det betyr å være modig?

Tonje: At vi ikke er redd for noen ting.

Karin: Akkurat. Men hvis et barn som er større enn deg, sier at du skal gjøre noe du vet ikke er lov. Er du modig hvis du sier at du ikke vil gjøre det da, eller er du modig hvis du gjør det?

Tonje: Da er jeg modig hvis jeg ikke gjør det.

Karin: Hvorfor er du modig da? *Dette blir for vanskelig å svare på, så jeg skifter tema.*

Tonjes siste replikk kommer overraskende på meg. Det er tydelig at denne jenta definerer modighet til å være noe mer enn det å våge å ta fysiske utfordringer. Tonje lar seg ikke styre av behovet for å imponere andre barn, selv om utfordreren i dette tilfellet er eldre enn henne selv. Hun risikerer både

å miste anseelse og å vekke utfordrerens vrede, ved å nekte å utføre ordren fra det eldre barnet. Vi ser at Tonje evner å gi en deskriptiv forklaring på hva som er riktig å gjøre i en gitt situasjon, mens det blir for vanskelig for henne å foreta en normativ vurdering av sitt eget standpunkt.

2. Å bli venner igjen

Det er forbausende få barn som gir uttrykk for at de opplever å være i konflikter med vennene sine. Barna forteller at de stort sett er gode venner og at det ikke er vanskelig å bli enige om lekens forløp. Erik mener derimot at det ikke finnes noe stort håp om å bli venner igjen etter tumulter. Av og til kan det kan endatil føles fristende å hevne seg på dem han opplever som slemme.

Karin: Hvis noen av vennene dine er slemme med deg, kan de bli snille igjen etterpå?
Erik: De blir bare slemme etterpå.
Karin: Alltid?
Erik: Ja.
Karin: Jammen, hva kan vi gjøre for å bli venner igjen da?
Erik: Da har jeg mest lyst å banke dem, hvis de erter meg.

Håkon gir uttrykk for at det er mer fruktbart å ordne opp i uenigheter *uten* å ty til håndgemeng. Han velger å ta i bruk verbalspråket i stedet.

Karin: Hvis du og Olav er sure på hverandre, hvordan blir dere venner igjen da?
Håkon: Vi bare snakker litt sammen.
Karin: Så går det over?
Håkon: Ja.

Det siste spørsmålet fra meg er ubetenksomt og lite reflektert, da uenigheten slett ikke går over av seg selv. Den løses tvert i mot gjennom samtale mellom konfliktens impliserte parter.

Olav mener at vi kan gi noe til hverandre, hvis vi ønsker å bli venner igjen. Han peker på musen på bilde nummer to, som gir en bamse til en annen mus for at hun skal bli glad. Olavs utsagn er påvirket av det visuelle han ser foran seg der og da. Senere i samtalen sier Olav at han og storebror ofte krangler, og da sier mor at de må si unnskyld til hverandre. Bjørn, på sin side, vet ikke helt hvordan han kan bli venner med Even igjen, fordi de egentlig ikke har vært sure på hverandre enda.

5. Å ombestemme seg

Hva det vil si å ombestemme seg, er det Håkon selv som bringer på banen.

Karin: Om alle kan velge selv hvem de vil ha til venner?
Håkon: Ja.

Karin: Jammen, hvis dem de vil ha til venner sier nei da?
Håkon: Da kan de bare ombestemme seg.
Karin: Ja. Og når de ombestemmer seg, hva er det da de gjør?
Håkon: Da kan de si: «Hvor er Olav? Jeg skal si noe til ham. At vi er venner igjen.»

Det viser seg at det er flere barn som har en klar og entydig oppfatning av hva fenomenet *å ombestemme seg* innebærer og hvilke konsekvenser det kan få.

Lise: Hvis jeg sier nei til noen, så sier jeg ja igjen.
Lasse: Hvis vi ikke leker fint, så begynner vi å leke fint.
Tonje: Hvis jeg sier ja til noen, og så begynner de å bli slemme etterpå. Da sier jeg nei til dem likevel. Det er å ombestemme seg.

3. Å inkludere alle i leken

Jeg lurer på hvordan barna vil forholde seg, dersom et barn ønsker å være sammen med dem og de selv ikke har lyst til det. Håkon er en av dem som føler seg forpliktet til å leke med barn han ikke trives så godt sammen med. Han viser at han har velutviklet impuls kontroll og evne til å formidle tanker rundt egne refleksjoner.

Karin: Hvis det er noen som har lyst til å leke med deg, men så har ikke du så lyst til det?
Håkon: Da kan jeg jo... da må jeg jo ikke si nei.
Karin: Må du si ja uansett?
Håkon: Jeg bare *tenker* nei, så *sier* jeg ja.
Karin: Ja, vi kan tenke hva vi vil. Ingen kan vite hva vi tenker.
Håkon: Hvis jeg tenker *vent litt*, og så sier jeg ja.

Lise blir litt satt ut da jeg spør henne hva hun ville ha gjort i en slik situasjon. Det er en utfordring å ha samtale med et såvidt unnvikende barn, og jeg kjenner til tider at jeg famler meg frem uten å lykkes.

Karin: Hvis du hadde svart ja, hva ville skjedd da?
Lise: Da ville han.
Karin: Hvis du hadde svart nei, hva ville skjedd da?
Lise: Vet ikke.
Karin: Hvordan hadde det barnet hatt det da?
Lise: Vet ikke.
Karin: Hva hadde han tenkt, tror du?
Lise: Vet ikke.

