

Barns filosoferende undring i barnehagen

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap

Melissa S. Seierstad

Juni 2016

Sammendrag

Ut fra et ønske om få frem barns stemme har masteroppgaven *Barns filosoferende undring i barnehagen* oppstått. Min opplevelse er at barns perspektiver eller subjektive syn i liten grad har hatt mulighet til å komme frem i evalueringer av barnehagens pedagogiske hverdag. Ut fra 6 intervjuer med 12 av de eldste barnehagebarna ble det empiriske bakgrunns materialet for oppgaven dannet.

For å ivareta barnets særegenhet tar oppgavens teoretiske grunnlag utgangspunkt i teori om fire undringsspråk deriblant lekende undring (Amundsen, 2013). Videre støtter oppgaven seg til internasjonale praksiseksempler av undringens ellers usynlige rolle i en pedagogisk sammenheng (Egan, Cant & Judson, 2014). I tillegg beskriver filosofisk hermeneutikk hvordan vekket undring oppstår ut fra et forstyrret virkelighetsbilde og blir til refleksjoner og grunnlag til forståelse (Gadamer, 2010) som er pedagogikkens mål. Videre blir begrepet intersubjektivitet beskrevet (Amundsen, 2013; Gadamer, 2010) som filosofisk aktivitetssenter basert på barnet, andre og noe i verden (Skjervheim, 2005).

Analysen er rettet mot barnets definisjon av undring og dets syn på sin filosoferende pedagogiske hverdag i barnehagen. I tillegg blir barns perspektiver som forståelser sett i lys av filosofisk hermeneutikk. Hensikten med å løfte frem barnets syn, er å se mening og betydning i svarene som er gitt i intervjuet og å få et større innblikk i barnets opplevelse av å møte en filosoferende pedagogikk. Undersøkelsen viser at emosjonelle uttrykk og uttrykkets forbindelse med det indre, spiller en rolle i barns perspektiver, samtidig som frihet og likeverd blir fremhevet i barnets beskrivelser av egen barnehagehverdag.

Med utgangspunkt i funn som viser til filosoferingens produktivitet i barnehagen, har lek som barns filosoferende væremåte vist seg som en møteplass som likestiller og anerkjenner deltagerne. Fremstillingen av nye forståelser knyttes videre til estetikk, som illustrerer en fortløpende dannelsingsprosess, hvor ulike forståelser blir sammensatt til en estetisk komposisjon som skaper ny innsikt.

Abstract

Out of a wish to make childrens voice heard the Master thesis *Childrens philosophic wondering in kindergarden* has been written. My experience is that childrens perspectives or subjective points of view only to a small degree have the possibility to get noticed in evaluations of early childhood educutions in everyday lives in kindergardens. 6 interviews with 12 of eldest children in kindergarden became the imperical material for the thesis.

To preserve the childs distinctiveness the teoretical base in the thesis relays on Amundsens teori on four languages of wonder, amongst them playing wondering (Amundsen, 2013). Furthermore the thesis supports it self on international experience based examples of wondering as an otherwise invisible role in educational context (Egan, Cant & Judson). In addition Gadamer`s philosophical hermeneutics describes how evoking wonder arises out of a disrupted perception of reality and turns into reflections and basis for understanding, which is the target of the education (Gadamer, 2010). The concept of intersubjectum is also described (Amundsen 2013; Gadamer, 2010) as a philosophical activity center based on three things: the child; others and; something in the world (Skjervheim, 2005).

The analysis is focused on the childs definition on wondering and the childs view on the early childhood eduction in everyday lives in the kindergarden. In addition childrens perspectives or understanding are seen in the light of philosophical hermeneutics. The purpose behind raising the childs perspectives, is to see meaning and significance in the answers given in the interview, and to get a broader perspective on the child experiences being subjected to philosophical education. The study reveals that emotional expressions, and the connections of these expressions to the childrens inner self, play a role in childrens perspectives, at the same time as freedom and equality are highlighted in descriptions of their daily kindergarden lives.

Based on the findings which relate to philosophical productivity in kindergarden, play has, as childrens philosophical way of being, shown itself as a meeting place equating and recognizing the participants. The creation of new understandings connects to esthetics, illustrating an ongoing formative process, while different understandings are processed to esthetical compositions, which again creates new insight.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Abstract.....	3
Innholdsfortegnelse.....	4
Forord.....	8
Kapittel 1. Innledning.....	9
1.1 Undring som relevant og aktuell.....	9
1.2 Hensikten og formål.....	11
1.2.1 Undring og filosofi.....	11
1.3 Fra tema til problemstilling.....	12
1.4 Videre oppbygging av oppgaven.....	13
Kapittel 2. Teori.....	14
2.1 Hovedkilder.....	14
2.2 Undringsspråk.....	15
2.2.1 Verbal undring.....	16
2.2.1a Samtale, språk og forståelse.....	17
2.2.1b Filosofi.....	18
2.2.2 Estetisk undring.....	20
2.2.4 Lekende undring.....	21
2.3 Pragmatisk pluralisme.....	23

2.4	Undringsprosesser.....	24
	2.4.1 Filosofisk hermeneutikk.....	26
2.5	Intersubjektum.....	28
Kapittel 3. Metode.....		31
3.1	Kvalitativ forskning.....	32
	3.1.1 Intervju med barn.....	33
3.2	Forskningsteoretiske krav.....	33
3.3	Praktiske forberedelser.....	34
	3.3.1 Min rolle som intervjuer.....	34
	3.3.2 Utvalget.....	35
	3.3.3 Intervjuguiden.....	36
	3.3.4 Planlegging av intervju.....	37
	3.3.5 Praktiske forutsetninger for intervju.....	38
3.4	Gjennomføring av intervju.....	38
3.5	Etterarbeid.....	41
	3.5.1 Transkribering.....	41
	3.5.2 Analyseprosessen.....	41
3.6	Forskningsetisk refleksjon.....	42
Kapittel 4. Analyse.....		44
4.1	Hvordan beskriver barn sin undring.....	44
	4.1.1 Å lure på noe.....	45
	4.1.2 Å oppdage et mysterium.....	46

4.1.3	Å skape en tenkt virkelighet.....	47
4.1.4	Å snakke og tenke inn i seg.....	49
4.2	Hva kan barns beskrivelser si om dets filosoferende barnehagehverdag.....	50
4.2.1	Undringsstund.....	50
4.2.2	Ved matbordet.....	53
4.2.3	Utelek.....	55
4.3	Sammendrag.....	56
 Kapittel 5. Drøfting av funn.....		57
5.1	Undring og intersubjektum.....	58
5.1.1	Omgivelsene.....	59
5.1.2	Emosjon, frihet og likeverd.....	59
5.1.3	Gjensidighet.....	61
5.1.4	Sjelelig dialog.....	63
5.2	Barns filosoferende hverdag.....	63
5.3	Barns undringsprosesser sett i lys av estetikk og filosofi.....	65
5.3.1	Filosofi.....	66
5.3.2	Estetikk.....	67
5.3.3	Lek.....	68
5.4	Slektskap mellom prosessene.....	68
5.5	Sammendrag.....	69
 Kapittel 6. Videre forskning.....		72

Kapittel 7. Kritisk tilbakeblikk.....	73
Litteraturliste.....	75
Vedlegg	
Vedlegg 1. Samtykke brevet.....	77
Vedlegg 2. Intervjuguide.....	78

Forord

Først og fremst - og spesielt - vil jeg takke min bror Dimitry Fuchs for åndelig støtte og mine barn Klara, Lukas og Aurora for all tålmodighet de har hatt. Takk til øvrig familie og venner som har hjulpet meg på denne lange og uforglemmelige oppdagelsesferden. En ekstra stor takk til Kari Berge og Stine Hagtvedt.

Denne skriveprosessen har gitt meg et innblikk i undring og en svevende pedagogisk praksis. Omfanget og rekkevidden av dette tema hadde jeg ingen begrep om da jeg begynte. Oppgaven i sin helhet har gitt meg innsikt i væren og ulike filosofiske måter å se verden på, det opplever jeg som fantastisk berikende.

Takk til Mari Pettersvold for gjennomgang og tilbakemelding på oppgaven min.

Og ikke minst tusen hjertelig takk til alle barna jeg har samarbeidet med og den herlige klassen jeg har vært en del av.

Melissa

Kapittel 1. Innledning

I dette kapittel beskriver jeg hva som har vekket min interesse for undring i barnehage. Bakgrunnen for min interesse i dette komplekse temaet er min erfaring som pedagog med filosoferende og undrende barn i barnehagen. Et ønske med oppgaven er å få et større innblikk i barns perspektiv på deres egen pedagogiske hverdag. Dette forsøker jeg å få frem gjennom å spørre etter barnets opplevelser og tankevirksomhet i hverdagen i barnehagen. Videre har jeg til hensikt å få innblikk i filosofisk hermeneutikk som et grunnlag for forståelse som fenomen og dens eventuelle relevans i barns perspektiver.

Jeg tar utgangspunkt i barnehagen som sted hvor barn og voksne potensielt kan undre seg. Tema i min undersøkelse er *hvordan kan barns perspektiver på undring og filosofering i barnehagen forstås*. Praktisk sett er oppgavens ambisjon å rette barns oppmerksomhet mot egen tenkning gjort i barnehagen. Oppgaven tar videre utgangspunkt i barnets egenart og språk. Denne synsvinkel har i betydelig grad påvirket oppgavens utforming og innhold. I tillegg skal jeg i dette kapittel vise til oppgavens relevans og aktualitet.

1.1 Undring som relevant og aktuell

Temaet undring er del av barnehagens mandat og mål. I den siste revurderingen av *Rammeplanen for barnehagen* (2011) står undring som fenomen i avsnittet om barnehagens samfunnsmandat. Barn skal videre «få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang» (Rammeplan, 2011, s. 7). Likeledes skal barnehagen være imøtekommende til barns initiativ, fantasi og undring som uttrykk i hverdagen. Undring som fenomen faller også innenfor fagområdet *etikk, religion og filosofi*, som vektlegger barnehagens arbeid med filosofiske spørsmål, tenkning, samtaler og barns historier. Mange barnehagelærere oppfatter dette fagområdet som det vanskeligste å jobbe med, noe som kan ha sammenheng med at Utdanningsdepartementet ikke har skrevet et eget veiledende temaheftet om dette fagområdet.

Den daglige pedagogiske praksis som barna møter i barnehagen, baserer seg på en profesjonell fortolking av lover, regelverk og rammer. Pedagogiske metoder som barnehagene og barnehagelærere tar i bruk blir til en del av barnas hverdag. Hvilket perspektiv og hvilken opplevelse barna har av denne hverdagen er tema i undersøkelsen i denne oppgaven. Det finnes mange definisjoner for opplevelse, i oppgaven defineres det forenklet som en umiddelbar meningshelhet som står i direkte kontakt med selvet, det vil si at opplevelse er selvopplevd (Gadamer, 2010). Med andre ord at en opplevelse finner sted i øyeblikket og ses ut fra forståelsen som barnet har med seg i det øyeblikket.

Å definere undring er komplisert.

Undring har allerede fra oldtiden blitt beskrevet som en viktig og verdifull tilstand (Kap. 2). Som vekket tilstand preger undring et menneskes oppmerksomhet bevisst og ubevisst (Amundsen, 2013). Det vil si en undrende oppmerksomhet som blant annet handler «om forbauselse blandet med en perpleksitet eller forvirret nysgjerrighet» (Amundsen, 2013, s.13).

Undring som usynlig del i mellommenneskelige møter kan komme til uttrykk i samtaler. Disse samtalene er samtidig uunngåelige aspekter på vei til å forstå hverandre, seg selv og verden (Amundsen, 2013). *På vei* illustrerer her en prosess som er avhengig av en form for drivkraft eller motivasjon, som et svar på hvorfor å være på vei. Prosessen frem til forståelse, innsikt eller mening dreier seg om å få satt verden i en forståelig sammenheng. Jeg tar utgangspunkt i denne prosessen som en grunnleggende del av å være et menneske (Amundsen, 2013).

Pedagogiske undrende samtaler i barnehagen beveger seg mot en viss forståelse av og innblikk i mennesker og temaet som blir diskutert. Denne typen undrende og filosofiske samtaler er avhengig av kognitive ferdigheter eller visse tankevirksomheter (Amundsen, 2013). Ut fra denne erkjennelsen oppsto min interesse for *vekket undring* og *reflekterende undring* som potensiell og usynlig del av filosoferende samtaler. Hvilken betydning filosoferende samtaler kan ha for undring som prosess kommer jeg til å ta opp i teori kapittel (2.4).

1.2 Hensikt og formål

Ut fra barnehagens pedagogiske mandat og ansvar er hensikten med oppgaven å få vite mer om barns potensielt undrende og filosoferende hverdag i barnehagen. På denne måten ønsker jeg å bidra til å få barnets stemme frem i en større diskusjon om barnehagehverdagen.

I et semi-strukturert intervju fokuserer jeg på barnehagehverdagen og barnets opplevelse av seg selv, andre og fellesskapet. Disse fenomenene er grunnleggende i barnehagen og en tematikk som kan si noe om barnets syn på *egen motivasjon* for aktiv deltagelse i filosofering, dets syn på *andre* som deltager i fellesskapet og opplevelse av *fellesskapet* i barnehagen. Med andre ord handler undring som tema om hvordan barnet gjennom undring og meningskapning knytter seg til sine omgivelser.

1.2.1 Undring og filosofi

«Både Aristoteles og Platon mente at undringen (*thaumazein*) var utgangspunktet og forutsetningen for filosofi» (Amundsen, 2013, s. 22) Denne påstanden har preget Antikkens filosofi og sier noe om et avhengighetsforhold mellom filosofi og undring. I undersøkelsen har jeg tatt utgangspunkt i dette forholdet som har påvirket oppgavens problemstilling, metodevalg, utforming av intervjuet og valg av målgruppe.

Undring blir vekket når en tidligere virkelighetsoppfatning blir forstyrret (Gadamer, 2010). Å bli forstyrret betyr i denne sammenhengen at noe i verden fremstår på en måte som er ukjent eller fremmed. Dette synet passer ikke inn i tidligere etablerte oppfatninger av verden og det som så langt har fremstått som sant, viten eller kunnskap. Tankerekkene som oppstår ut fra uorden blir kalt refleksjoner som samtidig gjenoppbygger nye forståelser. Opplevelse kan i denne sammenhengen fremstå som ny oppdagede forståelser (Gadamer, 2010).

Hverdagsopplevelser i barnehagen kan på denne måten se ut til å stå i sammenheng med barns undringsøyeblikk.

1.3 Fra tema til problemstilling

I barnehagehverdagen har jeg ofte opplevd barn som stiller seg undrende i samtaler og lek. Å stille seg undrende kan potensielt vise seg når hodet er på skakke og blikket er konsentrert, men fjernt på samme tid. I tillegg kan det virke som det skjer noe i barnet. Et annet undringsrelatert uttrykk viser seg når barn spontant og forbauset stiller undrende eller filosoferende spørsmål. Barns generelle engasjement i omverdenen tolker jeg som oppriktig og som del av dets uttrykk i lek. Hvilken rolle undring kan ha i barns lekne og filosoferende barnehagehverdag er jeg nysgjerrig på.

Barn er i en særegen situasjon som forholdsvis ny i verden. Til tross for at barn ellers gjerne regnes som å ha et begrenset erfaringsrepertoar, må det kunne regnes som kunnskapsrikt når det gjelder perspektiver på egen hverdag. Det er kun barnet selv som kan uttale seg om opplevelse av egen barnehagehverdag. Ut fra vokabularet som barn har til rådighet og dets generelt brede innfallsvinkel til hva som kan passe inn under bestemte tema har jeg valgt å forholde meg til en vid problemstilling. På denne måten ønsker jeg å kunne henvise til ulike perspektiver som kan forstås som relevant og samtidig respektere barnets ståsted.

Barns perspektiver på undring og filosofering i barnehagen kan være interessant for å vite mer om denne typen pedagogisk arbeid sett fra barns side. Samtidig kan det virke utfordrende å innhente barns perspektiver. Hvordan kan barn bli spurt om undring? Og hvordan kan jeg få barns øyne på allerede opplevd filosofering med andre? Med utgangspunkt i min interesse for barns potensielt undrende hverdag i barnehagen, har jeg rettet fokuset på situasjoner hvor barn i fellesskap kan ha møtt noe å undre seg over. Med andre ord retter jeg oppmerksomheten barnehagens ulike møteplasser. Men hva skal til for at ulike blikk ser i samme retning og hva driver samtalen frem? Disse spørsmålene har ført til følgende problemstillingen *Hvordan kan barns perspektiver på undring og filosofering i barnehagen forstås?* og seinere til oppgavens tittel: *Barns filosoferende undring i barnehagen.*

1.4 Videre oppbygging av oppgaven

For å kunne få et innblikk i hva undring er og hvordan det forholder seg til filosofering, skal jeg utdype disse begrepene med hjelp av barns ulike undringspråk (Amundsen, 2013).

Likeledes skal jeg ta opp teori om nærliggende tema som samtale, språk og forståelse samt praksiseksempler fra barnehagen. Videre belyser jeg undring som prosess med støtte i beskrivelser av den filosofiske hermeneutikk (Gadamer, 2010).

Opgavens undersøkelse konsentrerer seg om barns opplevelsesverden, vel vitende at undring som usynlig og filosofering som abstrakt også omfatter selve undersøkelsesmetoden. I utforming av det semi-strukturerte intervjuet har jeg forholdt meg til undring som menneskelig egenskap og til lek som barns uttrykk og ekstra dimensjon ved innhenting av barns perspektiver. Med mål å kunne fortolke og analysere intervjuet i etterkant har jeg transkribert intervjuet og forholdt meg videre til to spørsmål; *hvordan beskriver barn sin undring og hva kan barnets beskrivelser si om dets filosoferende barnehagehverdag.*

Diskusjonsdelen av oppgaven bygger på intersubjektum (Amundsen, 2013; Gadamer, 2010) samt perspektiver på subjektets møteplasser (Biesta, 2009). Undringspråk og barns perspektiver beskriver hvilken rolle undring har innen intersubjektum. Videre har undringsprosessen og dets produktivitet i form av forståelse blitt belyst gjennom barns perspektiver og i teori rundt filosofisk hermeneutikk (Gadamer, 2010). Oppgaven er samlet sett også et forsøk på å finne en teoretisk ramme for å kunne forstå filosoferende undring og dets betydning for barnet i sin pedagogiske hverdag i barnehagen.

Kapittel 2. Teoretisk utgangspunkt

Innledning

Et lite historisk tilbakeblikk

Da undring og tanker ble oppdaget som muligheter til å få mer ut av livet, ble menneskets levesett over tid endret fra å dreie seg om en animalsk måte å overleve på, til å være del av et sivilisert samfunn. I løpet av tiden ble det tydelig at mennesker ikke bare tenker over tid og sted, men at det også - ut fra ulike perspektiver - tenker over seg selv og sine egne tanker (Brinkmann, 2013). En milepæl ble nådd i oldtiden, da oppsto filosofi som har sine røtter i tenkning om tenkningen. Denne tenkning utviklet seg videre i sosial og kulturell sammenheng, hvor nye tanker ble til og personlig viten ble funnet, vunnet og delt. I seinere tid har systematisk og metodisk tenkningen gradvis hvisket ut dette personlige forholdet som mennesker opprinnelig hadde til sin viten (Gustavsson, 2001). Slik sett har samfunnets endrede syn på viten, også preget dagens syn på undring og dets betydning innen vitensdanning eller læring.

2.1 Hovedkilder

Dette teorikapittel består av tre hovedkilder en av dem er Hilde Merete Amundsens bok *Barns undring* (Amundsen, 2013). Denne boken forholder seg til barn i barnehagen og undring som fortolkning av livet. Hun definerer undring ut fra ulike vinklinger og belyser blant annet en filosoferende praksis i en barnehagehverdag.

Den andre boken jeg forholder meg til omhandler pedagogisk praksis og er kalt *Wonder-full Education, The Centrality of Wonder in Teaching and learning Across the Curriculum* (2014). Redaktørene Kieran Egan, Annabel Cant og Gillian Judson har på internasjonal basis etterspurt lærere, professorer og filosofer om undringens rolle innen pedagogikk. Noen av disse pedagogiske perspektivene har blitt til egne kapitler i boken. Jeg har valgt å forholde

meg til tre av disse kapitlene. Det første er skrevet av Dave Trotman (Kap. 2) og dreier seg om hvordan undring kan komme til uttrykk og kan forstås som del av læringsprosesser. Neste kapittel er av Fleur Griffiths (Kap. 8). Hun belyser hvordan undring i barnehagen kan komme til uttrykk i en fellesaktivitet. I tillegg forholder jeg meg til kapitlet skrevet av Pentti Hakkarainen og Beth Ferholt (kap. 14), med tema lekverdener som undringsuttrykk og pedagogisk ressurs.

Den tredje boken jeg i hovedsak støtter meg til er Hans-Georg Gadamer's *Sannhet og metode* (2010, tysk 1960). Espen Schaaning skriver innledningsvis i boken at Gadamer's æren her er «å beskrive forståelsen og dens mulighetsbetingelser» (Schaaning i Gadamer, 2010, s. 15). Gjennom å beskrive hva som ligger til grunn for forståelse eller hvordan forståelsen fungerer utarbeidet Gadamer det han kaller *en filosofisk hermeneutikk*.

Gjennom oppgaven forholder jeg meg stort sett til denne teorien. Dette samlede teoretiske grunnlaget belyser noen av perspektivene som finnes rundt tema undring. Vi mennesker kan stadig danne nye forståelser og teorier, fordi vi i følge Gadamer ikke kan forstå alt samtidig (Gadamer, 2010). Ut fra denne påstanden vil det alltid være andre, flere og nye perspektiver rundt et tema. Likeledes er min forståelse av undring i bevegelse og endring. Denne erkjennelsen er en tilleggsdimensjon jeg må forholde meg til.

I neste kapittel tar jeg frem ulike forståelser av begrepet undring og jeg skal belyse undring som prosess. Jeg tar utgangspunkt i fire undringsspråk (Amundsen, 2013), og utdyper disse med hjelp av den nevnte teorien. For å få frem undring og dets barnehagefaglige relevans skal jeg gjennom hele kapitlet koble teori til barn og dets blikk som ny i verden.

2.2 Undringsspråk

Som tidligere nevnt er undring individuell og som sådan uangripelig, dette gjør undring til et vanskelig tema å ta fatt på. Loris Malaguzzi blir som nevnt grunnleggeren av den lyttende og prosjektorienterte Reggio Emilia pedagogikken. Han mener i likhet med Amundsen at barn er

kommuniserende og at den individuelle undringen kan komme til synet gjennom ulike undringsspråk (Amundsen, 2013). Amundsen plasserer barns undringsspråk i fire kategorier; «kroppslig undring, lekende undring, estetisk undring og verbal undring» (Amundsen, 2013, s. 10). I min undersøkelse om barns perspektiver dreier det seg om uttalt undring som åndelig prosess eller emosjon og som en estetisk skapende dimensjon som blir til undring uttrykt i lek eller gjennom forståelse som sammensatt helhet. Disse fokusområdene utdypes gjennom hele oppgaven.

Fra fødselen av ser barnet verden ut fra sitt eget perspektiv (1.3). Fortløpende tar barn seg selv helhetlig i bruk for å bli kjent med egen kropp og verden rundt (Amundsen, 2013). Slik sett får barn sine første sanselige erfaringer gjennom å ta på, smake på, lukte på og å se på. Kroppens ansiktsuttrykk og andre fysiske reaksjoner kan uttrykke undring. Som en grimase når maten ikke smaker som ventet, eller når et barn rask drar vekk hånden sin idet det tar på noe ukjent. Når barnets verbale språkutvikling begynner å ta form, har med andre ord dets verbale undringsspråk kommet. Verbal undring og filosofi er tema i det neste avsnittet. Deretter tar jeg opp lekende undring og estetisk undring. Jeg avslutter dette kapittel med en mer inngående beskrivelse av kroppslig uttrykt undring og dets grunnleggende struktur.

2.2.1 Verbal undring

Verbal undring er undring uttrykt i ord (Amundsen, 2013), som blir til tanker (Gadamer, 2010). I følge Gadamer blir undring som opplevelse forenklet til opplevelsesfragmenter, på denne måten kan fragmentene blir sammenlignet og generalisert ut fra tidligere opplevelser. Denne type forenkling eller abstraksjon fremstår som viktig for å kunne beskrive egen undring og opplevelse som helhet.

Etter hvert som små barns undring over verden blir mer komplekst, er flere ord påkrevd for å kunne beskrive opplevelser. Med et språk som verktøy oppstår muligheten til å reflektere, det vil si tenke på det indre plan, samtidig som muligheten for å kunne formidle tanker på det ytre plan finnes (Gadamer, 2010). Amundsen beskriver undring i denne sammenhengen som et reflekterende bindeledd mellom den indre og den ytre verden. Prosessen baserer seg på at hvis

andre skal kunne bli kjent med barnets undring og refleksjoner må det ha ord til å tenke med (Amundsen, 2013). Gjennom bruk av ord får barnets tanker innhold, de kan bli delt og fortolket, mens en felles forståelse kan dannes gjennom samtaler (Gadamer, 2010). Det er undringens usynlige, men potensielle delaktighet i samtaleprosessen som er tema i neste avsnitt.

2.2.1a Samtale, språk og forståelse

Hva er det som tilsynelatende skjer etter at undring har blitt til ord? Verbal undring beskrevet av ord, kretser gjennom samtale, rundt et tema eller fenomen og sirkler det inn (Amundsen, 2013). Intensjonen er at temaet litt etter litt - gjennom ulike utsagn, spørsmål eller beskrivelser - skal komme til syne. I en slik samtale befinner barnet seg i en tredimensjonal vinkling (Skjervheim, 2005). Det vil si at barnet forholder seg til seg selv, men også til andre og det som har felles fokus (Amundsen, 2013). Samtalen får i denne sammenheng noe frem som skapes i tankeverden (Gadamer, 2010). Å kretse rundt det som har felles fokus og å få det frem, slik det tidligere står beskrevet, kan med andre ord kun skje med hjelp av språk.

Språket blir brukt for å *sette ord på*, det vil si at *ordet* i seg selv bærer betydning. I ordets betydning ligger muligheten til å distansere seg fra det umiddelbare (Gadamer, 2010). Ord kan tilsynelatende transportere fokus til et tenkt sted. Den indre dialogen setter ord på verden slik barn - hver for seg - ser det, mens den ytre samtalen kan formidle den indre dialogen til andre. Gjennom ord kan samtalen nå sitt mål som ifølge Gadamer består i å *forstå* det som blir sagt. Å forstå kan bli oppnådd gjennom å komme til en språklig enighet. Mens forutsetningen for forståelse er at man «snakker det samme språket» (Gadamer, 2010, s. 425). Kravet om likt språk er en utfordring som gjenspeiler seg i en hver samtale. Samtidig som det å snakke samme språk ikke betyr at enhver har den samme innholdsforståelsen av ordene, eller at alle har det samme vokabularet. Vokabular er ordforrådet som mennesker bygger gjennom erfaringer med ord.

Ut fra ulike erfaringer tilegner mennesker seg ulike ord som igjen kan gi ulike innholdsforståelser (Gadamer, 2010). Barn - som andre mennesker - bruker sitt selvlagde

ordforråd for å beskrive verden og opplevelser. Ulik type og mengde erfaringer har betydning for hvilket ordforråd en får utviklet, og kan støtte seg til i tanker og verbale uttrykk.

Små barn i barnehagen kommer gjennom mange ulike situasjoner til å utvikle vokabularet, samtidig oppstår også situasjoner hvor forståelser blir utvidet gjennom språklige begreper. I følgende eksempel viser jeg til en situasjon hvor språket hjelper å se nye dimensjoner i synet på verden. To treårige barn leker med lego i barnehagen. Mens byggingen pågår spør en voksen om et av barna har lego hjemme. «Ja, jeg har lego hjemme!» sier barnet høyt med store øyner. I samme øyeblikk ser ett av de andre barna forskrekket opp og sier «Neeeeei, JEG har lego hjemme!». Den voksne som sitter ved barna tenker seg om og sier «Vet dere hva jeg har også lego hjemme». Først viste barna forbauselse, skrekk og form for fornærmet sinne. Gjennom samtale fant de tre involverte ut at lego, er et begrep og at lego finnes mange steder samtidig. Selv hos bestemor kan det finnes lego samtidig som det også finnes hjemme og i barnehagen. Etter hvert viste barna oppdagelsesglede, lettelse og fryd.

I begynnelsen av livet har mennesker som barn generelt og fortløpende behov for nye ord ut fra nye situasjoner. Dette fremstår som den daglige språklæring og utvikling av vokabularet (Amundsen, 2013). Ut fra min erfaring som pedagog i barnehagen, gir hverdagen og lek sammenheng til de ulike ordene. Til tross for barns bratte språklæringskurve, blir ordforrådets størrelse påvirket av å ha få leveår og færre erfaringer (Lipman, 2003). Samtalens utfordring består dermed ikke nødvendigvis i at ord ikke strekker til, men at ordforrådene kan være ulikt sammensatt (Gadamer, 2010). Spørsmålet blir i så fall hvilket språklige grunnlag er felles og kan brukes i samtale frem mot en felles forståelse?

2.2.1b Filosofi

Mange oppfatter oldtidens filosof Sokrates som utgangspunkt for vår filosofiske vitenskap og for læring i den vestlige verden (Olsholt & Scheldrup, 2013). Gjennom samtaler hjalp Sokrates mennesker med å finne fram til kjernen i seg selv. Han mente at alle mennesker eier det sanne og gode. I dette arbeidet sammenlignet Sokrates seg selv med «en jordmor som brukte spørsmål for å forløse» tanker som hans samtalepartnere trengte hjelp med å få frem

(Olsholt & Scheldrup, 2013, s. 23). Det vil si en metafor som viser hjelperen Sokrates på en fellesvei til andres og potensielt egen, ny innsikt.

Som felles vei er filosofi en samtaleform som baserer seg i grove trekk på undrende spørsmål på det ytre plan. Filosofiske samtaler skaper rom for å kunne dele tanker og å bli kjent med andres tanker. Gjennom spørsmål rundt et tema blir den enkelte i denne prosessen koblet til andre. *Koblet til* vil si at begge samtalepartnere gir litt av seg og sine tanker, slik at de gjensidig blir synlig og sett, det vil si anerkjent (Skjervheim, 2005). Det dreier seg om en vekselvirkning hvor begge involverte gjensidig blir anerkjent.

Filosofi har som intensjon å skille det individuelle fra det generelle (Gadamer, 2010). Å gi slipp på individuelle her og nå opplevelser, kan by på praktiske utfordringer når det gjelder filosofering med barn. Et saklig fokus som tar frem essensen i saken kan likevel bidra til å muliggjøre abstraksjon (Amundsen, 2013). I et saklig fokus ut fra eksempelvis følgende utsagn: «Din genser er stygg, min er mye finere», kan essensen være; å like (fin) og å ikke like (stygg). For å fremheve essensen kan følgende spørsmål for eksempel bli stilt; er det nødvendig at den gensen er stygg, for at den andre gensen skal være fin? Fokuset på filosofi som produktivt ender her opp med følgende spørsmål, hvordan kan filosofi produsere?

For å kunne se nærmere på hvordan filosofisk produktivitet blir til, ser jeg på to ulike måter å filosofere med barn på. Jeg skal se på er Steinar Bøyums beskrivelse i sin essay om filosofi i barnehagen (Bøyum, 2007). Han beskriver filosofi og dets produktivitet i møte med barnets lekne væremåte. Dette kommer jeg tilbake til i neste avsnitt. En annen måte å se på filosofi som givende og produktiv er Matthew Lipmans metoder. Han har i mange år jobbet med filosofi for barn, og hans interesse ligger i de ulike måter å tenke på. Lipman skrev boken *Thinking in education* (Lipman, 2003). I den andre utgaven av boken, utvidet han synet på *kritiske* tenkning, som han i utgangspunktet beskrev som viktig. Utvidelsen besto i *omsorgsfull* og *kreativ* tenkning, noe Lipman nå vektla som like viktig på vei til mer helhetlig tenkning (Lipman, 2003). Basert på flere undersøkelser utviklet og beskrev Lipman en metodisk tilnærming for en filosoferende praksis, hvor tankevirksomhet blir produsert og tankeferdighetstrening er inkludert.

Den samme type tankeproduktivitet beskriver Bøyum i tidligere nevnte essay. Han fremhever en kreativ hva-hvis lek med en lang rekke sammenhengende konsekvenser, som i likhet med filosofi utfordrer den etablerte oppfatningen. Denne type forvirring kaller Sokrates undring (Bøyum, 2007). Forvirring forholder seg til en bestemt forståelse som viser seg ikke å være sann eller gyldig lenger, mens barn videre i hva-hvis leken, er opptatt av å få etablert nye forståelser. Bøyum nevner at «Nettopp det tulleriet som barn er så glad i» brukes som grunnlag for ekskludering av barn i filosofering, til tross for at det samme lekne tulleriet også kan være en åpning for filosofering og deltagelse (Bøyum, 2007, s. 6).

Å se lek som filosofering over tilværelsen, skaper rom for å møte barns undring der den allerede finnes. Her oppfatter jeg at Bøyum og Lipman skiller lag i sitt grunnleggende fokus. I Lipman sine tilnærminger og metoder legger han vekt på å stille filosofiske spørsmål og skape undring i situasjoner som ikke nødvendigvis har vekket barnets undring. Mens Bøyums beskrivelser i større grad er opptatt av den vekkede undring som allerede finnes i hverdagen og hvordan disse situasjoner kan bli møtt på en filosofisk måte.

Oppsummering

Dette avsnittet belyser barns undring som dialogisk på flere plan. Videre har beskrivelser belyst filosofi som en undrende samtaleform og en kobling mellom barnet og andre. Forskjell mellom undring og filosofi ble fremhevet og forklart ved at undring vekkes av møter i det ytre, mens filosofi først og fremst forholder seg til det som allerede finnes i den enkeltes indre sammenheng (Gadamer, 2010). Samlet sett ser undring ut til å være pådriver i en større prosess som filosofi eller undrende samtaler kan være del av.

2.2.2 Estetisk undring

For å kunne si noe mer om estetisk undring tar jeg utgangspunkt i forståelsen av estetikk som kunstnerisk uttrykk. Ordet estetikk stammer fra gresk og betyr opplevelse (Brinkmann, 2013, s. 42).

«En estetisk opplevelse rommer alltid erfaringen av en uendelig helhet. Den estetiske opplevelsen har en uendelig betydning nettopp fordi den ikke forenes med andre opplevelser til en åpen og enhetlig erfaringsprosess, men derimot representerer helheten på en umiddelbar måte» (Gadamer, 2010, s. 99).

Det ser ut som en opplevelse kan bli forstått ut fra tidligere erfaringer. For å beskrive den uendelig store helheten som Gadamer tok frem, skal jeg fremheve to ulike perspektiver av estetikk. I begynnelsen av forrige århundre beskrev Immanuel Kant i sin *Kritikk der Urteilskraft* (1908) smak, dømmekraft samt geniets evner og hvordan disse forhold seg til estetikk. Kant så i den sammenhengen på «*estetisk dømmekraft*» som et fastsatt eller absolutt begrep, som nærmest systematisk kunne utøves (Gadamer, 2010, s.57). Derimot sier Gadamer at estetisk dømmekraft er noe alle allerede har, i form av en handlemåte mellom logikk og dømmekraft (Gadamer, 2010). Det vil si et erfaringsbasert utgangspunkt som forholder seg til omgivelsene eller situasjonen og generell viten. Aristoteles beskrev flere vitenskapsformer og han kalte en selververvet handlingsklokskap for *fronesis* (Gustavsson, 2001). Når begynner vi mennesker å bygge *fronesis*? Og når begynner barns estetiske utvikling? I neste avsnitt dreier det seg om det fjerde undringsspråket det vil si undring uttrykt i lek.