Lise svarer at hun ikke vet umiddelbart, uten å lete etter svaralternativer. Jeg tror hun velger å la være å svare, fordi hun vet at innholdet i svaret kan virke negativt ladet. Lise vet sannsynligvis at et barn som får nei til svar, vil bli lei seg forårsaket hennes egen avvisning. Tonje derimot, sier rett ut hvordan hun ville håndtert en slik situasjon.

Tonje: Jeg sier nei.
Karin: Hva sier det andre barnet da?
Tonje: Men jeg sier bare nei.

Resten av barna har litt vagere formeninger om hvordan de selv ville ha reagert, stillet overfor et slik dilemma.

Olav: Sikkert bare sagt ja.
Marie: Eh... jeg vet ikke helt.
Lasse: Så er jeg bare med ham da.

Bjørn har sin egen helt spesielle vri i sitt resonnement, som han knytter opp mot en fortelling han konstruerer der og da. Å si nei, er nemlig det samme som å være slem i Bjørns øyner.

Karin: Men går det aldri an å si nei hvis vi ikke har lyst?
Bjørn: Neeeee....!
Karin: Hva skjer hvis vi sier nei da?
Bjørn: Da blir vi slemme. Hvis du tar med deg den klokken på veggen hjem, da roper de: «Stopp tyven!» Vet du hvorfor de gjør det?
Karin: Nei.
Bjørn: Fordi når de er slemme, så må politiet komme å ta dem og gi de tingene som de har tatt tilbake.
Karin: Ja, det må de.
Bjørn: Ja, politiene er veldig snille og slemme.
Karin: Er de begge deler? Hva gjør de som er snilt?
Bjørn: Gir ting tilbake.
Karin: Hva gjør de som er slemt?
Bjørn: De tar det fra tyvene... men hvis barna på den andre avdelingen hadde gått i våres garderobeskap og vi hadde gått i deres, da hadde det vært feil.

Her har «pliktetikeren» gjort seg opp en mening om at det er slemme å ta noe fra andre, uansett kontekst og konsekvenser. Bjørn ville trolig ha moderert seg om vi hadde holdt på temaet en stund til, men han er langt inne i neste tema før jeg får sukk for meg. I siste setning modereres dramatikken, som om Bjørn prøver å hjelpe seg selv tilbake til virkeligheten. Kanskje det er min reaksjon som forårsaker denne kursendringen, ettersom øyebrynene mine begynner å nærme seg hårfestet da dramaet står på som verst?

4. Å forhandle

Lise har en særdeles diplomatisk tilnærming til forhandling med andre, i form av det å bli enig, vente på tur og legge premisser for leken.

Karin: Hvis dere ikke blir enige om hva dere skal leke, hva gjør dere da?
Lise: Det er slik, at vi sitter i en ring på gulvet. Så sier noen at *butikken er åpen*. Så sier vi hvilken lek vi skal leke. Så bestemmer vi om vi skal leke den. Da sier vi *dyrt*, det betyr nei og *billig* betyr ja.

Hvis vi for eksempel skal leke mor og far? De som sier dyrt vil ikke det, og de som sier billig vil det. Hvis begge sier billig, så vil vi leke det. Og hvis begge sier dyrt, så vil vi ikke det.
Karin: Men dere er jo fem barn som skal bli enige. Hvis tre sier dyrt og to billig da?
Lise: Da gjør vi det ikke.

Jeg sitter igjen noe målløs etter denne samtalesekvensen. Er det mulig at fem jenter, på henholdsvis fire og fem år, klarer å forholde seg til et såpass avansert forhandlingssystem? Jeg lurer litt på om kanskje Lise er lederen i denne jentegjengen og bestemmer meg for å utfordre henne litt til.

Karin: Hvem pleier å finne på hva dere skal leke før butikken blir åpnet?
Lise: Det er meg.
Karin: Det er deg ja. Men hvis dere skal leke mor og barn, hvem er det som bestemmer hvem som skal være mor og hvem som skal være barn?
Lise: Det... det bestemmer de som skal være med.
Karin: Men hvis alle vil være barn og ingen vil være mor da?
Lise: Da er vi det.

Jeg opplever at Lise på en måte gir uttrykk for at hun er lederen i den betydning at det er hun som kommer med forslag angående hva barna skal leke. Samtidig ser jeg at hun gir de andre barna medbestemmelse og anledning til å foreta egne valg, hva gjelder hvilken rolle de selv skal ha i leken. Marie som er med i samme vennegjeng som Lise, bekrefter Lise sine diplomatiske evner.

Karin: Når dere fem jenter skal leke, hvem er det som bruker å finne på hva dere skal leke?
Marie: Eh... Lise av og til. Og så av og til Tonje. Av og til Astrid og av og til Kristine. Alle.
Karin: Hvem er det som bestemmer hva du skal gjøre i leken da?
Marie: Eh... ingen, bare meg selv.

Marie sier at hun leker med Lise, fordi hun liker å leke med henne. Hun sier også at hvis hun er lei seg og trenger hjelp, er det ofte vennene hennes som hjelper henne. Det er egentlig ikke noe som tyder på at Marie overstyres av Lise. Jeg registrer likevel at Marie nevner Lise sitt navn først, når hun skal si hvem som bruker å finne på hva de skal leke. Lise sier at når de leker mor og barn, er hun selv som oftest mor, Marie og Tonje storesøstre og Astrid og Kristine er lillesøstre. Moren og storesøstrene er fem år, mens lillesøstrene er fire år. Det er selvsagt mulig at det er en form for skjult manipulering som foregår fra Lises side i lekedramaet. Utfra en helhetsvurdering heller jeg likevel mer mot at Lise har velutviklede, positive lederegenskaper som kommer de andre barna tilgode.

Olav gir også uttrykk for at han og Håkon bestemmer litt hver i leken og at de prøver seg frem.