2.2.3 Lekende undring

Lekende undring kan komme til uttrykk i lek og gjennom en egen måte å befinne seg i dialog på (Amundsen, 2013). Denne dialogen skal jeg forsøke å belyse. Pentti Hakkarainen og Beth Ferholt beskriver i kapittelet *Creative imagination in play-worlds* hvordan det typiske i undring som nysgjerrighet, tvil, ydmykhet og overraskelse også spiller en rolle i lek (Egan, Cant & Judson, 2014). De nevnte likhetstrekk i lek og undring kan fremstå som kjennetegn ved; tilstedeværende inntoning i øyeblikket (Amundsen, 2013). Denne sensitive innstillingen kombinert med barns fantasifulle væremåte, gjør leken tilpasningsdyktig og mangfoldig. Barn får frem muligheter for lek ved å bevege seg inn i flere verdener samtidig (Egan et al., 2014). Men hvordan kan lek bli til en fellesaktivitet, når leken forholder seg til den enkeltes subjektive oppfatning av situasjonen?

«Menneskelig lek er en spesielt fremstående måte, hvor *Dasein* forståelsesfullt passer sammen med totaliteten av det som er, som lar seg selv gjennomtrengte av denne totaliteten» (Amundsen, 1998, s.115).

Martin Heideggers begrep *Dasein* forstår jeg ut fra Gadamer sine beskrivelser som en spesielt åpen form for væren (Gadamer, 2010). Slik sett befinner barn seg åpen i verden og fortolker verden ved å handle i den. Mens fortolkninger finner sted gjennom at barn skaper lekverdener hvor relasjonelle roller samhandler (Amundsen, 2013). Med andre ord baserer lek seg på barns undring og blir til en felles fortolkning av verden med dets kjente og ukjente muligheter. For å prøve ut disse ulike forståelsene kombinerer barn verdener og forholder seg bevegende mellom dem (Fig. 1.1). Lev Vygotski forklarer barns lekne forhold til flere verdener som en estetisk væremåte (Egan et al., 2014).



Fig. 1.1

I den daglige leken i barnehagen lager barn lekeplasser og rollefigurer som forholder seg til mange faktorer. I barnehagen har jeg ved flere anledninger vært vitne til situasjoner hvor lek viser å ha sine røtter i virkeligheten, samtidig som det forholder seg til en imaginær verden. Et typisk eksempel er når en hund går forbi barnehagevinduet og et barn i neste omgang foreslår at den nye deltager i lekens rollespill skal være; en hund. Ifølge Amundsen viser dette at barn i lek beveger seg inni virkeligheten som finnes i dag og uvirkelighetens fantasi rom (Fig 1.2), mens det utvikler lekverdenen med nye dimensjoner i overlappingen. I og med at barnet har

en grunnleggende estetisk innstilling til verden, preger den samme innstillingen barnets skapte lekverdener (Amundsen, 2013). Skaper barn kun lekverdener når det fysisk som kropp kan leke i den eller kan lek også bare finnes i en samtale?

Lek som del av samtaler viser seg noen ganger ved at barn forteller om lek, andre ganger blir samtalen til en lek med ord eller tanker. Ut fra egen erfaring som pedagog ser barnets åpne væremåte fortløpende grobunn for lek som uunngåelig del i dets hverdag. Barn fortolker verden ved å handle i den og skaper lekverdener hvor det utprøves ulike teorier og roller (Amundsen, 2013). Vygotski beskriver lekverdenen som ikke adskilt fra den virkelige verden og Hakkarainen & Ferholt beskriver leken som et sted hvor barn uttrykker undring over den virkelige verden (Egan et al., 2014). Disse forståelser tar jeg med i utformingen av intervjusituasjonen.

For å anerkjenne barns typiske væremåte - som leken i sine uttrykk om verden - skaper jeg rom for denne lekne holdning i intervjusituasjonen. I samspill med barna legger jeg til rette for at vi kan lage et lappeteppe av verdener som bortsett fra den virkelige verden består av lekverden og det jeg kaller intervjueverden. Lekverden består i seg selv av fantasiverden og den virkelige verden (Fig. 1.1). På lik linje med lekverden kan intervjueverden oppfattes som en imaginær eller tenkt verden i den virkelige verden. Ut fra dette lappeteppet er målet å gi barna handlingsrom til å bevege seg inn og ut av ulike verdener.

Samlet sett tar barn i sin utforskning av verden ulike verdener i bruk som opplevelshorisonter. Likeledes tar jeg i min utforskning av barns syn på sin barnehagehverdag utgangspunkt i ulike opplevelsesformer. Kan disse valgene av baktepper være beslektet? I neste avsnitt beskriver jeg det vitenskapelige ståstedet i oppgaven.

2.3 Pragmatisk pluralisme

Jeg forholder meg til flere opplevelsesformer som redskaper i undersøkelsen. Dette anerkjennes av pragmatikken. Samtidig har jeg som undersøkende et ansvar for å bedømme

relevans av de ulike vinklinger i undersøkelsen. Det vitenskapelige ståsted i oppgaven er «*pragmatisk pluralisme*», det vil si at den pluralistiske dimensjonen anerkjenner et mangfoldig ontologisk ståsted (Brinkmann, 2013, s. 57). Med andre ord behøver jeg her ikke å velge mellom et enkelt perspektiv til barns undring, men jeg står fri til å anerkjenne flere vinklinger samtidig.

Å gjøre eller handle med mål, settes ofte i forbindelse med pragmatikk. Pragmatisme ble først utviklet av Charles Peirce og seinere videre utviklet av John Dewey, han ble verdenskjent med sine letteste verk og hans uttrykk «*Learning by doing*» og «*I am ok, and you are ok*» (Gustavsson, 2001, s. 132). Å gjøre seg verbalt forstått som barn begynner naturgitt med gråt og lyder, slik får barnet allerede brukt sin stemme på ulike måter før vokabularet har tatt form. Erfaringer med egne lyder og andres språk ser ut til å danne starten på et vokabular, til videre utvikling av ordforrådet bidrar samspill med andre. En gradvis utvikling ved å finne ordene som fungerer i praksis kan fremstå som løsninger eller forståelser.

Relasjonen mellom måloppnåelse som motivasjon for handlinger, kan synes å være spesielt transparent i små barns utvikling. Barnets mål kan være å få tak i en ting på benken, og ved å bruke en stol får barnet det til. Å ta stolen kan være en enkel pragmatisk handling. På den andre siden kan barn som sosial agerende også tidlig i livet være etisk eller moralsk motivert. Det er mulig at barnet vil få tak i et eple på benken for å gi det til en annen, som for eksempel ikke har spist frukt tidligere den dagen. På denne måten kan målet finnes lengre frem i tid og bestå av flere pragmatiske handlinger. Med andre ord leiter mennesker etter det som fungerer i hverdagslivet frem mot valg av de handlinger en gjør (Brinkmann, 2013). Hvordan vekket undring gjennom refleksjon kan fortolke situasjoner frem mot *det som fungerer* kommer jeg tilbake til i neste avsnitt.

2.4 Undrings prosesser

Som emosjon kan undring oppleves av den enkelte, men hva skjer i undringen? Når en undrer seg blir tankene ofte dratt i mange redninger og alt stopper litt opp. Denne beskrivelsen sier noe om det forstyrrede, i tillegg til det leitende og åpne innen undring. Opplevelse av at en

forståelse blir forstyrret leder videre til å se etter en ny sammenheng og forståelse i det forstyrrede bildet og i ens egen tidligere ervervede viten, det vil si kognitiv refleksjon også kalt reflekterende undring (Amundsen, 2013). Refleksjon forholder seg til fordommer eller til settet av verdier, normer og forståelser som et menneske har når det møter en annen (Gadamer, 2010).

Det er den helhetlige undringsprosessen Hakkarainen og Ferholt henviser til i sin påstand om at undring pådriver læring (Egan et al, 2014). For å kunne se denne type tankeprosesser blant små barn skal jeg utdype noen kategoriserte eksempler hentet fra Dave Trotmans kapittel i *Wonder-full Education* (Egan et al., 2014) som heter «*Wow! What if? So what?*» hvor han fant frem til fire ulike beskrivelser av prosesser som han mener undring er del av. Den første måten han ser eller hører undring på, er i et emosjonelt oppdagelses utrop i undringsøyeblikket. Små barns «Se!» kan være et slikt uttrykk, mens et henrykt «Wow!» eller en perpleks «Nei men!» kan på samme måte rette oppmerksomhet mot på noe ukjent, nytt og forunderlig.

I Trotmans andre beskrivelse av tegn til undring vektlegger han formidling av magi og forestillingsevne (Egan et al., 2014). Videre mener han at det verbale spekulative uttrykket spiller en rolle i denne sammenhengen. Spekulasjon kan forstås som en hva-hvis lek slik Bøyum tidligere henviste til (2.2.1b). Mens Hakkarainen og Ferholt refererer til Vygotski når de beskriver prosessen hvor undring rundt virkeligheten gir inspirasjon til påvirkning av den tenkte virkeligheten (Egan et al., 2014). Frem mot nye forståelser mener Gadamer på lignende måte at dialog med spekulativ karakter er viktig (Gadamer, 2010). Likhetstrekk i hypotetisk tenkning finnes også i filosofering med barn slik Amundsen og Lipman har beskrevet (Kap.2). Som tidligere nevnt i avsnittet om estetikk fremstår utprøving av nye forståelser samlet sett som en skapende prosess.

Den tredje indikasjon av undring som Trotman har beskrevet forholder seg til en bearbeidingsprosess før kreative fremstillinger. Denne prosessen blir her beskrevet som langvarig, helhetlig, betydningsfull og handlekraftig. En kreativ prosess som i følge Trotman må ha vært gjennom undringsøyeblikk, frem mot et nytt uttrykk som representerer en

harmonerende samling av ulike emosjonelle opplevelser (Egan et al., 2014). Her ser jeg visse likhetstrekk med det Gadamer tidligere beskrev som uendelighet (2.2.2).

Avslutningsvis kommer det frem hvordan de første to beskrivelsene, det vil si undringsøyeblikk og tanker, samlet kan ende opp i en ny utvidet kombinasjon av forståelser. I denne kombinasjonen har både emosjonelle opplevelser og metakognisjon eller tenkning blitt vektlagt. Trotman fokuserer videre på undring, barnets situasjon og dets uttrykte opplevelse av helheten og kaller det for «circle og discovery» (Egan et al., 2014, s. 24). Med andre ord kan denne sirkelen stå for et bilde av noe som gir mening i all overskuelig sammenheng.

For å se et barn i sin oppdagelsessirkel har Trotman henvist til tre viktige momenter i møte med barns undring. Han beskriver hvordan emosjonelle utrop kan være åpningen til å dra oppmerksomhet samlet i en retning. Neste betydningsfulle faktor er en sanselig varhet for stemningen i øyeblikket. Til sist nevner han et empatisk innblikk i andres bilde av situasjonen. Samlet sett kan denne beskrivelsen se ut til å ha slektskap med tidligere beskrevet Dasein som Heidegger utviklet i mellomkrigsårene (2.2.3). Disse forståelser skal jeg ta med i analysen (Kap.4).

Så langt har jeg samlet teori rundt barns fire undringspråk. I tillegg beskriver forrige avsnittet en praktisk fortolkning av barns undring med referanser til Gadamer filosofiske hermeneutikk som undringsprosess. I neste avsnitt tar jeg opp hva hermeneutikk står for og hvordan Gadamer vektlegger filosofisk hermeneutikk som sosiokulturell konstruksjon.

2.4.1 Filosofisk hermeneutikk

Jeg har til nå tatt opp undring som leder av tanker, refleksjoner og fortolkning. Læren om fortolkning av tekster kalles hermeneutikk. En tekst kan i denne sammenhengen også være et budskap som ikke står skrevet ned og istedenfor blir *beskrevet* i en samtale. Hermeneutikk har gjennom årene blitt omtalt på ulike måter ut fra ulike overbevisninger i bestemte tidsepoker. Denne type hermeneutisk og dialogisk perspektiv har blitt beriket av blant andre Vygotski

(Egan et al., 2014), Malaguzzi (Amundsen, 2013) og Lipman (Lipman, 2003). I oppgaven forholder jeg meg til Gadamer's filosofiske hermeneutikk som fremhever språket som et «*medium*» (Gadamer, 2010, s. 423). Det innebærer at språket som medium skaper eller danner forståelser.

«Hermeneutikken er nettopp *kunst*, og ikke en mekanisk fremgangsmåte; den fullbyrder sitt verk, det vil si forståelsen, som et kunstverk» (Gadamer, 2010, s. 223).

Med andre ord blir forståelse skapt ut fra en forforståelse og videre utviklet som et mentalt byggverk. Gadamer har basert sitt reisverk for forståelse ut fra det filosofisk hermeneutiske perspektivet bestående av elementer som erfaring i verden, dialog som prøver ut nye tanker og tenkning ut fra språkets dype betydning og sammenheng (Gadamer, 2010). I denne fortolkningen begynner den indre dialog når undring er vekket ut fra en opplevelse i verden, mens forståelsen eventuelt kan oppstå på det indre plan og det kan også bli formidlet i samtaler på det ytre plan. Forståelsen som kan bli nådd i samtalen, finnes ikke bokstavelig eller skriftlig, men består kun som tanker på vei til større innsikt. Gadamer sier at et undrende øyeblikk kan møtes slik at alt kan gå i ett og hvor menneskets undringsspråk eller uttrykksmåter får sitt svar. Dette fenomenet kaller han den hermeneutiske erfaring eller den fremvokste forståelsen (Gadamer, 2010).

På veien mot større innsikt mener Griffiths at tanker trenger å bli uttalt og møtt av andre for å kunne bli til større innsikt som Vygotskis tanke om en «co-creator of meaning» og «the dynamic of sosial interaction» (Egan et al., 2014, s. 123). Den typiske ordflommen til tre og fireåringer gjennom en barnehagehverdag kan være en illustrasjon av denne prosessen, hvor dialog og gehør for nye oppdagelser ser ut til å være ettertraktet. Kanskje inviterer barna de voksne inn som co-konstruktører av sine nye forståelser?

Hvordan en livsverden kan oppleves på innsiden av hode til et menneske, blir beskrevet i læren om fenomenene kalt fenomenologi. Edmund Husserl blir sett som grunnleggeren av den fenomenologiske bevegelsen. Hans parentessetting av vanlige hverdagsopplevelser ga muligheten til å beskrive disse gjennom en undrende holdning (Amundsen, 2013). Å

parentessette er - å fryse en type hverdagsopplevelse - for å kunne undersøke den. Slik er det mulig å sette ord på det opplevde fenomenet og til å bli kjent med andres opplevelse av det. Gjennom språk og dialog oppstår som tidligere nevnt (2.2.1) muligheten til å ta avstand fra øyeblikkets hendelse og å kunne rette blikket mot noe som er et opplevd fenomen. Det vil si at et fenomen kan bli beskrevet, fordi det bokstavelig *lar seg sette ord på*.

Gadamers filosofiske hermeneutikk støtter seg til Husserls transcendentale fenomenologi. En kroppsavhengig retning som mener at noe går forut erfaringen og har innflytelse på opplevelsen (Amundsen, 1998). Med andre ord har denne kroppslige vinklingen bevissthet rundt at ens eget blikk er preget av egne erfaringer eller forståelser. I følge Gadamer byr disse selv ervervede forståelser på mulighet til å gradvis tilbakeføre ulike selv sammensatte forståelsesrekker. I det øyeblikket bygger disse rekkene sammenheng i barnets oppfatning av verden.

Å beskrive barns aktive forhold til verden, ser fra dette perspektivet også ut som en bevegelse mellom barnets indre og verden som er utenfor ens egen kropp. Samtidig som aktiviteten eller handlingen synes å være avhengig av motivasjon (Amundsen, 2013). Det vil si at motivasjon ikke nødvendigvis er synlig i handlingen, men at den er en åndelig del av handlingen i seg selv (Gadamer, 2010). Spørsmål som reiser seg er: Hvilken større sammenheng skaper undring?

2.5 Intersubjektum

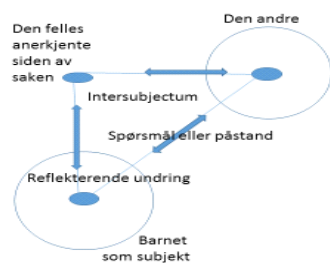


Fig. 1.2

I fremstillingen overfor (Fig. 1.2) samler jeg fragmentene som så langt har blitt beskrevet. Ut fra det «latinske begrepet *inter*» som kan bli oversatt til «*mellom*» fremstår intersubjektum som sammenhengen mellom subjekter (Amundsen, 1998, s.10). Amundsens beskrivelse av intersubjektum dreier om en bevegende og kompleks interaksjonell prosess mellom subjektene. Fragmentene i ordet interaksjonell står for en prosess hvor *aksjon* - forstås som handling - og samlet blir dette til; *subjektene mellommenneskelige handling*.

Intersubjektum har med andre ord en aktiv rolle som handlende og en tilsynelatende passiv rolle som observerende mottaker av andres handling (Skjervheim, 2005). I den såkalte passive rollen ligger muligheten for reflekterende undring eller den indre dialog - også kalt «sjelens dialog med seg selv» (Gadamer, 2010, s. 448). Videreføringen av tanker til uttalte ord blir i den greske oldtiden kalt logos. Denne nevnte kontinuerlige interaksjonelle prosessen består grunnleggende av; refleksjoner som danner innsikt på det indre plan og som ifølge Platon dialektisk - det vil si på ulike måter - gjenspeiler seg på det ytre plan (Gadamer, 2010).

Slik sett kan det se ut som subjektene befinner seg i en mangeleddet vekselvirkning. Denne vekselvirkning mellom det indre og det ytre, illustrerer vev også betegnet som «kjød» (Gadamer, 2010, s. 460). Samtidig som sammenhengen mellom sinn - bestående av sjel og ånd - og kropp ser ut til å være reversible aspekter (Amundsen, 2013). Den nevnte reversibilitet hviler på sammenhengen mellom sjelen og fremtreden, som viser seg som kompakt helhet. Aristoteles som en av oldtidens filosofer påstår at «sjelen er en tilvekst i seg selv» (Gadamer, 2010, s. 243).

Om det hadde dreiet seg om at sjelen er et kjødelig byggverk inni oss mennesker, ville dette kanskje vært synlig. Istedenfor kan beskrivelsen - i likhet med det tidligere nevnte *kjøttet* - være en metafor for sammenheng i det enkelte oppvoksende barn og mennesket i sin alminnelighet. Denne metafor illustrerer slik sett den enkeltes vitens produktivitet. Samtidig beveger *kjøttet* seg metaforisk som vev også ut i verden, ved at *den felles anerkjente siden av saken* (Fig. 1.2) også blir opplevd og som sådan finnes som fenomen. Intersubjektum i sin helhet beskriver barnet som opplevende, sett og anerkjent del av verden (Gadamer, 2010; Amundsen, 2013).

Sammendrag

I dette avsnittet er undring belyst som del av livet og som en svevende bevegelse mellom menneskets indre og dets ytre verden. Ut fra den nevnte teorien ligger barnets motivasjon for undring eller handling skjult i det indre. Samtidig som potensiell sammenheng mellom motivasjon, undring og ytre handling står for en illustrasjon av menneskers likheter og ulikheter, samt mulighet for å bli anerkjent. Denne anerkjennelsesprosessen beskriver hvordan barn sjelelig kan knytte seg til andre og komme frem som subjekt i verden. Filosoferende undring fremstår i denne sammenheng som et reflekterende bindeledd.

Filosofisk hermeneutikk og prosessen i Fig. 1.2. tar begge utgangspunkt i betydningen av språket i verbale og tenkte meningskonstruksjoner. Intersubjektum (Fig. 1.2) slik jeg har forstått det forholder seg utover meningsskapingen for den enkelte til en helhetlig forståelse hvor også den andres perspektiv og dets meningsskaping samt den verden som skapes i ord spiller en rolle. Ut fra Gadamer sine beskrivelser kan barns intersubjektivitet se ut som en konsekvens av den filosofiske hermeneutiske prosessen. På den andre siden kan den sist nevnte prosessen fremstå som en del av barns eksistens og dets *væren* som intersubjekt i en pedagogisk hverdag. Uansett utgangspunkt belyser Fig. 1.2 flere skapende prosesser frem mot barnets forståelse av verden som det er del av. Gjennom undringsprosessen samler intersubjektum alle involverte parter og deres agering inn mot hverandre.

Kapittel 3. Metode

Innledning

I dette kapittel skal jeg presentere hvilken metode jeg har valgt i min undersøkelse. I forrige kapittel har jeg alt gjort rede for at fenomenologi, hermeneutikk, pragmatikk og intersubjektivitet er gjeldende innen det vitenskapelige ståstedet denne oppgaven skrives ut fra. For at jeg skal kunne ta sammenhengende valg, gjøre vurderinger og skal kunne finne innfallsvinkler til problemstillingen, er dette vitenskapelige ståstedet en basis jeg forholder meg til.

Det første avsnittet begrunner videre hvorfor jeg har valgt kvalitativ forskning og et semi-strukturert intervju. Deretter skal jeg ta opp de praktiske forberedelser som ble gjort i forkant av intervjuene. Videre skal jeg gå inn på hvordan intervjuet foregikk, og hva jeg har gjort med materialet i ettertid. I tillegg skal jeg ta opp hva analysen består av. Det forberedende,-, gjennomføring,- og avsluttende arbeid er tre faser som også beskriver hvordan jeg har jobbet med validitet og reliabilitet.

Siden problemstillingen er utgangspunkt for metodevalget viser jeg til den i påfølgende avsnitt:

Tittel:

Barns filosoferende undring i en barnehagehverdag

Problemstillingen:

Hvordan kan barns perspektiver på undring og filosofering i barnehagen forstås?

3.1 Kvalitativ forskning

Hovedkilden for metodevalg er boken *Kvalitativ utforskning av hverdagslivet* (2013) av Svend Brinkmann professor i psykologi. Boka tar utgangspunkt i at alle mennesker utforsker sitt hverdagsliv. Kvalitativ forskning dreier seg om hvordan vi lever våre liv (Brinkmann, 2013). Med dette utgangspunktet blir barns subjektive og forgjengelige erfaringer i barnehagen aktualisert.

Med hjelp av et semi-strukturert intervju etterspør jeg barnets syn på sin undring og dets erfaringer fra noen potensielle møter med andre i barnehagehverdagen. Spørsmålene fokuserer på ulike situasjoner i barnehagen, mens jeg samtidig vil vite hvordan barn opplever å være en del av et filosoferende fellesskap. Betydning av undring og filosofi samt interesse i ulike relaterte tema skal belyses i oppgaven (Brinkmann, 2013). Videre skal barns opplevelser knyttes opp imot teoretiske forståelser av undring og filosofi (Kap. 2).

3.1.1 Intervju med barn

Intervju er en kjent metode som innebærer at en person stiller spørsmål om den andres personlige livsoppfatning, hvorpå den andre svarer (Løkken & Søbstad, 2013). Den først nevnte personen er intervjueren og den andre er informant som sammen har en muntlig dialog i selve intervjuet. Typisk er også at utsagnene blir skrevet ned. Videre er intervju en utveksling av erfaringer og meninger som kan bidra til nye forståelser (Løkken & Søbstad, 2013).

Som pedagog i barnehage har jeg erfaring i å føre pedagogiske og filosofiske samtaler med barn. Som tidligere nevnt har lek på ulike måter spilt en rolle i disse samtaler. Ut fra denne erfaringen har jeg valgt å ha rom for lek i intervjuet.

Lek er ingen anerkjent forskningsmetode, og jeg tar som sådan ikke utgangspunkt i metodetriangulering. Triangulering er et bredere forskningsutgangspunkt og er kjent for å minske begrensinger som en enkelt metode utfordres av (Flick, 2011). Med andre ord kan en kombinasjon av to eller tre metoder danne et bredere grunnlag for å få frem et såkalt større helhetlig bildet (Løkken & Søbstad, 2013). Til tross for at lek ikke er en metode kommer det i intervjuet frem som en kombinasjon, hvor barn får større mulighet til å formidle seg og sine svar.

Analytiske posisjoner jeg skal ta i bruk som intervjuer er fenomenologisk, dekonstruktiv og kritisk (Brinkmann, 2013). På følgende måte kombinerer jeg disse posisjoner med intervju. Intervju som metode byr i gjennomføringen på anledning til observasjon (Løkken & Søbstad, 2013). Dermed iakttar og fortolker jeg barnet i intervjuet. Samtidig ser jeg intervjuet som kritisk, når jeg stiller undersøkende spørsmål.

3.2 Forskningsteoretiske krav

Undersøkelsens vitenskapsteoretiske krav består av intersubjektivitet, validitet og reliabilitet. Intersubjektivitet belyser min bevissthet om krav til gjennomsiktig planlegging og gjennomføring av undersøkelse og bearbeiding. Bevissthet rundt mine egne og andres fortolkninger i hele undersøkelsesprosessen er viktig. Ved å gi innblikk i de forskjellige faser i oppgaven, har jeg forsøkt å ha åpenhet rundt avgjørelser og vise til begrunnelser i veivalg (Flick, 2011).

Videre vitenskapsteoretiske krav er reliabilitet og validitet. Reliabilitet sier noe om resultatene troverdighet eller om resultatene er til å stole på. Samtidig står reliabilitet også for muligheten til å kunne gjenta undersøkelsen og få samme resultatene, men det kravet kan bare gjelde for kvantitative forskningsegenskaper. Innenfor kvantitativ forskning finnes også krav til nøytralitet i undersøkelsen. Dette kravet er vanskelig å innfri innen kvalitativ forskning siden subjektiv opplevelse og samspill i intervjuet kan ha betydning for materialet som innhentes og hele videre undersøkelsen (Brinkmann, 2013).

Validitet kan bedømmes når «fortolkninger skrives ned» (Brinkmann, 2013, s. 256). Gjennom skriving og lesing av eget arbeid blir problematiske situasjoner synlig, derfor er nøye beskrivelser av fremgangsmåter viktig. Undersøkelse med barn som informanter stiller spesielle krav til undersøkelsesmetoden. Ved å tilpasse metoden har jeg forsøkt å imøtekomme dette.

Oppsummerende kan undersøkelsen ut fra mine fortolkninger si noe om hvordan en gruppe av erfarne barnehagebarn potensielt kan undre seg og oppleve å se seg selv som betydningsfull deltager i barnehagehverdagen.

3.3 Praktiske forberedelser

3.3.1 Min rolle som intervjuer

Egen bakgrunn påvirker hvordan jeg ser barna i intervjuet og hvordan jeg velger å analysere teksten (Løkken & Søbstad, 2013). Mitt syn kan vise seg i hvilke funn jeg fremhever, og hva jeg ikke velger å fremheve. I tillegg er det viktig å ha et bevisst forhold til at alle mennesker fortolker. Dette betyr at materialet ut fra et intersubjektivt perspektiv (2.5), kan tolkes ulikt av andre (Fig 1.2).

I intervjuet har et etisk perspektiv vært et viktig integrert moment, som i praksis betyr refleksjon i hele prosessen (Brinkmann, 2013). Det vil si gjennom hele intervjuets planlegging, praktiske gjennomføring og seinere bearbeiding. I forberedelsesarbeidet har det vært viktig å reflektere over gode etiske spørsmål. I både spørsmålsstillingen og selve møte med barna har jeg for eksempel hatt et bevisst forhold til likeverdighet. Anerkjennelse av ulikt nivå i abstrakt tenkning har også vært viktig. I tillegg har jeg plikt til å anerkjenne svarene barna gir uavhengig av svarets innhold eller tydelig relevans for undersøkelsen (Løkken & Søbstad, 2013). Barns perspektiver tufter på færre erfaringer i livet og har dermed lært seg færre ord enn en voksen (Gadamer, 2010). Et etisk perspektiv krever at barn skal få tid og rom til å uttrykke seg med støtte i det vokabularet det har og med hjelp av flere subjektivt vurderte

opplevelser relatert til spørsmålet. I tillegg til å få hjelp og anledning til å utdype relevans og sammenheng.

3.3.2 Utvalget

Barna i utvalget har delt den samme barnehagehverdag i minst 1,5 år. Den avdelingen barna har vært en del av har hatt fokus på filosofiske samtaler (2.2.2) og felles undringsstunder. Undringsstund er en samlingsstund med annen utforming. Samlingsstunden består ofte av et ferdigtenkt pedagogisk opplegg som blir gjennomført eller fremvist, mens undringsstund er dialogisk og tar frem et tema som gjennom filosoferende spørsmål kan bli belyst. Navnet undringsstund kan virke misvisende siden det ikke er gitt at den enkelte faktisk har undret seg i undringsstunden. Likevel kan de ulike erfaringer, gjennom å høre eller å gjøre filosofisk høyttenkning i fellesskap, ha vært forberedende til intervjusituasjonen og de undrende spørsmål som blir stilt. Dessuten antar jeg at felles undring rundt fenomener, objekter og opplevelser vil ha gitt barna erfaring i å formidle egne opplevelser.

Utvalget består av 12 barn i alderen fire til fem år, hvorav halvparten er jenter og den andre halvparten gutter. Undersøkelsen stiller krav til visse språklige ferdigheter. Interesse for å delta i undersøkelsen er også viktig, derfor består utvalget av de eldste barn i barnehagen. Intervjuets undrende spørsmål om egne opplevelser kan kjennes som mer eller mindre invaderende. Det gjør at «et trygt klima er nødvendig» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 120). Derfor velger jeg å forholde meg til barn som kjenner meg fra før og som jeg har et godt forhold til. Om barna opplever å ha et godt forhold til meg er ikke sikkert, men ut fra tilliten jeg får av disse barna gjennom deres barnehagehverdag velger jeg å tolke det slik.

En som kjenner barnet godt kan i et intervju ha store fordeler (Løkken & Søbstad, 2013). At vi kjenner hverandre kan barna oppfatte som betryggende, samtidig som det kan utgjøre en fare for at barn svarer slik jeg eller andre tidligere har etterlyst. Men har bestemte svar vært etterlyst? Ut fra barnehagens filosofiske fokus og praksis har hensikten vært å se muligheter og ikke absolutte svar. Denne intensjon kan gi motvekt til bekymringen, men om barnehagens intensjoner til enhver tid har vært praksis er likevel usikker.

Videre ble et brev sendt hjem (se vedlegg 1.) der foreldrene ble spurt om tillatelse for barns deltagelse i undersøkelsen. Alle foreldrene ga sitt samtykke. Deretter fikk barna to og to en kort introduksjon og begge ble spurt om å bli med på å snakke om hverdagen i barnehagen. Videre vektlegger jeg i introduksjonen at det som barna vet og mener er viktig. Jeg nevner også at andre voksne kanskje er interessert i å høre om det de mener. Denne vinklingen kan gi motvekt i det generelt asymmetriske forholdet mellom barn-voksne, hvor barn gjerne blir sett som trengende og den voksne som den som gir. Samlet sett hadde introduksjonen til hensikt å informere og motivere til deltagelse mens barna også ble gjort oppmerksom på muligheten for å kunne trekke seg.

3.3.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden er spørsmålsamlingen til intervjuet (vedlegg 2). Spørsmål i intervjuet fokuserer på barns syn på sin pedagogiske hverdag og situasjoner hvor undring kan vise seg verbalt. Målet er å stille mest mulig konkrete og tydelige spørsmål og bruke ord som med stor sannsynlighet er kjent for barna. Målet med intervjuet er å få barnas beskrivelser av spesifikke opplevelser (Brinkmann, 2013).

Jeg har valgt ut noen uformelle og formelle situasjoner i barnehagehverdagen. Uformelle situasjoner uten voksne til stedet, og de formelle hverdagskonstruksjoner er med voksen innblanding. På denne måten forsøker jeg å ha et bevist forhold til om barn referer til samtaler mellom barn-barn, samtaler mellom voksen-barn eller pedagogisk tilrettelagte situasjoner.

Fenomenet opplevelse består av tre grunnleggende komponenter, disse skal jeg ha fokus på i intervjuet. Motivasjon kan tilsynelatende skape opplevelser (Amundsen, 2013). Dette perspektivet setter fokus på drivkraft for å delta i barnehagehverdagen. I tillegg ønsker jeg å få vite mer om samtaler som kan finne sted ved matbordet, ute i leken eller i fellesundringsstunden. Ut fra det tredje fokusområdet ønsker jeg å få innblikk i hvordan barna synes det er når flere samtaler sammen rundt et tema.

Følgende aspekter forsøker jeg å gjengi i sammenheng med undring 1. barnets tanker om seg selv 2. møtet med andre gjennom filosofiske spørsmål, og siste fokusområdet er 3. være del av et fellesskap. Dette kan gjengis i følgende sammenheng; tro og spiritualitet kan være motivasjon, filosofi er avhengig av møte med andre og estetikk spiller en rolle i fremvoksen fremstilling eller forståelse.

Arbeidet med eksempelspørsmål i intervjuguiden har i forkant gitt innblikk i hvilke utfordringer som kan finnes i intervjuets gjennomføring. Spørsmålene skal utvikles i tråd med barnas vinkling og tidlige svar. I dette arbeidet bruker jeg min erfaring med barns måte å formulere tanker om verden. Utfordringen i spørsmålsstillingen ligger i å være sikker på å spørre etter det jeg lurer på. I tillegg skal spørsmålene ikke være tvetydig, samtidig som hele spørsmålsstillingen skal forholde seg til barna (Løkken & Søbstad, 2013).

3.3.4 Planlegging av intervju

Et semi-strukturert intervju ligner på en samtale, med den forskjellen at saklisten til en hvis grad er satt. I spørsmålene forsøker jeg å kombinere mitt forhold til etikk og tematikk i undersøkelsen (Løkken & Søbstad, 2013). Videre relaterer jeg spørsmålene til barns antatte teoretiske og spirituelle ståsted (Amundsen, 2013). Intervjuet består av varierte spørsmål rundt bestemte tema slik at informanten kan svare fritt og så utfyllende som det selv vil (Løkken & Søbstad, 2013). For at barn skal kunne oppfatte situasjonen som trygg skal jeg snakke med to barn av gangen. Samtidig tar jeg hensyn til at flere syn på saken kan inspirere til å besvare spørsmål (Egan et al., 2014). Jeg bruker ingen nøyaktige eller ordrette spørsmål, slik at spørsmålene kan tilpasses situasjonen og vinklingen barnet velger. Utfordringen ligger i ikke å gi slipp på essensen i undersøkelsen, men likevel gi rom for barnas egenart og dets ulike språk. Underveis i intervjuet var intervjuguiden til støtte og minnet meg på tema og mulige spørsmåls varianter.

3.3.5 Praktiske forutsetninger for intervju

Intervjuet ble gjennomført i barnehagen på møtetrommet. Denne plasseringen i barnehagen hadde noe høytidelig over seg, og barna så ut til å være preget av en form for alvor, forventning og entusiasme.

For å kunne gjengi intervjuet mest mulig ordrett i ettertid, brukte jeg en lydopptager. Penn og papir tok jeg med til observasjonsnotater underveis og for å skrive refleksjoner rett etter intervjuet. Intervjuguiden har fokus på hovedtema, undertema og eksempel spørsmål (Løkken & Søbstad, 2013). Dette verktøyet har vært til støtte i gjennomføringen av samtalene.

3.4 Gjennomføring av intervju

I rolige omgivelser satt barna og jeg ved et langbord, dette for å holde fokuset på hverandre. Stolene var klumpete og hadde en passform som gjorde at det var vanskelig å sitte stille. Dette endte opp med at noen av barna hang over bordet. Denne posisjonen så ut til å være mere bekvem. Ut fra lekperspektivet valgte jeg å ikke ha som mål at barna skulle sitte helt stille.

I intervjuet var det en vis flyt i spørsmålene og svarene og det var lett å oppfatte barna som direkte og troverdige. Dette kan samtidig si noe om tilliten i samspillet og barns opplevelse av seg selv som bidragsyter. For å holde fokus og positiv stemningen i intervjuet var det viktig at jeg ikke hadde for mye tid mellom hvert spørsmål. Synet på lek som en fortolkning av verden (Amundsen, 2013) har bidratt til en ekstra dimensjon i undersøkelsen og at jeg muligens fikk større innblikk i det som barna ønsket å formidle.