Karin: Når du og Håkon leker, hvem er det da som finner på hva dere skal leke?
Olav: Begge to.
Karin: Begge to ja. Og når dere leker, hver er det som bestemmer hva du skal gjøre da?

Olav: Vi bare gjør noe.

Bjørns bidrag kan tolkes slik at Erik forsøker å bestemme over ham, men at Bjørn ikke lar seg overtale. Eriks forsøk på å manipulere, kan likevel oppleves som plagsomt. Bjørn har tidligere signalisert at det å skli på akebrett med ryggen vendt mot kjøreretningen, er en skummel opplevelse.

Karin: Men når dere leker, hvem er det som bestemmer hva du skal gjøre da?

Bjørn: Erik, han sier at jeg skal skli på akebrettet feil vei. Hvis jeg sier at jeg ikke vil gjøre det, så trenger jeg ikke å gjøre det. Da kan han gjøre det alene. En eller to eller tre eller fire eller fem eller seks eller... tretten ganger.

Karin: Så ser du bare på og venter?

Bjørn: Ja.

5.7 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Jeg mener å funnet overraskende mange utsagn, som viser barnas evne til kritisk, selvstendig, kreativ og omsorgsfull tenkning i mitt datamateriale. Barna er i stand til å sette ord på sine tanker og å begrunne egne og andres handlinger på bakgrunn av etiske vurderinger. Refleksjonene går fra følelse til handling og fra handling til følelse. Barna sier noe om hvilke følelser det er som får dem til å handle som de gjør, og hvilke følelser som oppstår som følge av egne eller andres handlinger. Det er imidlertid store variasjoner i barnas tenkemåter, når de reflekterer seg frem til sine løsninger og konklusjoner. Det enkelte barnet møter også utfordringene innenfor de ulike kategoriene på forskjellig måte. En grunn til dette kan være at barna har varierende grad av erfaring i forhold til de ulike kategoriene. En annen grunn kan være min ubevisste væremåte og i hvilken grad jeg mestrer å møte nettopp dette barnet på en fruktbar måte. Jeg opplever at det lønner seg å ha barmhjertighetsprinsippet som forankring gjennom hele prosessen. Ved å se på barnet som en rasjonell aktør til det motsatte er bevist, har mangt et utsagn som først ble oppfattet som ubegripelig fått en solid plass i resultatdelen i denne oppgaven.

Kapittel 6: Drøfting

6.1 INNLEDNING

I dette kapitlet sies det først noe om barnets rett til støtte i utviklingen av evne til kritisk, kreativ og omsorgsfull tenkning. Deretter plukkes de to frempekene fra kapittel tre opp til drøfting. Det første frempeket omhandler hva resultatet i denne undersøkelsen forteller om et eventuelt krav om *gjensidighet* i en vennsrelasjon. Frempek nummer to innebærer å se om det fremkommer tegn som tyder på at barn i førskolealder evner å orientere seg utfra internaliserte normer og verdier. Videre drøftes den filosofiske samtalen som spørrende metode og muligheten for eventuelle feiltolkninger. Avslutningsvis diskuteres noen pedagogiske implikasjoner for praksisfeltet, som følge av bruk av filosofiske samtaler med barn. Til slutt skisseres mulige ideer til fortsatt forskning innenfor fagfeltet filosofi for og med barn i barnehagealder.

6.2 MULTIDIMENSJONAL TENKNING

Presentasjonen av de åtte filosofiske samtalene viser at barna til en viss grad evner å sette ord på sine tanker og begrunne egne og andres handlinger på bakgrunn av etiske vurderinger. Lipman (2003:2) hevder at det å fremme barnets rasjonelle evner, er den beste måten å forberede barnet til det videre liv på. Det å støtte barnets kritiske, kreative og omsorgsfulle tenkning er nødvendig for en sosial tilpasning i samfunnet, men må også betraktes som barnets rettighet.

If the human musculature is neglected, the individual becomes progressively weakened and cannot engage in the self-care that a member of society is expected to engage in. Just as we have a right to physical strengthening, we have a right to moral strengthening, so that we can engage in moral self-criticism, self-correction, and self-control. Likewise we have a right to creative and emotional strengthening, so that we can think reliably and resourcefully, and so that we can meet the trials of life with stamina and resiliency (Lipman, 2003:203).

Under de filosofiske samtalene i denne undersøkelsen gis barnet mulighet til å få et bevisst forhold til egen tankevirksomhet og kapasitet til å styre egne tenkemåter. To måneder etter den filosofiske samtalen med Erik, viser gutten at han har stiftet bekjentskap med sin egen tenkning. Erik forteller til en av de voksne på avdelingen, at han for lenge siden var på et møte med Karin på pauserommet. Da forstod han at han har mange tanker i hodet sitt, og at han kan bruke disse til å tenke ut mange forskjellige ting. Filosofi handler ikke bare om *hva* vi tenker, men også om *hvordan* vi bruker tenkningen vår (Olsholt mfl., s. 18). Når barnet assosierer viser det evne til å se sammenhenger. I denne prosessen vil barnet etterhvert oppdage at ikke alle assosiasjoner er like brukbare.

6.3 VENNSKAPETS GJENSIDIGHET

Greve (2009) søker en utdypning av fenomenet vennskap. Det påpekes at definisjonene av vennskap som forskningen har gjort hittil, blir for snevre og bør nyanseres. Utgangspunktet for nesten all forskning om vennskap, er at relasjonen må være *gjensidig* for å kunne kalles en vennskapsrelasjon. Likevel mener Greve å se at gjensidighet *ikke* behøver å være tilstede, for at en relasjon skal kunne kalles et vennskap (Greve, s. 140). Det argumenteres for et utvidet vennskapsbegrep hvor spontan meningsskapning på barnas premisser inngår.