I intervjuet er målet å kunne møtes i et felles tema. For å oppnå forståelse kan det være en fordel å kunne støtte seg til ulike perspektiver (Amundsen, 2013). Når barnet forteller om opplevelsene sine forsøkte jeg å se etter interessante utsagn sett ut fra problemstillingen. Deretter har jeg forsøkt å ta disse elementene med i neste spørsmål. I samspillet med barna

brakte jeg både intervjuverden og lekverdenen (Fig. 1.1) som redskap til å konkretisere eller beskrive de situasjoner jeg ville vite mer om. Ved å iscenesette hverdagslige barnehagesituasjoner som bordsituasjon, utelek og undringssamlingsstund, er situasjonen tilrettelagt for at en potensiell lekverdenen kan bli til. Som et hvilken som helst annet sosialt fellesskap blir lekverdenen først til når det blir anerkjent av deltagerne (Egan et al., 2014).

Innenfor det semi-strukturerte intervjuets rammer og forskningsmessige begrensinger som finnes står jeg og barna fritt til å definere innholdet av dette intervjuet. I dette utgangspunktet tar jeg med at barna sannsynligvis ikke kjenner til en intervjusituasjon. I intervjuet beveget jeg meg som en intervjuer og stilte spørsmål, mens jeg i neste øyeblikk kunne være i lekverden ved matbordet på avdelingen. Vekslede var intervjuverden og lekverden mest fremtredende. Å gi intervjudeltagere rom til å definere og anerkjenne de ulike verdener, kan ha bidratt til et mer likestilt utgangspunkt.

Opplevelse og lek er sammensatt av visuelle bilder og andre fortolkede sanseopplevelser (Gadamer, 2010). Med utgangspunkt i dette har jeg forsøkt å fremstille noen rutinesituasjoner i barnehagen. Målet har vært å minne om flere dimensjoner av barns tidligere opplevelser. Samtidig har fremstillingen åpnet opp for at barna kan besvare intervju spørsmålene ved å bruke beskrivende ord eller ved å svare direkte og spille ut svaret ved å ta seg selv helhetlig i bruk i leken.

Lunsjsituasjonen i barnehagen gjentar seg hver dag og innebærer enkelte gjenkjennelige objekter som tallerken eller kopp. For å minimalisere distrahering i intervjuet ble objektene ikke fysisk tatt med, istedenfor tok jeg meg selv i bruk som redskap til å formidle disse typiske objektene. Disse objektene blir fremhevet - i både ord og handling – slik at en billedlig tenkt bordsituasjon konstrueres og rekonstruert i barnas tanker. Barnas entusiastiske uttrykk og innlevelsessevne tolker jeg som anerkjennelse av den skapte lekverden. Spørsmålet knyttet til leken er om det uansett ville ha vært en del av intervjuet?

Min rolle som anerkjennende og etisk reflekterende intervjuer har vært utfordret i samtalens flyt og jeg opplevde stadig dilemmaer. Samtidig som bevissthet rundt utfordringene ga rom til

å ta stilling til disse dilemmaene. Også etter å ha tatt stilling har ytterlig evaluering - nå av min egen handling - bidratt til en mest mulig etisk og anerkjennende væremåter i intervjuet.

Å forfølge barns fokus med intensjon å snu samtalen fort mot intervjuets tema, er en måte jeg anså som lojal både i forhold til barna og intervjuets intensjon. Samtidig kan interesse for barna og dets meninger ikke bare styres av egen interesse. I så fall *anerkjennes* barnet ikke virkelig, og intervjueren vil heller ikke fremstå som autentisk (Taylor, 1998). Å være autentisk er å være tro mot den man virkelig er.

Jeg forventer og er avhengig av barnas oppriktige interesse i intervjuets tema. Intervjuet krever gjensidig inntoning. Mens inntoning også er forutsetning for at lek skal kunne finnes (Egan et al., 2014). Begge situasjoner krever at barna og jeg forholder oss til innspill fra hverandre. Som intervjuer kan denne fleksibilitet utfordre spørsmålets fokus. Dette dilemma illustrerer det gjensidige avhengighetsforhold subjektene har seg imellom (Skjervheim, 2005). Gjensidige avhengighet illustrerer at begge deltagere trenger å fremstå som troverdige for å kunne få mellommenneskelig tillit. Kan et møte med til dels definert innhold være en møteplass for autentiske mennesker?

Troverdighet ser ut til å begynne i ens egen overbevisning, det vil si sammenheng i en selv. En helhet som oppleves av andre. I min opplevelse av barna var det ingen skille mellom deres posisjon i intervjuet og i hverdagen. Som intervjuer lå utfordringen i å balansere mellom å være tro mot meg selv, intervjuerrollen og den potensielle lekverdenen. Denne posisjon krevde en åpen, undrende og leken holdning i kontinuerlig bevegelse mellom verdener. Lekens uforutsigbarhet var til tider anstrengende, men kan det være like anstrengende for barna å forholde seg den nyintroduserte intervjuverden?

3.5 Etterarbeid

3.5.1 Transkribering

Noen få deler av det innhentede materialet kunne ikke brukes på grunn av for eksempel lyd kvalitet på lydopptaket. Etter intervjuet har jeg skrevet barnas ord som direkte sitater. I intervjuet finnes både verbale direkte svar og svar gitt gjennom barnas lekspråk. Til å begynne med var jeg bekymret for utfordringen det kunne gi å plassere barnas utsagn i de ulike verdener. Etter nøye gjennomlesing fremstår det transkriberte materialet som et tosidig perspektiv. På den ene siden svarte barna i form av fortellinger om sine opplevelser fra barnehagehverdagen. På den andre siden så det ut som barna analyserte, utdypet og utviklede sine opplevelser ved å late som de for eksempel satt ved matbordet og snakket sammen.

Tilsynelatende var forskjellen at de svarene som ble gitt *direkte* og i mer eller mindre grad tilhørte lekverdenen. Og svarene som innebar at noe allerede hadde skjedd hørte til i den virkelige verden. Dette kom tilsynet, fordi jeg forsøkte å transkribere samtale på en mest mulig nøye og altomfattende måte (Løkken & Søbstad, 2013). Ved å skrive ned samtaleteksten nøye ble jeg bedre kjent med materialet og sikret reliabilitet med det samme.

Videre har jeg ikke tatt med det som ble sagt i et øyeblikk av uro. Med uro mener jeg flere stemmer som snakker samtidig, og som gjør det vanskelig å skille stemmene fra hverandre. I oppgaven forsøker jeg å kombinere sitater med å si noe om intervjuets forløp og observasjonen jeg gjorde underveis.

3.5.2 Analyseprosessen

Analyseprosessen har pågått helt fra begynnelsen av oppgaven, ut fra veivalg og i utarbeiding av problemstillingen. Jeg har lest gjennom materialet noen ganger før jeg la svarene sammen med temaområdene bestående av; motivasjon, andre og fellesskapet. Analysen er preget av en

induktiv tilnærming som innebærer at jeg ser på samtalens innhold og fokuserer ut fra det og en deduktiv inngang til materialet hvor jeg selekterer hva som skal brukes og hva ikke (Brinkmann, 2013). Med andre ord har jeg med åpent sinn tatt utgangspunkt i det teoretiske bakteppet og hvordan det empiriske materialet kan forstås. Denne tilnæringsposisjonen krever å se etter essensen i materialet.

I denne fortolkende fase av oppgaven har jeg forstått bruk av fenomenologisk, kritiske og dekonstruktive posisjoner i analysen som følgende (Brinkmann, 2013). Gjennom å sette ord på undring og filosofering (Kap. 2) skal jeg ut fra barnets opplevelsesperspektiv sette ord på dets syn på sin filosofering og undring i hverdagen. I tillegg skal jeg dekonstruere samtaler og begreper mens jeg forsøker å se hvordan materialet kan forstås. Videre har jeg i denne prosessen et kritisk blikk på mine egne antagelser og funn (Brinkmann, 2013).

3.6 Forskningsetisk refleksjon

I undersøkelsen er det min plikt å følge de etiske retningslinjer utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Formålet med retningslinjene er å støtte forskeren og forskersamfunnet i en etisk reflektert holdning og oppfatning, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evne til å treffe velbegrunnede valg i dilemmaer (NESH, 2006). I retningslinjene står at personopplysningsloven (2001) pålegger at alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Siden jeg ikke har innhentet personopplysninger er det ingen fare for at disse blir innblandet i oppgaven. Derfor trengte jeg ikke å innmelde undersøkelsen. I intervjuet brukes kun tilfeldige bokstaver til identifikasjon.

Respekt for menneskeverd, integritet, frihet og medbestemmelse er påkrevd (NESH, 2006). Deltakerne må gi samtykke i å delta og hva undersøkelsen står for. I denne undersøkelse fikk jeg skriftlig samtykke av foreldrene og muntlig samtykke av barna selv, begge vet om muligheten for å trekke seg (Flick, 2011). Jeg har også vært lydhør for barn som eventuelt ikke ser ut til å trives i intervjusituasjonen og som ikke sier fra om det.

Retningslinjene fra forskersamfunnet innebærer et annet relevant hensyn som dreier seg blant annet om henvisning til kilder, unngå plagiat og vitenskapelig redelighet. Det vil si at jeg må være nøyaktig i å oppgi referanser og gjengivelse av kilder er påkrevd. Etske teorier og retningslinjer i seg selv gir ikke nødvendigvis en etisk praksis, det skjer først når dilemmaer oppstår og blir kombinert med etiske forståelser (Brinkmann, 2013).

Kapittel 4. Analyse

I dette kapittel vil jeg ta frem perspektiver som fremsto som viktige ut fra barns beskrivelser. Først har jeg lest igjennom alle intervjuene for å få et bilde av materialet i sin helhet. Deretter har jeg funnet frem til to hovedtema som var fremtredende i materialet, disse er generert ut fra hovedproblemstillingen; *hvordan kan barns perspektiver på undring og filosofering i barnehagehverdagen forstås?* Spørsmålene som jeg har valgt å forholde meg til i analysen er; *hvordan beskriver barn sin undring og hva kan barnets beskrivelser si om dets filosoferende barnehagehverdag.*

I de kommende avsnittene analyserer jeg seks intervju. Under hvert av hovedtemaene har jeg forholdt meg til materialet i sin helhet. Med andre ord har alle intervjuene blitt analysert ut fra hvert spørsmål. I min forståelse av materialet tar jeg med min livserfaring, erfaring som pedagog i barnehagen og teoretisk kunnskap (Kap.2).

For å kunne formidle utsagn på en sammenhengende måte beskriver jeg innledningsvis noe om forløpet i intervjuet. Likevel vil det alltid finnes forhold som ikke har blitt nevnt, selv om de kan ha påvirket intervjuets gang.

4.1 Hvordan beskriver barn sin undring?

Med utgangspunkt i undringens kompleksitet skal jeg vise til ulike perspektiver på undring som barna har blitt spurt om i intervjuene. Barnas svar er mangfoldige og til tross for enkle ord ofte innholdsrike. Barnas utsagn har jeg kategorisert på følgende måte *å lure på, å oppdage et mysterium, å skape en tenkt virkelighet, å snakke og tenke inn i seg.*

4.1.1 Å lure på noe

Å undre seg, er i denne oppgavens dialogiske perspektiv, forstått som et uttrykk i ulike språk (2.2). Verbal undring uttrykker undring i ord (Amundsen, 2013). I intervju spørsmålene har verbet *å lure på noe* blitt brukt som en forenkling av *å undre seg*. Det først nevnte verbet tilhører barns eget språk og byr på en mulighet til å få frem dets perspektiver på undring. Flere av barna fant på ulike måter tilbake til situasjoner hvor det har lurt på noe, i den sammenhengen ble det tilsynelatende enklere å fortelle om dette tema. Spørsmålet var, hva gjør du når du lurer på noe?

S. «Spørre»

A. «Men hvis det ikke er noen å spørre»

S. «Da kan vi tenke oss om»

A. «Se om du kan finne noen å spørre»

I en situasjon hvor en lurer på noe, mener S. at det er en mulig å spørre noen. På den ene siden kan han mene at et annet menneske kan gi svaret. Mens han på den andre siden kan se på et annet menneske som å være til støtte og noen å tenke sammen med.

Kanskje er det ut fra egen erfaring at A problematiserer situasjonen og legger frem en seting hvor det ikke er noen å spørre. Hvor på S svarer at vi i så fall kan tenke oss om, når det ikke finnes noen andre å spørre. *Å tenke seg om* kan på den ene siden forstås som å tenke tilbake til lignende situasjoner og selververvet forkunnskap om temaet. På den andre siden kan det også minne om en voksen pekefinger som referer til normer og moral. Videre har A selv besvart sitt spørsmål, ved å si at det er mulig å lete etter noen som en kan spørre om det man lurer på.

Det første (S) og siste forslaget (A) i den tidligere nevnte besvarelsen fokuserer på et svar som tilsynelatende finnes utenfor en selv, mens det andre forslaget S hadde, dreier innover og vil se etter svar inn i en selv.

Å lure på kan, ut fra neste besvarelsen litt seinere i intervjuet, virke som noe som ikke stopper å eksistere i den enkelte, selv når en har spurt noen og ikke fått svar på det en lurte på. Måten å finne svar på er ikke nødvendigvis kjent, mens ønske om fremdrift i prosessen ser ut til å være til stedet. Spørsmålet var; hva gjorde du når du ikke fant ut av det du lurte på?

S. Jeg snakket med pappa og mamma. De visste ikke. Jeg fant ikke ut av det, men kanskje jeg finner ut av det til lørdag. Jeg vet ikke hvordan.

4.1.2 Å oppdage et mysterium

I oppgaven er en Wow opplevelse slik Trotman beskrev det (2.4) oppfattet som en form for vekket undring, slik kan et mysterium forstås. På denne måten settes noe nytt, forunderlig eller ukjent på dagsorden (Egan, Cant & Judson, 2014). Intervjuspørsmålet, hva pleier dere å snakke om ved matbordet, ga mange ulike svar. Et av svarene begynte med å lure på og avslutningsvis nevner K ordet mysterium. Ordet mysterium kan synes å bære på undring, fascinasjon og en vekket følelse av noe mystisk (Amundsen, 2013).

K. Jeg lurte på, hvorfor er det snø ute om høsten? Det er et lite mysterium for meg.

K forteller om et mysterium som består av følgende filosofiske spørsmål: Hvorfor er det snø ute om høsten? Det virker som K vet at snøen ikke pleier å komme om høsten, og at denne viten tilsynelatende blir utfordret av et annet virkelighetsbilde. K forteller hva hennes mysterium består i og at den er uløst.

Rett etter forrige utsagn forteller P om sitt mysterium. Gjennom levende beskrivelser kombinert med blant annet høy stemmeleie og store øynene virket det som oppdagelsen gjenoppleves.

P. Jeg var på sletta og så etter fugler og jeg så ingen men jeg hørte en. Det var lenge siden, og jeg var alene. Jeg skal leite mer.

P. henviser til den gangen hun hørte en fugl uten å se den, også dette mysteriet fikk ingen svar. Begge barna har kjennskap til ordet mysterium. Først forteller den ene om et mysterium og i neste omgang henviser den andre til sin erfaring med et mysterium. I videre løp av intervjuet ble spørsmålet stilt om mysterium kan løses, da svaret begge barna bekreftende at et mysterium skal kunne løses.

Begge barna avslutter intervjuet med utsagn som tilsier at mysteriet deres er uløst. Likevel sier begge barna at de fortsatt leiter etter en forklaring eller et svar på mysteriet de hver for seg har blitt kjent med.

4.1.3 Å skape en tenkt virkelighet

I filosofisk hermeneutikk (2.4.1), som gjeldene innen denne oppgavens forståelse av undring, er det prosessuelle frem mot forståelse viktig. Den fremvoksende forståelse støtter seg til mulighetstenkning og filosofering (Gadamer, 2010). Gjennom flere av barns beskrivelser av dets tenkte verden ved matbordet i barnehagen, kommer en prosessuell tilnærming frem. Prosessen kan fremstå som vei til en felles forståelse av noe i verden. Når det gjelder tanker og samtaler ved matbordet, viste svarene seg som illustrasjoner av en fellesprosess, hvor nye tanker tilsynelatende blir skapt og en tenkt verden kan komme frem.

E. Jeg tenker hvordan det var hvis D. hadde skjegg når han er liten.

D er det andre barnet i intervjuet. E sine tanker fortsetter.

E. Eller at jenter hadde hatt skjegg og gutter hadde ikke hatt skjegg.

Med påfølgende innspill

D. Jenter kunne ha skjegg og bart og da kunne ikke gutter ha det.

Denne sekvensen kan forstås som gjensidig interaksjon i besvarelsen, bestående av innspill frem mot og gjennom en form for forstyrret virkelighetsoppfatning. Besvarelsen viser til en forkunnskap om gutter og jenter i kombinasjon med eller uten skjegg og bart. Det ser ut som begge barna har en formening om at gutter kan få skjegg og bart når de blir eldre (større), og jenter ikke. E synes å utfordre dette på en humoristisk måte, ved å forestille seg D (som liten, ung gutt i barnehagen) med skjegg. Ut fra sammenhengen i svarene ser det ut som virkelighetsbildet mellom utsagnene blir utviklet og bygget på nytt i tankene. Avslutningsvis kan det fremstå som D ønsker å ivareta en situasjon hvor, det ene kjønn har skjegg/bart og den andre ikke, dette løser han ved å utelukke at gutter kan ha bart og skjegg.

Å skape virkelighet, som en hva-hvis lek, fremstår i denne oppgaven som filosofering med barn (Bøyum, 2007). Barna viser fortløpende å skape en eller annen form for lek i dialogen. I neste intervju forteller B først om sin ferietur til Kongeparken, deretter er det T sin tur til å fortelle. Han begynner som følgende.

T. Da har jeg også vært på Kongeparken. Ja da så jeg deg.

B. Men jeg så ikke deg?

T. Det er fordi jeg gjemte meg. Og du var alle steder men du så meg ikke, fordi jeg var jo usynlig.

Dette sitatet er fra et intervju med to gutter som sitter ved et imaginært lunsjbord i barnehagen. Ut fra svarene kan det se ut som barna vil dele opplevelser. Samtidig kommer T sine forståelser og kreative løsninger frem.

Denne lille sekvensen innbefatter utsagn som kan forstås som å ville se samme vei. T vil tilsynelatende også ha vært i Kongeparken og kobler seg på, ved å si at han har vært der mens han så B. Når B deretter sier og ikke ha sett T, later han som å ha vært i Kongeparken i form av en usynlig skikkelse. På den andre siden kan skikkelsen som til dels ble utspilt som lek, ha bidratt til at T. kunne dele sine forståelser om Kongeparken som han hadde hørt om på radio.