Og i barnas vennskapsrelasjoner bygger barnas meningsskapning på et felles erfaringsforråd, noe som fører til at mening kan skapes umiddelbart og prerefleksivt ut fra for eksempel et blick eller en kort replikk (Greve, s. 142).

I Greves undersøkelse rettes fokuset mot vennskap mellom små barn i alderen 2 til 3 år. Jeg sier i kapittel tre, at jeg ville se nærmere på hvordan dette fenomenet forholder seg utfra mitt datamateriale. Etter åtte filosofiske samtaler med barn i alderen 5 til 6 år, sitter jeg igjen med en opplevelse av at gjensidighet er helt avgjørende, for at et vennskap skal kunne opprettes, pleies og overleve. Barna legger ulike premisser til grunn i forhold til kravet om *gjensidighet*. Valg av venner, begrunnes ofte med enighet om lekens innhold og fremdrift. Felles interesser og felles personlighetstrekk er andre sentrale aspekter som nevnes. Det gis ofte uttrykk for at barnas vennskap har vart over en viss tid og derved har en historisk dimensjon. Sigsgaard (i Greve, s. 29) påstår at et barns venner er de barna som det har lyst til å være sammen med. Forutsetningen er imidlertid at denne lysten er gjensidig. Denne gjensidigheten skiller vennskap fra andre sosiale relasjoner. Jeg leser dette slik at Sigsgaard er av en annen oppfatning enn Greve som mener at en spontan sosial relasjon, som skapes utfra for eksempel et blick eller en kort replikk, kan kalles et vennskap.

I tråd med Sigsgaards definisjon av fenomenet vennskap, mener jeg å se at barna i denne undersøkelsen skiller mellom vennskap og andre former for sosiale relasjoner. Barna har et svært bevisst forhold til hvem som er deres venner og hvem som ikke er det. Det later til at barna skiller mellom lekekamerater og venner. En lekekamerat vil si en person som man tilfeldigvis leker sammen med der og da (Greve, s. 47). Flere av barna gir uttrykk for at de leker med *mange* andre barn, men det er likevel bare *en* eller *noen få* som defineres som venner.

6.4 INTERNALISERTE NORMER OG VERDIER

I de filosofiske samtalene berøres både sosialetikkens og individualetikkens utfordringer (Eidhamar

& Leer-Salvesen, s. 13). Barna utfordres i forhold til hvem som bestemmer og hvordan forholdet er mellom det enkelte barn og fellesskapet i barnehagen. Det fokuseres også mye på hvordan barnet som individ, er tjent med å oppføre seg overfor andre mennesker.

I kapittel tre redegjøres det for Eisenberg-Berg (i Eidhamar & Leer-Salvesen, s. 96) sitt skjema for barns prososiale moralske utvikling, som viser utviklingens progresjon gjennom fem stadier. I stadium nummer fem evner barnet å orientere seg ut fra internaliserte verdier. I følge Eisenberg-Berg er ikke dette et stadium det kan forventes at barn i barnehagealder har nådd. Det legges her inn et frempek fra min side, hvor jeg sier jeg vil knytte denne hypotesen opp mot eget datamateriale.

Det er en del av barnas utsagn som kan tolkes dithen, at de verdiene og normene som kommuniseres *ikke* er internaliserte. Flere av barna sier blant annet at de lar være å si eller gjøre ting, grunnet at de ønsker å unngå de voksnes vrede eller represalier. Jeg mener likevel å se flere eksempler på at barna kan ha gjort normer og verdier til noe de står for og *eier*. Når for eksempel Håkon skal begrunne hvorfor han velger å la være å banne, sier han at slike ord er stygge. Han er så overbevist om dette, at han kaller et banneord for *f-ordet* i stedet for å artikulere ordet. Det er mulig at han gjør dette bevisst grunnet min tilstedeværelse, men dette må likevel betraktes som en intrikat løsning. Håkon sier også at han ikke sier nei, dersom noen spør om å få bli med ham i leken. Han bare *tenker* nei først, for deretter å *si* ja. Det er vanskelig å vite om Håkon er styrt av det gode; *det moralsk verdifulle* eller det rette; *plikten*. Uansett tar han moralske valg, på bakgrunn av etiske vurderinger, på en måte som har likhetstrekk med en voksens tenkemåte. Tonje viser også tegn på at noen av hennes normer og verdier kan være internaliserte. Jeg spør hvordan hun vil reagere, dersom et eldre barn ber henne gjøre noe hun vet ikke er lov. Synes hun at hun utviser mot, hvis hun våger å gjøre det ulovlige eller hvis hun våger å si nei? Tonje svarer straks at hun er modig hvis hun våger å si nei til å utføre den ulovlige handlingen, som det eldre barnet utfordrer henne til å gjøre.

I denne undersøkelsen er det ikke barnas *levde* moralske handlemåter som observeres, men derimot barnas verbalspråklige evne til å uttrykke og begrunne egne og andres moralske valg. Det er derfor ikke selvsagt at det er samsvar mellom liv og lære i så henseende. Barna viser at de vet mye om hva som er rett og galt og godt og ondt, men det betyr nødvendigvis ikke at det alltid er samsvar mellom ord og handling.

6.5 SPØRSMÅLSFORMULERINGER

Doverborg og Pramling Samuelsson (s. 50) sier at barnets bidrag kan være preget av en her og nå

situasjon eller at barnet har problemer med å skille mellom fantasi og virkelighet. Muligheten er dessuten tilstede for at barnet gir det svaret det tror den voksne ønsker å høre.

I kapittel tre omtales Rubin og Rubin sine anbefalinger av type utdypende spørsmål som brukes i denne undersøkelsen. Datamaterialet viser at slike spørsmål gir barnet mulighet til å reflektere over egen undring, korrigere seg selv eller komme med eventuell tilleggsinformasjon. Det kan være spørsmål som: «Hva skjer dersom... tror du?» eller «Når du sier til meg at... tenker du da at?» Slike spørsmål viser at den voksne er interessert i barnets tanker og meninger, i stedet for å forvente en gjengivelse av egen tenkemåte (Postholm, s. 81). Jeg mener å se at en slik tilnærming til barnets tankeverden har fruktbar effekt, sett i forhold til fremkommet resultat i denne oppgaven.

Det å spørre et barn om noe du selv vet svaret på, kan oppfattes som en form for kunnskapstesting. I en filosofisk samtale er det ikke kunnskapen i seg selv som er mest interessant, derimot er det barnets evne til kritisk, kreativ og omsorgsfull tenkning som er i fokus. Jeg spør blant annet Tonje om blomster trenger mat. *Jeg* vet at blomster ikke trenger menneskeføde, men utfordrer Tonje for å avdekke om hun evner å reflektere seg frem til at blomster trenger noe mer enn vann for å kunne overleve. Det viser seg at Håkon vet at blomster trenger jord i tillegg til vann. På et senere stadium i utviklingen, kan det tenkes at noen av barna vil si at blomster trenger gjødsel eller luft for å vokse. Jeg ser i ettertid at jeg selv kunne ha utdypet dette, ved å spørre barna mer direkte om blomster trenger noe mer enn vann for å overleve.

«Frågor där barnet endast kan svara ja eller nej skall undvikas» (Doverborg & Pramling Samuelsson, s. 33). Jeg går i denne fellen en del ganger i løpet av de filosofiske samtalene. Noen ganger opplever jeg imidlertid at spørsmål av denne typen fungerer godt som innfallsspørsmål til et tema. Jeg spør blant annet barna om det er mulig å ombestemme seg. Selv om svaralternativene på dette spørsmålet er få, foreligger det likevel ikke noe gitt svar. Barna kan svare ja, nei, noen ganger eller vet ikke. Barnas svar legger føringer for *om* og *hvordan* et eventuelt oppfølgingsspørsmål skal formuleres. Når eksempelvis Lasse sier at han ikke aner hva rettferdighet er, ser jeg liten grunn til å sette ham i forlegenhet ved å presse ham videre i forhold til dette fenomenet.

6.6 BARNES TILSTEDEVÆRELSE I NUET

I presentasjonen av de filosofiske samtalene ser vi at enkelte av barna har en frodig fantasi og rik fortellerevne. De er til tider spontane og utprøvende både i væremåte og uttrykk. Noe som undrer meg når jeg lytter til barnas utsagn, er hvor forskjellig de kan oppleve ett og samme samtalebilde.

Her er det tydelig at barna sanser og persiperer utfra tidligere erfaringer og egen forforståelse. Barnets subjektive uttrykk under samtalen, kan dessuten være preget av barnets dagsform og hvilke følelser som skapes i relasjonen til meg og samtalebildene akkurat denne dagen (Holmsen, s. 121). Abram har en noe utvidet forståelse av dette fenomenet, som han knytter opp mot persepsjon:

Hvor kommer persepsjonen fra? Jeg kan ikke helt ut si at min oppfatning av en bestemt villblomst, med sin farge og lukt, er bestemt eller 'forårsaket' bare av blomsten. Andre mennesker kan oppleve en litt annen lukt. I et annet øyeblikk eller i en annen sinnstemning kan jeg selv se fargen på en annen måte, og enhver humle som setter seg på blomsten vil sikkert oppfatte den helt annerledes enn jeg gjør. Men jeg kan heller ikke si med sikkerhet at min oppfatning er 'forårsaket' bare av meg selv – av min psykologiske eller nevrologiske organisering – eller at den finnes 'i mitt hode'. For uten dette andre vesenets faktiske eksistens, uten denne blomsten som ikke er plantet i hodet men i jorden, ville det ikke vært noen duftende og fargerik oppfatning i det hele tatt (Abram, s. 61).

Holmsen (s. 121) sier at det er flere muligheter for å gjøre feiltolkninger, når barnas egne fortellinger brukes som informasjonskilde. Det er interessant at Holmsen velger å bruke begrepet *feiltolkninger* i stedet for *feilkilder*. På denne måten plasserer hun ansvaret på den voksne som tolker, i stedet for på barnas bidrag som brukes som informasjonskilde. Dette er i tråd med barmhjertighetsprinsippet, som sier at vi alltid må ha i tankene at det kan være vår egen tolkning det er noe i veien med.

Barn er i stor grad styrt av det de er, gjør og opplever her og nå. Deres bidrag kan derfor være preget av en her og nå situasjon eller knyttet opp mot ønsketenkning og fiktive forklaringer. I vår kultur hersker det en urokkelig tro på en uavhengig fortid og fremtid. Abram (s, 186) opplever at voksne mennesker bruker masse krefter på å holde fast på fortiden og planlegge og bekymre seg for fremtiden. Barn har større evne til å la forestillingen om fortid og fremtid løse seg opp i det nåværende øyeblikkets umiddelbarhet. Slik utvider nåtiden seg til å bli et innhyllende felt av nærvær. Fortid og fremtid er ikke lenger separate mentale sfærer, men aspekter i det levende øyeblikk. Under de filosofiske samtalene i denne undersøkelsen, viser barna i høy grad at de er tilstede i nuet. I lys av Adams filosofiske tanker rundt dette fenomenet, bør ikke barnas tilstedeværelse i nuet oppfattes som en mulig feilkilde. Barnas genuine svar, er tvertimot en indikasjon på hvem barnet faktisk *er*. Piaget (i Doverborg & Pramling Samuelsson, s. 50) sier at et genuint svar fra barnet, er et svar som uttrykker barnets måte å tenke på.