Et annet eksempel av en tenkt verden forholder seg til rommet og blir til ut fra en tilsynelatende leken og åpen holdning.

D. E. kunne gått på lampen og opp til taket.

E. Nåda tror jeg det trollet (skulptur i vinduet) kommer og spiser oss.

E er det andre barnet i intervjuet. D ser etter muligheter for å bruke et ventilasjonsrør og ender opp med et forslag hvor E skal kunne bruke røret til å komme seg opp på lampen. E ser seg deretter på nytt om i rommet og ser trollet hun hadde nevnt før, og sier at det skal komme og spiser oss når hun skal gå på lampen. Disse perspektiver virker til å være preget av fantasifulle innfall mens engasjement i omgivelsene er åpenbar.

4.1.4 Å snakke og tenke inn i seg

Prosessen hvor en snakker inni seg eller og tenker kan forstås som en dialog på det indre og det ytre plan (Gadamer, 2010). Barns ord på det som skjer på det indre plan og beskrivelsen på overgangen fra den ytre verden til barnets indre, oppfatter jeg her som en del av undringsprosessen.

Med øye på møteplasser i barnehagen er noen av spørsmålene fra intervjuguiden rettet mot lunsjsituasjonen. Jeg ser mellommenneskelige begrensinger til å kjenne til andres tenker eller undring (2.2) som situasjoner hvor interaksjon er påkrevd for å kunne møtes i tanker. Ved å referere til arenaer hvor mellommenneskelige møter finner sted, henvises samtidig til et grunnlag for interaksjon og forståelse. Spørsmålet hva gjør dere når dere sitter sammen ved matbordet på kjøkkenet? Hva skjer da egentlig? Barna sier en del om å spise og mye om å snakke sammen. L fremhever en utfordring eller en begrensning i det å snakke sammen. Hvor på N sier noe som tilsynelatende er relatert til denne individuelle indre dialogen.

L. Man kan ikke snakke på samme tid, siden da hører man ikke.

N. Bare snakke inn i deg.

L sier at vi ikke kan snakke samtidig, siden en da ikke *kan høre*. Implisitt vil det - bevist eller ubevist - innebærer at en heller ikke blir *hørt*. Ut fra betegnelse *man* kan det se ut som L fremstiller seg selv som en del av et større fellesskap hvor man ikke kan snakke på samme tid, siden man da ikke kan høre hva det gjelder. I samtalen fortsettelse løser N tilsynelatende utfordringen som L bringer på banen.

N sier at en *bare* kan snakke *inne i deg*. Det kan fortolkes dit hen at man kan snakke samtidig, når begge snakker inni seg. Eller på en annen side kan N mene at, en kan snakke inni seg selv samtidig som en annen snakker høyt. Bortsett fra det - kan utsagnet *bare snakke inni deg* tyder på en bevissthet rundt seg selv som bestående av et indre, hvor vi kan snakke til oss selv og en ytre dialog med andre (Brinkmann, 2013). Seinere i samtalen forteller N følgende om fellesundringsstund og hva som skjer inn i hodet når andre snakker.

L. At man tenker hva man skal si.

4.2 Hva kan barns beskrivelser si om dets filosoferende barnehagehverdag?

Som tidligere nevnt er barnehagens møteplasser her sett som steder hvor verbal undring kan komme frem. Kjennskap til barnehagens rutiner har satt meg på sporet av disse møteplasser (3.1). Møteplassene eller situasjoner jeg fokuserer på er undringsstunden, matbordet og utelek.

4.2.1 Undringsstund

Etter å ha beskrevet situasjonen i undringsstunden (3.3.2), stiller jeg spørsmålet: Hva skjer egentlig i en sånn undringsstund? Deretter fortsetter samtalen som følgende:

L. Alle skal få snakke, bare en først og en først og en først.

Og seinere

L. Hvis man hopper over noen, kan de gjøre det etterpå.

På spørsmålet, hva gjør de andre mens en snakker, var svaret som følgende;

N. Jeg vet det, de kan bare slappe av og se på og høre hva en sier.

I første delen av intervjubesvarelse virker det som L er opptatt av at alle skal snakke i undringsstunden, underforstått at alle må snakke eller vil snakke og at de dermed må vente på tur. Det siste alternativet forsterkes av neste utsagn at alle skal få en sjanse til å snakke. N sier tilsynelatende at, alle som ikke snakker bare kan slappe av og se på og høre hva som blir sagt.

Ut fra flere eksempler uttrykker både E og D, i et annet intervju hvordan rettferdighet praktiseres og at det er viktig å *bytte på å ha ordet* i undringsstunder.

D. Vi kan egentlig, hvis han har en annen stol så kan man bytte på. Så tar han en annen stol. Så de kan bytte på.

E. Men hvis bare jeg hadde hatt godteri, og dere hadde sagt urettferdig. Da hadde jeg sagt vi kan dele.

D. Hvis alle kunne dele på godteri eller marshmallows eller noe eller et akebrett.

D velger å si noe om å bytte stol. Dette minner om at når barn får ordet i undringsstunden, har det en sammenheng med hvor en sitter i samlingsstunden. Det kan oppfattes som han foreslår å gjøre noe annet enn å vente på tur og at en heller kunne ta i bruk kroppen for å nærme seg form for *talestolen? Å få ordet* sammenlignet med godteri, marshmallows og akebrett kan indikere at det å få ordet er som en gode og ettertraktet. På spørsmålet om det er på samme måte E og D mener at vi skal dele på ordet i samlingsstunden, er svaret;

E. Ja, det er rettferdig.

D. Hmmmm. – Nikker.

Videre i intervjuet svarer E på spørsmålet; hva gjør dere egentlig i undringsstunden?

E. Da leker vi egentlig, leker og snakker og sånn.

E forteller om undringsstunden at det er der vi leker og snakker. Det kan tyde på at *å snakke* er *som å leke*. Den oppfatningen kan gjenspeiles i det som Amundsen sier om barns verbale undring som «begrepsmessig lek med språket» (Amundsen, 2013, s. 137). Mens E sitt utsagn også kan bety at det er kjedelig å være i undringsstund og at barna velger å gjøre noe annet. Ellers kan det være slik å forstå at undringsstunden gir rom for å kunne uttrykke seg som barn, det vil si i form av å prøve ut teorier som i lek (2.2.1b).

Ut fra situasjonen i undringsstunden hvor alle vil snakke samtidig, kommer E og D med følgende løsninger.

E. Den som rekker opp hånda får lov til å snakke først for eksempel.

Og litt seinere

E. Det er lissom først er det D, også er det M også er det meg.

Tilsynelatende støttet av D

D. Så kan vi bytte på den (lekebil) for eksempel, deg, du (E) og jeg.

Først forklarte E at man kan rekke opp hånden når det er mange som vil snakke samtidig. Deretter sier D tilsynelatende noe som henger sammen med E sitt svar. Det er mulig at det dreier seg om et eksempel til støtte for E sitt tidligere innspill.

4.2.2 Ved matbordet

I møte med hverandre og omgivelser, tar barna verden til seg ut fra oppgavens intersubjektive perspektiv (Gadamer, 2010). Dette kan komme til synet i barnas besvarelser om samtaler ved matbordet. I intervjuene har barna lekt at de sitter ved et lunsjbord i barnehagen og i alle disse settinger har barna sagt noe om rommet. Ut fra ulike perspektiver og i større eller mindre grad ble de direkte omgivelsene belyst. Barns aktive forhold til de få tingene som befant seg i rommet kommer frem i ulike utsagn:

L. Hva er den lille døra der?

N. Det ser ut som et troll.

A. Her er ingenting.

O. Er den lilla (stolen) her større en den oransje (stolen)?

B. Hvem har laget den (trollet)?

S. Rosalillaaaaa jeg elsker den fargen (på veggen).

Mange av svarene i intervjuet ble til felles fortellinger. Barna forteller hva de snakker om ved matbordet, et av barna henviser plutselig til noe det tilsynelatende ble minnet på. All oppmerksomhet blir plutselig rettet mot B som tar ordet og innledningsvis spør om vi husker gårdsbutikken som barnehagen for lenge siden besøkte.

B. Men uuuuhh den butikken den er borte nå, den varer bare på sommeren. Og jeg har vært der på vinteren og da var det ingenting. Da var det stengt.

T. Det går faktisk ikke nå heller.

I flere av intervjuene kan det se ut som samtalene ved matbordet utvider eller videre broderer på fellesopplevelser eller forforståelser. I neste beskrivelsene blir forståelsen av begrepet tvillinger fremhevet og utdypet, dette er et av temaene som barna mener de kunne filosofere om ved matbordet.

D. Men tvillinger trenger ikke å være like, man kan også være tvilling da.

Og videre

D. De kan ha like klær.

E. Selv om man er tvillinger har man ikke like klær.

Å være helt lik eller ulik som tvilling er et tema som blir tatt opp. Å ha likt tøy eller ikke er et annet relevant tema ut fra barnas perspektiv. Filosofering rundt et fenomen synes på denne måten å kunne bestå av et åpent intervju spørsmål og et selvvalgt tema, hvor på barna fremhever relevante påstander som kan bli anerkjent av andre.

Et annet tema som barna tok opp er følgende.

L. Det er en jente som har slutta på dansing, fordi hun var sjenert.

På spørsmålet om det er mulig for et barn å slutte å være sjenert svarte N og L følgende.

N. Utenpå.

L. Noen er sjenert for det.

I denne delen av samtalen kan det se ut som barna vet noe om både seg selv og andre. Vet begge barna hva å *være sjenert* kan innebære? N svarer at et barn kan slutte å være sjenert utenpå. Tilsynelatende skiller N her mellom det som kroppen viser og den indre sjelelige opplevelsen. Samtidig og tilsynelatende anerkjenner han at sjenanse fortsatt kan finnes på det indre plan, selv om det ikke synes utenpå. L svarer videre at noen er sjenert for det og at det kan fremstå annerledes utenpå, likeledes påpeker han et skille, men nå mellom å være deltagende innenfra ut og å ikke være det. Dette tema kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

4.2.3 Utelek

I intervjuet blir den uformelle frie uteleken tatt opp, hvordan barna skaper fellesskap i lek er et av temaene. Hvordan leken planlegges rommer potensielt mulighet til å få vite mer om barns undring og filosofering i disse situasjonene. Ut fra min erfaring med barn blir leken planlagt like før den begynner, samtidig som leken videre synes å vokse mens den lekes. Uteleken er - i motsetning til undringsstunden - uformell og ofte uten voksnes innblanding. Begge barna i intervjuet svarte bekreftende at de snakket sammen i leken ute. Og hva snakker dere om?

L. Når man er baby og leker mamma/pappa og jeg er 0 år da kan man ikke snakke, da kan man snakke om hva man kan gjøre når man er baby.

På spørsmålet hvor mange det er som bestemmer når flere leker sammen, er svaret som følgende.

K. Alle

P. Ja!

L sier de leker mor, far, baby, tilsynelatende beskriver hun egenskapene til sin egen rollefigur som ikke snakkende 0-åring. I tillegg kan det forstås dithen at hun mener lekfellesskapet kan ta opp hva en baby gjør. Det utsagnet sier noe rundt en bevissthet om seg selv som lekende (Fig. 1.1).

4.3 Sammendrag

Analysen viser hvordan barna vektlegger og fremhever sine erfaringer. Ut fra et forholdsvis kort levd liv så langt og ulikt utviklet ordforråd (Kap. 2), er barnas perspektiver mangfoldige. Likevel er det visse overlappinger i materialet som dreier seg om anerkjennelsesprosessen og likeverd.

Oppsummerende har barns oppfatning av seg selv som dialogisk på det indre og ytre plan og som aktiv og passiv deltager i hverdagen, belyst dets forståelse av egen undring og filosofering med andre. Barna henviser videre til mellommenneskelig avhengighet når det gjelder anerkjennelse og å ha mulighet til å utvide forståelse av verden. Ved å dele opplevelser viser barna sin selververvede viten om verden, dette synes å være påtrengende hos den enkelte i møte med andre. Eller kan en slik åpenhet være betingelse for å kunne møtes som subjekter?

Kapittel 5. Drøfting av funn

Innledning

Målsetningen med denne oppgaven har vært å få vite mer om barns potensielt undrende og filosoferende hverdag i barnehagen. Mer spesifikt har jeg i undersøkelsen rettet meg mot barns beskrivelser av egen undring og dets opplevelse av en filosoferende barnehagehverdag. Dette har jeg undersøkt gjennom følgende problemstilling, *hvordan kan barns perspektiver på undring og filosofering i barnehagen forstås*. Ved å stille meg undrende til barns syn på sin hverdag har ulike forståelser og opplevelser kommet frem. Presentasjonen av fremtredende utsagn i forrige kapittel (4) og teorien i kapittel to ligger til grunn for videre drøfting.

Når jeg nå skal samle teorien og analyse resultatene, trenger jeg å kunne få øye på sammenhengen i og betydning av barnas perspektiver rundt undring som prosess. For å kunne gjenkjenne ulike deler av denne prosessen og se rekkevidden av barns perspektiver har jeg valgt å se nærmere på strukturen innen undring. Jeg begynner med å identifisere ulike strukturer innen undringsprosessen.

Mye av undringens struktur som bevegende utenfra og inn og tilbake igjen har blitt, er belyst gjennom teori i kapittel to, mens følgende strukturvariasjon ikke har kommet frem. Forskjellen mellom undring og nysgjerrighet har - til tross for relevans - ikke blitt nevnt. Selv om nysgjerrighet beskrives som del av undring (1.1) ser det likevel ut som det er ulike mål knyttet til disse to prosessene. Nysgjerrighet bærer preg av å ville finne frem til ny kunnskap, mens undringens filosofiske undersøkelser består i å stille spørsmål ved det som så langt har vært gjeldende av forståelser (Amundsen, 2013). Med dette utgangspunktet kan nysgjerrighet fremstå som en lineær prosess, mens undring beveger seg i form av en omseggripende sirkulær og helhetlig prosess.

Selv om det dreier seg om ulike mål kan nysgjerrighet være del av undringens komplekse prosess på vei til større innsikt (Amundsen, 2013). På den ene siden fremstår nysgjerrighet

som inngang til undring, mens det på den andre siden kan forstås som egen delprosess. Tidligere beskrivelser i kapittel to henviser til en situasjon hvor et lite barn vil ha et eple fra benken og gjennom praktiske handlinger finner det en løsning (2.3). I denne delprosessen leiter barnet aktivt muligens brautende, etter viten med mål å mestre situasjonen. Jeg ser denne viten som holdepunkter eller *knagger* slik viten ofte i billedlig forstand blir kalt. I kontrast til nysgjerrighetens handlingsmåte regnes undring som passiv og i harmonisk samspill med omgivelsene (Amundsen, 2013). Amundsens beskrivelse av undring som passiv, tolker jeg som en illustrasjon av at barnet ser innover, hvor det leiter etter innsikt som skal kunne finnes i egne forståelser.

5.1 Undring og intersubjektum

Når undring først er vekket (2.4) som i Trotmans beskrivelser av barns *Wow* opplevelse (Egan, Cant & Hudson, 2014), ser den nevnte sirkulære og filosoferende undringsprosessen ut til å skape sammenheng på kryss og tvers ut fra den undrende, til det som filosoferes over og den som filosoferes med. Samtidig skapes ytterlig sammenheng inn i den undrende som i Gadammers tidligere beskrivelser av kjøttet (2.5). Som tidligere sagt innebærer undringsprosessen også lineære prosesser som den sirkulære prosessen kan orientere seg mot. Hvordan spontane nysgjerrighetsprosesser og fruktbare undringsprosesser har blitt gjenspeilet i barns opplevelser både i og utenfor barnehagen, er tema i fortsettelsen av dette kapittelet.

Følgende avsnitt tar frem noen av barnas perspektiver på samtalene ved matbordet. Rommet og tingene i rommet (4.2.2) har vært tema til diskusjon, blant annet ble stolene sammenlignet med andre stoler i barnehagen. Slik sett henter barna viten om et rom med inn i et annet rom, og muligens vise versa på et seinere tidspunkt. Gjennom intervjuene har barna vist å ha fokus på og se etter muligheter til å bruke sine perspektiver, heller en å se etter begrensninger i sitt syn på verden (2.2.3). Det vil si at barns perspektiver ikke nødvendigvis skiller eller ekskluderer (Fig. 1.1), men slik jeg oppfatter det heller ser etter likheter samt ulikheter og potensiell relevans. Ut fra barns bruk av lek i intervjuet virker det av betydning at det kan bevege seg fritt.

Gert Biesta ser barns læring i en stor demokratisk sammenheng i sin bok *Læring retur* (2009). Dette utgangspunktet har relevans i drøfting av barns perspektiver på barnehagen som institusjon i et demokrati. Biesta mener at likhet og ulikhet bare kan bli synlig når mangfold innen perspektiver får plass. Han påstår videre at undringens frie bevegelse er betingelse for at ulikhet kan komme frem. Samtidig som å delta i verden med utgangspunkt i egen kjerne og selververvede forståelse skal til for å kunne være subjekt (Biesta, 2009). Hvordan kan barn vise noe av seg selv i sine perspektiver i hverdagen?

5.1.1 Omgivelser

Å forholde seg til omgivelsene er et viktig moment innen lek (Amundsen, 2013) og intersubjektum (Gadamer, 2010). Et perspektiv som ble fremhevet i omgivelse eller romsammenheng er fargen på veggene. Dette blir relatert til fargen barnet liker. På denne måten kobler barnet sin ytre verden tilsynelatende til sitt indre. Fokus på den direkte omgivelse det vil si rommet, blir til ved at perspektiver bli nevnt og at flere perspektiver på det samme rommet kom frem. Ulikt syn kommer på denne måten frem og det bidrar i å danne et bredt felles anerkjent perspektiv på rommet (Amundsen, 2013).

Et annet perspektiv som viser til egen ervervet viten er intervjuet som til dels dreiet seg om en tidligere barnehageutflykt til en gårdsbutikk. En felles opplevelse kan på denne måten danne grunnlag for videre utvikling av forståelser gjennom nye opplevelser frem mot nye perspektiver. Ved at barna fortsetter å ta opp tema i sammenheng med gårdsbutikken, blir barnet tilsynelatende anerkjent og forståelsen av de ulike temaene utvidet (Amundsen, 2013). Forbauselsen barnet viser i formidlingen av sitt nye perspektiv illustrerer i følge Trotman undringsprosessen (Egan, Cant & Hudson, 2014).

5.1.2 Emosjon, frihet og likeverd

Et slikt intenst engasjement med hensyn til et bestemt tema kaller Amundsen en emosjon som hjelper å holde fokus på omgivelsene (Amundsen, 2013). Er den nevnte emosjonen undring?

Barns ulike perspektiver i intervjuet illustrerer egen vekket undring (4.1.2) som kan synes å være motivasjon (1.1) i barnets beskrivelser av sammenheng og viten om verden. Barns perspektiver kan i denne konteksten fremstå som utprøving av fantasifulle muligheter for å kunne se eller oppdage mening i verden. Denne helhet av prosesser illustreres av barns gjentagende innover,- og utoverdreiende undringsprosess skal i neste avsnitt ses i lys av intersubjektum. Jeg starter med barns beskrivelser knyttet til intersubjektum.

Forrige kapittel belyser barnas perspektiver på undring knyttet til samtale med andre og å lurere på noe (4.1.1), samt å snakke og tenke inni seg som en individuell handling (4.1.4). I lys av egen undring tar barna frem beskrivelser som samtidig illustrerer intersubjektums grunnleggende egenskaper. Barna beskriver viktigheten av å bli hørt i subjektets aktive rolle og i den passive rollen kan det bare ”slappe av og se på og høre hva en sier” (4.2.1). Dypere inn i denne passive rollen kan det å ”Bare snakke inn i deg” – tyde på den indre dialogen og ”At man tenker hva man skal si” (4.1.4) kan stå for refleksjonen (2.5).

Med tanke på Platons nevnte dialektikk (Gadamer, 2010), er eksemplet fra gårdsbutikken et bilde på hvordan selververvet innsikt på det indre plan kan videreføres på ulike måter og i ulike sammenhenger på det ytre plan. Da barnet selv valgte å nevne dette tema i intervjuet, ble dets nyervervede viten om butikken delt og anerkjent. Ved en annen anledning kan barnet potensielt nevne at denne butikken er stengt om vinteren, når noen har planer om å handle grønnsaker i januar.

Ved at barn tar sitt perspektiv frem blir det mulig å anerkjenne dets syn og støtte det i å se egne forståelser som relevante og interessante. Når og hvor undrer barn seg? Ut fra ulike eksempler som dette kapittel så langt har vist kan barnets forståelser synes å være tidsuavhengige og stedsuavhengige, samt prege ulike arenaer i livet. Med tidsuavhengig mener jeg at forståelse av noe tas med fremover i tid. I den sammenhengen blir forståelse til forkunnskap eller fordom (Gadamer, 2010), og som utgangspunkt for nye forståelser. Det jeg kaller stedsuavhengig illustrer den frie tanken i perspektivene. Tanken kan bevege seg fritt til et tenkt sted, uavhengig av hvor barnet befinner seg (Biesta, 2009). I vise situasjoner blir disse fremhentede og potensielt relevante perspektiver som gjenspeilinger ikke til speilbilder fordi

de ikke blir anerkjent av andre. Dette viser hvordan barnets mulighet til å bli sett og anerkjent kan utebli.

I intervjuet ble perspektivet på gårdsbutikken bekreftet av det andre barnet, ved at barnet ble hørt og at temaet ble utvidet med en ny påstand som sier at det nå heller ikke går å besøke gårdsbutikken (4.2.2). I denne som i de fleste andre intervjuene viste barna å være opptatt av å ville speile og holde fast ved - lage speilbilder - av den andres perspektiver ved å ta disse perspektivene med i nye settinger. Barns raske temaskiftinger som fremstiller nye settinger eller møteplasser kan være en annen måte hvor barnet har gitt uttrykt for sin leiting etter gjenspeiling hos andre. Med andre ord inviterer barnet til møter med andre (Amundsen, 2013). Om barnets eget behov for å møte andre eller den andres behov for imøtekommenhet er viktigst i denne situasjonen, ville vært interessant å vite mer om. Ut fra gjensidighet og en tilsynelatende likeverdighet blant barn i intervjuet, virket begge sider av saken like relevante. I neste avsnitt blir betydningen av gjensidighet i møter med andre tatt opp.

5.1.3 Gjensidighet

Fig. 1.2 i sin helhet vises subjektene i en mangeleddet vekselvirkning. Men hvordan påvirker denne mellommenneskelige interaksjonen den enkelte? Vekselvirkning mellom det indre og det ytre, illustrerer som sagt også vev (Gadamer, 2010). Samtidig som sammenhengen mellom sinn - bestående av sjel og opplevende ånd - og kropp ser ut til å være reversible aspekter (Amundsen, 2013). Den nevnte reversibilitet hviler på sammenhengen mellom sjelen og fremtreden, som viser seg som helhet i hverdagen. I barns perspektiver på undringsprosesser har noe av dets sjelelig kjerne potensielt kommet frem eller med andre ord har barn i sine tilsynelatende genuine svar gitt en indikasjon på hvem det er (Biesta, 2009).

Videre beskriver barna med egne ord anerkjennelsesprosessen og påpeker dets personlige deltagelse ved å påpeke viktigheten av å bli hørt. Tidligere i oppgaven (2.2.1b) ble det å stille filosofiske spørsmål fremhevet som et hjelpemiddel til å finne seg selv (Amundsen, 2013). Gjennom vektlegging av filosofering og undring synes disse tosidige perspektivene relatert til

barns sjelelige kjerne å bli ivaretatt og styrket, samtidig som barnet kan få nye forståelser av seg selv, andre og verden som vi lever i.

Så langt har barnets fremtreden i den ytre verden vært i fokus, men hva betyr det å delta for barnet og sjelen sett innefra? Beskrivelser av intersubjektum sett innenfra mennesket, belyser forståelsessammenheng i barnet og dets leiting etter relevant forståelse innenfra. Griffiths sier at det enkelte barn prøver sine forståelser ut i nye situasjoner og relasjoner (Egan, Cant & Judson, 2014). Aristoteles sin tidligere nevnte påstand om at «sjelen er en tilvekst i seg selv» (Gadamer, 2010, s. 243), tar jeg som utgangspunkt for å sette ord på den indre tilstand som anerkjennelse tilsynelatende danner. Sjelen står som tidligere nevnt for sammenhengen i det enkelte oppvoksende barn (2.5). Hva kan dette bety?

Slik jeg forstår Gadamerens teori er et sjelelig byggverk i barnet en forståelsesbase som er dannet gjennom å se etter mening i øyeblikket og å se seg selv og sin kunnskap som relevant i stadig endrende situasjoner i livet (Gadamer, 2010). Ut fra denne basen kan barnet oppleve at sin forståelse av verdener er betydningsfull. Ved å oppdage rom til å prøve ut gamle forståelser i en ny situasjon, vil barnets forståelsesbase på en eller annen måte vokse. Uavhengig av hvilken forståelse et barn får med seg ut av filosoferingen, er det ifølge Gadamer en forståelse som står i forhold til barnets tidligere ervervede innsikt. Filosofi byr på rom til å beskrive ens egen opplevelse av verden (Gadamer, 2010) siden barnet står fritt til å velge sitt perspektiv.

I avsnitt 4.1.2 fortalte først barn K om sin erfaring med et mysterium og deretter delte barn P sin versjon av et mysterium. Det er det ikke sikkert at verken K eller P selv hadde beskrevet disse opplevelsene som et mysterium før intervjuet. K kan for eksempel ha hørt andre bruke dette ordet i sammenheng med hennes historie, mens P potensielt kan ha gjenkjent en strukturell likhet i K sin beskrivelse og dets egen opplevelse. Uansett utgangspunkt fikk begge barna anledningen til å bruke ordet mysterium i intervjuet. Sett på den måten står intervjuet frem som en ny situasjon. Den utviklede eller nyskapte forståelsen av mysterium er på denne måten et resultat av å ta hverdagens anledninger i bruk.

5.1.4 Sjelelig dialog

En sjelelig dialog består av dialog mellom sjel og opplevende ånd (Amundsen, 2013). Å oppleve situasjonen og gjøre seg opp en mening om den, er i følge Gadamer en del av en tilsynelatende sjelelig dialog (Gadamer, 2010). Å kjenne til sammenhengen i selvskapte forståelser av verden, er med andre ord som å kjenne til sin egen forståelsesbase eller sjel. Gjennom disse selververvede forståelser kan barnet vise seg selv samt bli sett og anerkjent av andre (Gadamer, 2010). Kan denne delen av undringsprosessen med andre ord forstås som å kjenne seg selv? Å fortsette å lage sammenheng fra det ytre, til det indre og tilbake igjen som en pågående kontinuitet (Biesta, 2009), illustrerer Aristoteles sjelelige byggeprosess slik jeg forstår det ut fra Gadamers beskrivelser (Gadamer, 2010).

Å ikke følge sin indre kjerne er nevnt som et alternativ i barns perspektiver (4.2.2), samtidig kommer det fram hvordan å endre på det ytre plan ikke endrer ens egen indre opplevelse av situasjonen. Denne måten å forholde seg til seg selv, er til hinder for å kunne bli anerkjent og bli til som subjekt (Biesta, 2009). Åpenhet synes relevant ut fra barns påtrengende ønske om å dele egne forståelser og opplevelser, mens barns åpenhet samtidig viser til generell tillit og skjør sårbarhet (Amundsen, 2013). Perspektivet som kom frem gjennom tema *å slutte å være sjenert* var at du kan slutte å være sjenert utenpå, men inni kjennes det fortsatt likt. Barn har på denne måten vist å ha innsikt i sin egen todelthet som handlende kropp og sjelelig indre. Samtidig som det også kom frem hvordan disse deler likevel henger sammen som helhet.

5.2 Barnas filosoferende hverdag

Et hovedfunn i undersøkelsen er at barns møte med mangfoldet i en filosoferende barnehagehverdag og hverandres ulikhet i filosoferende samtaler, tilsynelatende har støttet barna frem mot nye forståelser. Denne prosessen har blitt belyst med utgangspunkt i tre ulike møteplasser i barnehagen. Med egne ord har barna videre illustrert anerkjennelsesprosessen, likeverd og nestekjærlighet som relevant i sin filosoferende barnehagehverdag. Selv om det gjelder nyanser inneholder barns perspektiver flere eksempler på at omsorgsfull hensyn til hverandre prioriteres i filosofering i barnehagen.

Barnas anerkjennelsesprosesser har jeg tidligere beskrevet gjennom intersubjektum (5.2). Jeg fortsetter nå med å se hva barnets perspektiver har sagt om betingelser for at intersubjektum kan finnes og hvilken teori som bidra til å se betydningen av disse perspektivene. Likeverd mellom alle mennesker i barnehagen og rettferdighet i at alle stemmer skal bli hørt i en filosoferende hverdag, er perspektiver som ble tatt frem. På den ene siden kan dette knyttes opp imot en sosial ferdighet som videreformidlet av voksne. Kants moralfilosofiske fortolkning av Den gyldene regel (Gadamer 2010), står for en slik videreformidling. På den andre siden kan barns egne erfaringer være grunnen for at en slik forståelse har blitt til. Eller er det viktig at begge deler, både teoretiske forståelser og praktiske erfaringer bidrar til forståelse av denne gjensidige avhengighet? Å forholde seg til gjensidig avhengighet går hånd i hånd med gjensidig ansvarlighet (Biesta, 2009). Den nevnte ansvarlighet ser jeg i sammenheng med å ta ansvar illustrert ved handling.

Biesta mener med støtte i Arendt at handlingen er avgjørende viktig i det intersubjektive rom, ut fra et handlingsperspektiv er det å skape rom for å møtes viktig (Biesta, 2009). Det intersubjektive rom forstår jeg som intersubjektum (Fig. 1.2). Barns perspektiver belyser tema som å finne seg i å vente til en annen er ferdig med å snakke eller å kunne begrense sin egen taletid, sett ut fra Kants teori, er det en dyd (Gadamer, 2010). Mens dyd ut fra et større perspektiv kan forstås som ansvarlighet for andre og hverandres *væren* slik Biesta med støtte i Emmanuel Levinas beskriver det (Biesta, 2009). Det er dette større perspektivet jeg ser i barns handlinger preget av imøtekommenhet og undrende filosofering i barnehagen. I motsetning til det større perspektivet har Kants individualistiske perspektiv blitt kritisert gjennom årene og synes å ha stått for en utdanning *til å bli del* av et demokratisk samfunn (Gadamer, 2010). Kants teorier bærer, etter mitt syn, nødvendigvis preg av den samtiden han levde i. Mens dagens samfunn og dets endrede syn på barn krever en pedagogikk som tar utgangspunkt i barnet som allerede er en del av et demokratisk samfunn (Biesta, 2009).

Barnets perspektiver på likeverd relaterer jeg til sosiokulturell pedagogikk og slik Biesta kaller det demokratisk medborgerskap. Han støtter seg til tidligere nevnte Dewey (2.3) som påpeker viktigheten av å skape sosial intelligens gjennom deltagelse i møter mellom subjekter (Biesta, 2009). I intervjuet har det å ville møtes vært fremtredende. Med andre ord synes barna gjensidig å formidle et ønske om å kunne anerkjenne den andres forståelse av verden, til

tross for ulikhet. Sett på denne måten forstår jeg barnas imøtekommenhet som en måte å anerkjenne ulikhet på, ved å tilsynelatende lete etter nye måter å forstå andre på. Barnas perspektiver på sin filosoferende hverdag som et potensielt omsorgsfullt fellesskap, kan ha blitt påvirket av måten barna gjensidig tar ansvar for å skape møteplasser ved å stadig vise til perspektiver som potensielt kan gjenkjennes av andre. Jeg kaller denne helhetlige omsorgen for nestekjærlighet.

Slik jeg oppfatter nestekjærlighet som omfavnende begrep beskriver det å ville et annet menneske vel og det å skape rom for at andre kan komme til. Denne formen for nestekjærlighet består av et tredimensjonalt perspektiv mellom barnet, andre og verden. Arendt beskriver kjærlighet til verden som et ansvar (Biesta, 2009). Å preges av en kjærlighet til verden kan etter mitt syn blant annet synes som mellommenneskelig nestekjærlighet.

5.3 Barns undringsprosesser sett i lys av estetikk og filosofi

Barnet og andre møtes i verden i sammenheng med noe, det vil si en forståelse eller en opplevelse av natur eller kultur. Fig. 1.3 er en tredimensjonal figur som illustrer hvordan et møte i verden mellom barnet og andre finner sted. Undring er ledetråden i prosessen som er fremstilt av pilene som beveger seg i figuren. Ulike nye opplevelser gjøres ut fra tidligere forståelser og gjenkjennes seinere som grunnlag for nye forståelser.

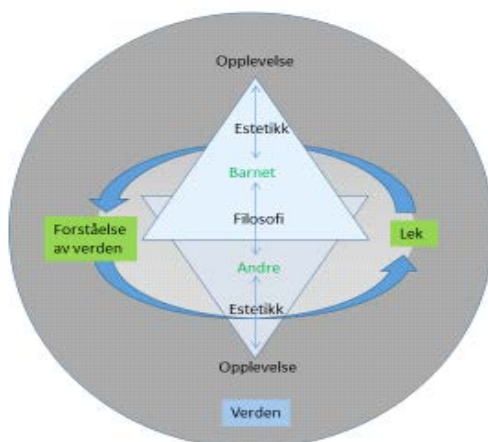


Fig. 1.3

I møte med andre og verden befinner barnet seg i en tredimensjonal prosess (Skjervheim, 2005). Denne prosessen forstår jeg som en undringsprosess med en struktur bestående av filosofi og estetikk (Fig. 1.3). Jeg vil først gå inn på den filosoferende delen av dette, før jeg litt senere i teksten tar opp den estetiske siden av prosessen.

5.3.1 Filosofi

Barna har gjennom intervjuet vist å forholde seg til egne perspektiver på verden og har anerkjent andres syn ved å ta disse med i nye forståelser av verden (Fig 1.3). I Fig. 1.3 kan Bøyums hva-hvis lek (2.2.1b) i likhet med barns interaksjon ved matbordet i barnehagen (4.2.2) forstås som eksempler på filosofi mellom barnet og andre. Sett på denne måten kan barns undring oppfattes som en væremåte og en opplevende bevegelse gjennom dagene. En opplevelse kan tilsynelatende seinere gjenkjennes og bidra til å utvide forståelser (Gadamer, 2010). Betyr et endret blikk eller en ny forståelse samtidig en ny opplevelse?

Undring, som et reflekterende bindeledd mellom barnet og andre, kan som sagt også knytte bånd med verden som befinner seg rundt (Fig. 1.3). Gadamer er opptatt av at språket eller filosofering er bindeleddet mellom de ulike parter. Han fokuserer på at språkbruk i mellom mennesker har som mål å forstå hverandre (Gadamer, 2010). Ved at andres perspektiver blir anerkjent beriker barnets seg med nye forståelser av noe ut i verden. Tilsynelatende kan de ulike perspektivene gjennom filosofering se ut til å nærme hverandre, mens forståelser på det indre plan kan ha påvirket ulike tidligere forståelser med ukjent rekkevidde i innsikt.

Intersubjektum som undrende og filosoferende aktivitetssenter samler tilsynelatende alle involverte parter og dets agering inn mot hverandre (2.5). Gjennom undrende spørsmål har barnets innspill i intervjuet bidratt til å skape nye forståelser hos meg, men også barna seg imellom har sannsynligvis påvirket hverandres perspektiver. Ut fra min tolkning av Gadamer kan disse samlede interaksjonelle prosessene danne grunnlag for at nye forståelser av verden kan komme frem slik det står beskrevet i Fig 1.3. I neste avsnitt tar jeg opp hvordan forståelse med hjelp av estetikk kan dannes.