6.7 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER

I denne undersøkelsen gir barna ofte uttrykk for at de voksne gir fenomenet vennskap en moralsk og disiplinerende betydning. De voksne forsøker å sikre at alle barna inkluderes, ved å si at alle må

leke med alle eller at alle må få være med. Den egentlige betydningen bak disse formaningene er: «Her skal ingen krangle eller være ubehagelige mot hverandre» (Greve, s. 27). Barn kan nok tvinges til å være sammen, men det betyr ikke at det nødvendigvis oppstår noen vennsksapsrelasjon dem imellom. I mangel på felles referanserammer kan varige vennskspsbånd utebli.

Flere av barna sier at barn som ikke oppfører seg som forventet overfor andre, blir straffet ved å måtte sitte på en benk. Det er ingen av barna som gir uttrykk for at det er en voksen sammen med barnet som sitter på benken. Det handler om å sitte der alene til en avgjørelse om lydighet er foretatt, hvorpå det skal sies unnskyld til det barnet som er forulempet. Denne benken bør etter min mening få tilnavnet *samtalebenken*. Gjennom samtale kan den voksne gi barnet mulighet for økt innsikt ved å stille åpne spørsmål uten gitte svar. Dersom et barn blir «snill» av å sitte alene på en benk, skyldes det sannsynligvis redsel for represalier ved gjentakelse av handlingen barnet straffes for. Her kan det trekkes en parallell til anekdoten side 7, hvor Vetle og Erik er sinte på Even som begynner å gråte inne på puterommet. De voksne sier at barna skal leke «fint» sammen i dette rommet, ellers må alle ut. Denne anekdoten viser, på samme måte som det å sitte alene på en benk som straff, at dialogen mellom voksne og barn er fullstendig fraværende.

I løpet av mine tjuefem år som praktiserende førskolelærer, har jeg dessverre altfor ofte opplevd at vi voksne gir påbud og forbud uten at barna skjønner bakgrunnen for disse. Det hender nok også at vi håndterer brudd på regler, uten å sette oss tilstrekkelig inn i hva det faktisk er som har skjedd. Hvordan kan barna forventes å lære å skille mellom sant og usant, godt og ondt og rett og galt under forutsetninger som dette? Hvordan er det mulig å skjønne forskjellen mellom *med* vilje og *uten* vilje, dersom konsekvensene blir de samme uansett årsak? Slike samhandlingsmønstre mellom barn og voksne er ugunstige, med tanke på hva vi ønsker at barn skal *lære* og *bli*. Sist men ikke minst, vises det liten respekt for hvem barn *er*.

Felles undring og refleksjon kan gi helt nye perspektiver som kan føre til alternative løsninger. Økt innsikt vil kunne føre til nye erkjennelser, som gir barna mulighet til å begrunne *hvorfor* noe er rett eller galt. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* sier det slik:

Barn må støttes til å undre seg og stille spørsmål. De må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker, meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk. Der hvor barns selvfølelse krenkes, ligger kimen til hensynsløshet, mobbing og manglende empati (KD, 2006:13).

Den voksne bør evne å møte barnet i en fleksibel meningskaping og la barnets interesser og

preferanser telle med, når utfordringer skal drøftes og problemer skal løses. En umyndiggjøring av barnet som subjekt, vil ta fra barnet både frihet og ansvar. «Uten eget ansvar har selvstendig tenkning liten verdi» (Børresen & Malmhester, s. 14). Dersom barnet ikke lærer å tenke selvstendig, vil det måtte forholde seg ukritisk til andre som har tenkt. Å overlate egne valg til mennesker eller forhold utenfor seg selv i et komplekst og forvirrende samfunn, kan få uheldige konsekvenser. Etterhvert som etiske utfordringer tårner seg opp med mange sprikende valgmuligheter, vil barnets mer eller mindre manglende innsikt legge føringer for hvilke valg som tas.

6.8 VIDERE FORSKNING

Bedømt utfra den ubetingede og raske suksess som Lipmans filosofiprogram har hatt rundt om i verden, er det grunnlag for å hevde at barn har et refleksivt potensiale som altfor lenge har forblitt ubenyttet. Lipman har eksempelvis gjort korrelasjonsundersøkelser som indikerer fruktbare akademiske langtidseffekter i alle fag, for elever med en skolebakgrunn som inkluderer fagområdet filosofi (Opdal, s. 359). Likevel kan en svakhet ved Lipmans tidligere program, være en overfokusering på analytisk filosofi.

Dertil kommer at Lipman's program er solid forankret innenfor analytisk filosofi, og basert på problemstillinger og tenkemåter denne retningen anser som vesentlige. Derfor den sterke vektlegging av logikk og semantikk, og derfor også fremhevingen av kritisk tenkning (critical thinking) og tenkeferdigheter (reasoning skills) som mål for opplæringen – ofte til fortregning for filosofiens mer kreative sider (Opdal, s. 360).

Det er interessant å oppdage at de manglene Opdal ser ved Lipmans program for over tyve år siden, er solid ivaretatt i Lipmans bok *Thinking in Education* (2003). I denne boken fokuserer Lipman på selvstendig og kritisk tenkning som før, men også på *kreativ og omsorgsfull* tenkning. På denne måten er det ikke lenger bare filosofihistorisk kunnskapsteori, hvordan vi kan vite noe sikkert, som er i fokus. Søkelyset rettes nå også mot etikken, som omhandler hvordan vi kan vite at noe er rett (Børresen & Malmhester, s. 23).

Ingrid Pramling (1996) foretar en studie av barns utvikling av metakognitive ferdigheter, knyttet opp mot læring i forhold til lesing, skriving, tallforståelse, samt naturfaglige og samfunnsfaglige dimensjoner. Barna i eksperimentgruppen lærer ved å gjøre, beskrive hva de gjør og til sist forklare hvordan de har kommet frem til sine løsninger. Metakognisjon handler om å gjøre rede for hvordan egen læring finner sted (Pramling, s. 19). Det viser seg at barna i eksperimentgruppen etter dette opplæringsprogrammet, gjør det signifikant bedre enn barna i kontrollgruppen innenfor alle de aktuelle fagområdene. Pramling bruker begrepet *metakognisjon* i betydningen mentale prosesser i

forhold til egen refleksjon og læring. Moralsk utvikling innbefatter også læring og har derved en kognitiv dimensjon. Jeg er imidlertid av den oppfatning at kunnskap og forståelse skapes via sosiale relasjoner, i selve møtet mellom et Jeg og et Du. Derfor kjennes begrepet *metarefleksjon* mer dekkende i forhold til utvikling av moralsk tenkning. Etske normer og verdier utvikles i samspill med andre og er ikke bare knyttet til intellektuelle evner (Børresen & Malmhester, s. 41).

Det vil kunne gi ny kunnskap til dette fagfeltet dersom en gruppe barnehagebarn ble fulgt opp over tid, gjerne over flere år, for å se om det fremkommer tegn på at filosofisk virksomhet med barn gir fruktbare langtidseffekter også i forhold til barns moralske tenkning og utvikling. En eksperimentgruppe kan da delta i jevnlig filosofistunder, enkeltvis og i gruppe, hvor hovedfokuset rettes mot samfunnets grunnleggende normer og verdier. Vil man kunne se noen signifikant forskjell på eksperimentgruppen sammenlignet med en kontrollgruppe, hva gjelder evne til å skille mellom rett og galt og godt og ondt? Kan en styrket støtte i utviklingen av verdibaserte rasjonelle evner i barnehagealder, gi langtidseffekter videre oppover i skolesystemet? Jeg tror at tidlig innsats og jevnlig trening, vil kunne medføre at barnas moralske valg og etiske vurderinger i større grad representerer noe barna kan stå for og *eie*. Barn som vet hva som er rett generelt, viser større evne til å handle rett i konkrete situasjoner (Børresen & Malmhester, s. 24).

6.9 SLUTTORD

I denne oppgaven gjøres det rede for *hva* en filosofisk samtale er, *hvordan* den kan gjennomføres og *hensikten* ved bruk av filosofiske samtaler i en barnehagekontekst. Siktemålet med de filosofiske samtalerne er å skape økt innsikt i barnas oppfatninger av grunnleggende spørsmål, i dette tilfellet knyttet opp mot fenomenene *det typisk menneskelige* og *vennskap*. Jeg har foretatt en analyse av barnas bidrag og mener å se at de filosofiske samtalerne forteller mye om barnas tanker rundt disse to fenomenene. Barna bidrar til økt innsikt i hvilke holdninger og verdier de baserer sin oppfatning av virkeligheten på. Det er tydelig at barna har gjort seg sine erfaringer hva gjelder utestengning, inkludering og omtanke for andre. Barna viser forholdsvis god verbalspråklig evne til å uttrykke og begrunne egne og andres moralske valg. Ved å forsøke å være lyttende, spørrende og åpen for hva som foregår i barnas sinn, lykkes jeg i å gripe noen av tankestrømmene som er der.

Lipman (2003:203) sier at barn har rett til støtte i utviklingen av multidimensjonal tenkning. Dette fordrer at vi som voksne tar oss tid til å snakke med barna. Det å lede dem på veien mot økt innsikt og forståelse, kan berike barnas «sannhet» om sin virkelighet. Ved å åpne døren og vise vei, gir vi barna mulighet til å komme «ut» som reflekterte, omsorgsfulle og ansvarsbevisste mennesker.

LITTERATUR OG KILDER

- Abram, D. (2005). *Sansenes magi. Å se mer enn du ser*. Oslo: Flux Forlag.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HIO-rapport nr. 25. Høgskolen i Oslo: HIO-trykkeriet.
- Barne- og ungdomsfilosofene. Informasjon om ANS (BUF). Hentet 02.03.2010 fra <http://www.buf.no/om>.
- Børresen, B. Informasjon om Beate Børresen sitt arbeid. Hentet 13.05.2010 fra: http://www.paakanten.no/index.php?option=com_content&view.
- Børresen, B. & Malmhøster, B. (2008). *Filosofere i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2009). *Att forstå barns tankar. Metodik for barnintervjuer*. (3.oppl). Stockholm: Liber AB.
- Eidhamar, L.G. & Leer-Salvesen, P. (2008). *Nesten som deg selv. Barn og etikk*. (3.utg). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T., Høigård, A. & Mjør, I. (2009). *Temahefte for språkmiljø og språkstimulering i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Holmsen, M. (2002). *Samtalebilder – en vei til kommunikasjon med barn*. Oslo: NKS-forlaget.
- Jespersen, P. Informasjon om Per Jespersen sitt arbeid. Hentet 02.03.2010 fra <http://www.buf.no/les/artikler/?page=start>.
- Jespersen, P. (1993). *Børn og filosofi – en let indføring*. Gesten: OP-forlag Aps. Hentet 16.11.2009 fra: <http://www.buf.no/les>.
- Jespersen, P. (1999). Så enkelt – og dog så viktig! Å samtale filosofisk med små barn. Hentet 14.05.2009 fra: <http://www.buf.no/les/artikler>.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möte med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1).
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. (6.utg). Oslo: Gyldendal.

- Lipman, M. (1976). *Natasha: Vygotskian dialogues*.
New York: Teachers college.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. (2nd ed).
United Kingdom: University of Cambridge.
- Matthews, G.B. (1996). *The Philosophy of Childhood*. (4.utg).
London: Harvard University Press.
- Matthews, G.B. (1999). Intervju med Matthews.
Hentet 24.01.2010 fra: <http://www.buf.no/les/artikler/?page=mb-00>.
- NESH publikasjon (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 20.08.2009 fra:
<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus>.
- Olsholt, Ø., Lahaise, M. & Schjelderup, A. (2008). *Filosofiske samtaler i barnehagen. Å ta barns tenkning på alvor*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Opdal, P.M. Informasjon om Paul M. Opdals arbeid.
Hentet 02.03.2010 fra: <http://www.sv.uit.no/hjem/aar99/ped99.pdf>.
- Opdal, P.M. (1987). Barn som filosofer.
I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr.1.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pramling, I. (1996). Understanding and Empowering the Child as a Learner. I D. Olson & N. Torrance. (red). *Handbook of Education and Human Development: New Models of learning, teaching and schooling*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006).
Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Roppen, J. (2000). Dobbel hermeneutikk i teori og praksis. *Vitenskapsteoretisk innlegg i samband med dr. polit. studium*. UiB/HVO. Hentet 19.05.2010 fra:
<http://www2.hivolda.no/amf/tilsette/roppen/dobbel.htm>.
- Stortingsmelding nr. 41. (2008 – 2009). *Kvalitet i barnehagen*.
Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Svare, H. (1997). *I Sokrates fotspor. Filosofi- og vitenskapshistorie*.
Oslo: Pax Forlag A/S.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. (3.utg).
Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjønneland, E. (2009). Hentet 18.10.2010 fra: <http://www.snl.no/etikk>.

Informasjonsskriv til foresatte

ANGÅENDE BARNES DELTAKELSE I ET FORSKNINGSPROSJEKT I FORBINDELSE MED EN MASTEROPPGAVE

Herved fremkommer forespørsel, på barnets vegne, om å delta i samtaleintervju i forbindelse med Karin Hole sin masteroppgave: *Undringsstund har gull i munn – om barns undring i et etisk og filosofisk perspektiv*. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Kunnskapsinteressen rettes mot barn og undring, med hovedfokus på fenomenet vennskap og sosiale relasjoner mellom barn. I hvilken grad viser barn evne til å uttrykke og reflektere rundt moralske valg på bakgrunn av etiske vurderinger? Hvilke eventuelle holdninger og verdier kommer til uttrykk og hvordan kommuniseres disse? Utgangspunktet for studien er en vilje til å forstå barnets «sannhet» om virkeligheten. Jeg ønsker å forstå mer om hvordan verden fortone seg fra barnets ståsted. Min nysgjerrighet rettes med andre ord mer mot hvem barnet *er*; enn mot hva det er tenkt å *lære* eller *bli* i fremtiden. Oppgaven jeg står overfor, er å legge tilrette for en situasjon som gir muligheter for å nå frem til det barnet opplever som betydningsfullt. For å finne ut noe om dette, ønsker jeg å ha samtaleintervju med 8 – 12 barn i alderen 5 til 6 år. Samtalene vil dreie seg om barnets undring over det de ser på noen utvalgte samtalebilder. Disse bildene illustrerer hvordan musen Marius har det i sitt samspill med vennene sine i en barnehage for mus. Noen ganger får Marius være med i leken, men andre ganger blir han utestengt. Hvordan opplever barn å bli utestengt i leken? Hvordan føles det når de får lov å bli med i leken?

Jeg foretar lydopptak på PC, da jeg ønsker å sitere det barna sier på en korrekt måte i oppgaven. Det er frivillig å delta i undersøkelsen og det er mulighet for å trekke seg når som helst underveis frem til 30.06.10, uten å måtte begrunne dette nærmere. Selv om dere som foreldre gir tillatelse på barnets vegne, vil jeg måtte være lydhør for et eventuelt ønske om å trekke seg, fra barnets side, gjennom hele prosjektperioden. Samtaleintervjuene vil ta omkring en halv time og jeg blir enig med det aktuelle barnet og personalet om tid og sted. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjennes igjen i den ferdige oppgaven. Jeg er i likhet med personalet underlagt taushetsplikt. Lydopptak og notater oppbevares konfidensielt og det er kun jeg som skal

ha tilgang til personidentifiserbare data. Opplysningene anonymiseres og lydopptak og notater slettes når prosjektet er ferdig, senest innen utgangen av 2010. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Som en del av forberedelsene før gjennomføringen av samtaleintervjuene, tenker jeg å tilbringe en del tid sammen med barn og voksne i barnehagen. Jeg ønsker å skape trygghet og tillit i forholdet mellom meg og barna, før samtaleintervjuene finner sted. Prosjektet er tenkt startet opp i desember 2009. Min veileder ved Universitetet i Stavanger er førsteamanuensis, Ragnhild Gilbrant.

Dersom det gis tillatelse på barnets vegne, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den i barnehagen merket Karin Hole.

Ved eventuelle spørsmål eller behov for nærmere informasjon, er jeg å treffe på mobilnummer: 90121525 eller på E-postadresse: k.hole@stud.uis.no.

PS! Dere som foresatte skal beholde informasjonsdelen. Klipp her.

Det bes om at svarlipp leveres i barnehagen, adressert til Karin Hole, innen 01.12.09.

Jeg tillater at mitt barn deltar i denne undersøkelsen.

Sted og dato

Foresattes underskrift