5.3.2 Estetikk

I dannelsen av forståelse har estetikk (2.2.2) en nøkkelrolle. Estetikk ser etter harmonerende eller spiselige beskrivelser av nye forståelser eller ny innsikt (Amundsen, 2013). I møtet mellom omgivelser, barnet, og andre synes den enkelte (Fig. 1.3) å veve ulike perspektiver estetisk sammen til noe nytt. Det som estetisk dannes blir ifølge Gadamer en elegant sammensetning av subjektive opplevelser, som utvider forståelser (Gadamer, 2010). På den måte befinner en del av denne filosoferende prosessen sted på det indre plan og en annen del forholder seg til det som finnes utenfor en selv (Gadamer, 2010). Å forholde seg til omgivelsene eller verden, ser ut fra undersøkelsen ut til å ha sammenheng med å være åpen til sinns (Biesta, 2009). Mens ny i verden eller å møte en ny verden med andre ord også kan forstås som å møte det ukjente. Hvordan det fremmede blir møtt er avgjørende for muligheten til å gjøre den andres perspektiver gjeldende (Biesta, 2009). Hvordan det enkelte barnet blir møtt i pedagogikken er tema i neste avsnitt.

Å møte det fremmede i form av en filosoferende og estetisk skapende prosess er beskrevet i forrige avsnitt, og står i kontrast til det som Biesta kaller en ubehagelig spørreprosess, hvor han refererer til overføringsprosessen i en pedagogisk praksis (Biesta, 2009). Den påpekte kontrasten mellom undringsprosessen og overføringsprosesser er at innholdet av det som skal formidles i sistnevnte prosessen er kjent og målet er å gi eller overrekke denne viten til en annen. Det vil si at hele prosessen leiter etter det ene riktige svaret istedenfor å være åpen for andre vinklinger på saken, slik sett er undringens frie leiting etter sammenheng og innsikt utelukket. Ut fra undringsfrihet er det alltid en viss sjanse for at også filosoferende samtaler kan oppleves som vonde (Biesta, 2009), men ut fra dets åpenhet for ulike forståelser synes situasjonen sannsynligvis ikke på samme måte ubehagelig. Å møte og anerkjenne den enkeltes ståsted kan også i lek virke som betingelse for å kunne møtes og å kunne utvide forståelse av noe. Kan lek som estetisk flettverk (Fig. 1.1) være barns hverdagslige vei til å utvide forståelser (Fig. 1.3)?

5.3.3 Lek

Neste tema i forklaringen er lek (se Fig. 1.3). Ut fra barnets perspektiver er det å være åpen og imøtekommende viktig i lek som møteplass. Torben Hangaard Rasmussen minner i et intervju med Maria Øksnes om de tidligste perspektiver på lek (Steinsholt & Øksnes, 2013). Disse perspektivene stammer fra en tid hvor leken i større eller mindre grad passet inn i teorier av forskere som Jean Piaget, Sigmund Freud og tidligere nevnte Vygotski (Steinsholt & Øksnes, 2013). Dagens forståelse av lek kan beskrives som utforskende, meningskapende, å befinne seg i øyeblikket og samtidig i ulike tenkte verdener. Lek ser på denne måten ut som en mer eller mindre filosoferende væremåte.

Slektskap mellom lek og filosofering består i en strukturell likhet, hvor undring over verden blir til spørsmål i filosofi og til en like spørrende utprøving i lek. Mens den skapende prosessen frem mot forståelse veiledes av estetikk (2.2.2), hvor målet er å se etter det som er relevant samt det som er generell viten frem mot forståelse. Ut fra denne forståelsen kan lek og filosofering som væremåte se etter og finne relevans i egne opplevelser og viten i en hvilken som helst situasjon. Dette fremstår som en anerkjennende væremåte (Biesta, 2009), og kan ligne barns generelle imøtekommenhet.

I analyse kapittel (4) forteller barn D og E (4.1.3) om en alternativ virkelighetsfremstilling hvor skjegg og bart spiller en rolle. Gjennom ulike innspill fra begge barna skapes en tenkt verden som inkluderer forståelser fra virkeligheten og fantasifulle uvirkelige beskrivelser. I denne fremstillingen viser forståelsen av at *gutter får skjegg og bart når de er eldre*, seg som flere såkalte knagger som fremstillingen hviler på. Sett fra dette perspektivet består undring i denne sammenhengen av både sirkulære og lineare prosesser.

5.4 Slektskap mellom prosessene

Med utgangspunkt i Fig. 1.2 og Fig. 1.3 og intersubjektum ser jeg etter slektskap. Ut fra komponentene barnet, andre og verden, har Fig. 1.3 slektskap med intersubjektum som

prosess fremstilt i Fig. 1.2. Mens Gadammers hermeneutiske filosofi tar utgangspunkt i betydningen av språket i verbale og tenkte meningskonstruksjoner, forholder intersubjektum seg til meningsskapingens betydning for barnet. I Fig. 1.3 mener jeg å fremstille begge prosesser. Slik jeg leser Gadammers beskrivelser kan barns intersubjektivitet se ut som en konsekvens av den hermeneutiske filosofiske prosessen. På den andre siden kan den sistnevnte prosessen fremstå som en del av barns eksistens og dets *væren* som intersubjekt i en pedagogisk hverdag. Uansett utgangspunkt belyser Fig. 1.2 og Fig. 1.3 flere skapende prosesser frem mot barnets forståelse av verden.

Gjennom intersubjektive prosesser skapes sammenheng i livet til det enkelte barn, der imot mister det sin sammenheng når det ikke er fritt mening skapende (Taylor, 1998). Pedagogiske metoder som tester, språkvurderinger og modeller i hverdagen forholder seg ut fra dets lineare didaktikk, ikke til barnet som subjekt noe som ødelegger for fri danning av nye forståelser. Kanskje det er på tide at den menneskelige og filosoferende undringsprosessen anerkjennes i hver barnehagepraksis, istedenfor å hemme undring ved å ta lineare pedagogiske metoder i bruk som distansere barnet fra seg selv og verden det befinner seg i.

Barn lever flere timer av sitt liv i barnehagen og opplever verden der som andre steder. Gjennom lek med omgivelsene og andre viser det å bli kjent med den verden det er en del av. Å kunne bli kjent med utgangspunkt i en selv, krever frihet og autonomi som ifølge Rasmussen er grunnlaget for både lek og danning (Biesta, 2009).

5.5 Sammendrag

I denne oppgaven har jeg sett ut fra både teori og barns perspektiver på undring og filosofering som del av barnehagehverdagen. Problemstillingen jeg har forholdt meg til er; *hvordan kan barns perspektiver på undring og filosofering i barnehagen forstås*. Som undersøkende student har jeg forsøkt å belyse hvordan barns perspektiver kan forstås i lys av utvalgt teori. I analysen har jeg sett etter hvordan barn beskriver sin undring og hva barnets beskrivelser kan si om dets filosoferende barnehagehverdag. Videre ble barns perspektiver på undring og filosofi sett i lys av filosofisk hermeneutikk som teoretisk grunnlag for forståelse.

Undring, eller i barns verden forstått som ”å lure på”, setter menneskets verden i en forståelig sammenheng. Gjennom min søken etter undring som usynlig del av filosofiske samtaler (2.2.1) har jeg sett på møtet mellom barnet, andre og verden. I min forståelse av undringens bevegelser blir den vekket gjennom opplevelse av verden og beveger seg videre til den såkalte sjelelige dialog og utover igjen som samtalende og reflekterende bindeledd (Amundsen, 2013). Med egne ord har barn beskrevet deler av denne prosessen som samlet har blitt til en sammenhengende helhet.

Ut fra lek som estetisk sammensatt av ulike verdener (Fig. 1.1) kan det å møte barn i lek og i denne blanding av verdener fremstå som et lite estetisk kunstverk av innsikt og forståelser som krever tilstedeværende inntoning i øyeblikket (Amundsen, 2013). Samtidig er leken situasjonen hvor barn undersøker sine forståelser av verden. Slik teorien tilsier stiller barnet gjennom lek spørsmål ved tilværelsen, dette på lik linje med filosofering. I den forståelsen jeg har tilnærmet meg gjennom arbeidet med denne oppgaven, fremstår dermed filosofering og lek som møteplasser rundt ulike perspektiver og en felles forståelse av verden (Fig. 1.3). Mens filosofering kun forholder seg til den verbale versjonen av undring, rommer lek en ekstra dimensjon hvor den fysiske fremstillingen av det som undres over kan bli visualisert i et estetisk uttrykk som for eksempel rollespill eller annen lek (4.1.3).

Den visualiserte delen av leken kan se ut til å erstatte mye av det verbale språket i filosofering. Sett som sådan kan barnets vokabular som potensielt utilstrekkelig erstattes ved å fysisk leke ut det som undres over. Med andre ord kan barnet formidle mer av sine perspektiver ved å leke det ut. Barnets undring eller dets helhetlige forståelser av verden kan i følge Hakkarainen og Ferholt anerkjennes ved å møtes i lek eller ved å ta filosofering med i lek (Egan, Cant & Hudson, 2014). Ut fra barns egenart som ny i verden, dets begrensede ordforråd og lek som undrende væremåte er det vanskelig å finne en alternativ møteplass til lek som både likestiller og anerkjenner subjektene.

Det vil da kunne hevdes at lekende undring (2.2.3) og filosoferende undring (2.2.1b) tilsynelatende møtes i estetisk undring (2.2.2). Fra et barn begynner å ta seg selv i bruk som sansende, tilstedet i nuet, i omgivelsene og i situasjonen begynner det å bygge sin generelle

viten (Gustavsson, 2001). Ved at barnet tar stilling til sine omgivelser danner det sitt generelle viten gjennom filosofisk undring og forståelse (Gadamer, 2013). Samlet sett har undring som følelsmessig opplevelse i møte med det nye eller fremmede (Gadamer, 2010), i tillegg til den nevnte friheten (Biesta, 2009) og barns tilsynelatende følelsesladede beskrivelser i intervjuet belyst at emosjon spiller en rolle i barns perspektiver.

Kapittel 6. Videre forskning

Forskjellen mellom en lineær læringsmetode og en sirkulær meningskapende prosess er tema i en aktuell stor diskusjon om barnehagens fremtid og pedagogiske vei videre. Skal alle barn fortløpende måles i tester bestående av lineare lukkede spørsmål? Denne debatten har pågått over lengre tid, men har tilspisset seg etter at *Stortingsmelding nr. 19* (Norge, 2016) ble sendt ut. Kritikerne av denne meldingen uttrykker blant annet bekymring for om regjeringens barnehagepolitikk nettopp vil kunne resultere i at testing og massekartlegging av alle barn blir barnehagepraksis i fremtiden. Dette er i tilfelle noe som er nytt i nordisk barnehage sammenheng og vil kunne påvirke barnehagens pedagogiske innhold.

Å forske videre rundt det som undring har produsert, vil være et nærliggende neste steg i undersøkelsen. Det som i Fig. 1.3 står beskrevet som forståelse av verden ville jeg i utgangspunktet ha kalt danning, men ut fra oppgavens allerede bredde perspektiv har jeg valgt å begrense drøftingen. Jeg oppfatter undring og filosofering som produserte forståelser og oppfatter danning som et relevant begrep i sammenheng med undring og filosofering. Danning dreier seg kort forklart om å bli kjent med seg selv gjennom å tre ut av seg selv og komme tilbake igjen (Steinsholt & Øksnes, 2013).

Med røtter i undring synes Gadammers filosofisk hermeneutikk og barnas lek å være nær beslektet med danning. Det kan være interessant å se om slike beslektede sammenhenger kan støtte hverandre i dagens globalisert verden. Denne type undersøkelse kan eventuelt påvirke barnehagens praksis. Mens det i form av en bevisstgjøring rundt anerkjennning av barnets posisjon som subjekt også kan fremstås som en mulig motvekt til en mer og mer metodisk tilnærming til barnet.

Kapittel 7. Kritisk tilbakeblikk

Ut fra undringens egenskaper beskrevet gjennom oppgaven, ser jeg at jeg ikke har lyktes helt i mitt forsøk å skille barns undring i barnehagen konsekvent fra annen undring. Undring som vekket blir tilsynelatende aktivert som del av barnet hvor det enn befinner seg. Det vil si at det enkelte barns perspektiver i hverdagen og dets svar i intervjuet kan bære preg av undring som er vekket et annet sted. Sett ut fra dette perspektivet er det å ikke anerkjenne barnets perspektiver eller forkunnskap som det selv ser som relevant, sammenlignbart med å frata barnets filosofering dets åpenhet og undring som overordnet dets frihet. Selv om jeg har ønsket og lagt til rette for å kunne anerkjenne barnet, hadde jeg en ambisjon om å isolere dets filosoferende undring. Jeg ser det å isolere undring som i strid med anerkjennelse. I ettertid ser jeg filosoferende undring som en del av barnet. Videre illustrerer det undring som del av barnehagehverdagen hvor barnet lever store deler av sitt hverdagsliv.

Anerkjennelse av lek i intervjuet ble velfungerende, likevel har det vært viktig for meg å ha et kritisk blikk på den metodiske tilpasning (Kap. 3). Tydelighet rundt fremgangsmåten har jeg sett som utfordrende. Ved å tydeliggjøre hva lek som imaginærverden består i, har jeg forsøkt å avmystifisere det som potensiell utilgjengelighet for voksne (2.2.3). Utfra påpekt slektskap mellom lek og en filosoferende væremåte (Kap. 5) oppfattet jeg arbeidsmåten som naturlig og givende, men samtidig på et vis anstrengende. Det jeg opplevde som anstrengende var å være til stedet i øyeblikket, samtidig som fokusområder og spørsmål til dels var gitt. Den positive stemningen og barns kreative og entusiastiske svar har derimot bidratt til at denne måten å intervju på har vært godt fungerende. Utfra lekperspektivet så jeg etter hvert verdien av å se etter muligheter i det som oppsto ut fra barnet og føringene. Det kunne virke som barna og jeg hadde samme mål i intervjuet, det vil si å forstå situasjonen og hverandre. Følgende spørsmål har trengt seg på; hvor ulik er forskningsmetoder og lek egentlig?

Ut fra forståelse av den filosoferende samtals mål (Gadamer, 2010), har spørsmålet om hvilket språk en har til felles vært nevnt i teori kapittel (2.2.1). Spørsmålet som gjør seg gjeldende i evaluering av valgt vitenskapelig ståsted er; hvilke forståelser har vi til felles for å kunne bygge en felles anerkjent side av saken? Gjennom undrende filosoferende spørsmål har barns perspektiver kommet frem i intervjuet. Disse perspektivene illustrerer samtidig barnets viten om sin barnehagehverdag og ved å gjøre perspektivene kjent barna i mellom, ble

perspektivene gjensidig anerkjent og en felles forståelse av en filosoferende barnehagehverdag blir tilsynelatende til (Fig. 1.2). Ut fra min nye forståelse av filosofisk hermeneutikk har det i stor grad vist seg gjeldende som vitenskaplig ståsted i oppgaven. Jeg oppfatter en strukturell likhet mellom pragmatisk pluralismes (2.3) og begrepet nysgjerrighet (Kap. 5) som er sentralt i det å ville finne frem til ny kunnskap. Samlet sett ser jeg disse to begrepene som del av et overordnet filosofisk hermeneutisk ståsted med sin relasjon til en dypsindige og omseggripende undring som stiller spørsmålstegn ved det som har vært gjeldene så langt.

Litteraturliste

- Amundsen, H. M. (2013). *Barns undring*. Fagforlaget: Bergen
- Amundsen, H. M. (1998) *Inter Subjectum. En analyse av barnehagebarns konstruksjon av felles mening*. (Hovedoppgave). Norges Teknisk Naturvitenskapelig Universitet / Dronning Mauds Minne. Trondheim
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Forlaget up – unge Pædagoger: København
- Brinkmann, S. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. Hans Reitzels Forlag: København
- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology A beginner`s guide to doing a research project*. Sage: London
- Gadamer, H. -G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag: Oslo
- Griffiths, F. (2014). *The Talking Table: Sharing Wonder in Early Childhood Education* (s. 122-134). I Egan, K; Cant, A. & Judson, G. (Red.) *Wonder-Full Education. The Centrality og Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum*. Routledge: New York
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Klim: Århus
- Hakkarainen, P. & Ferholt, B. (2014). *Creative Imagination in Play-Worlds: Wonder-Full Early Childhood Education in Finland and the United States* (s. 203-218). I Egan, K; Cant, A. & Judson, G. (Red.) *Wonder-Full Education. The Centrality og Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum*. Routledge: New York
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in eduction*. Second Edition. Cambridge: Cambridge
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget: Oslo
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 12. oktober, 2014, fra www.etikkom.no
- Olsholt, Ø. & Scheldsrup, A. (2013). *Filosofi og etikk i barnehagen*. Cappelen Damm: Oslo

Skjervheim, H. (2005). Deltakar og tilskodar. I Skjervheim, H. *Mennesket* (s. 20-35). Universitetsforlaget: Oslo

Taylor, C. (1998). *Autentisitens etikk*. Cappelen Akademisk Forlag: Oslo

Trotman, D. (2014). *Wow! What if? What now?: Education and the Imagination of Wonder: Fascination, Possibilities and Opportunities Missed* (s. 22-39). I Egan, K; Cant, A. & Judson, G. (Red.) *Wonder-Full Education. The Centrality og Wonder in Teaching and Learning Across the Curriculum*. Routledge: New York

Øksnes, M. (2013). «All lek er eksistens i åpenheten» Lek og danning i barnehagen. Intervju med Torben Hangaard Rasmussen. I Steinsholt, K. & Øksnes, M. *Danning i barnehagen*. Cappelen Damm: Oslo



wopD798.tmpMicrosoft_Office_Word-dokument1.docx

Vedlegg 2.

Intervjuguide

Spørsmål knyttet opp imot bestemte barnehage situasjoner, blandes med generelle spørsmål.

Undringsstund (formell)

- Undringsstund – hva tenker du om det?
- Jeg lurer på hva dere gjør i undringsstunden?
- Hvordan får alle mulighet til å fortelle noe i samlinger?

Ute lek (uformell)

- Jeg lurer på hvordan det er å leke?
- Hvordan leker dere sammen?
- Jeg lurer på om det er viktig hva andre sier? Hvorfor?
- Hva gjør dere når dere leker?
- Hva snakker dere om?

Ved matbordet (Uformell/formell)

- Snakker alle med hverandre da?
- Hva tenker du på ved matbordet, når dere sitter der sammen?
- Hva skjer når noen sier noe du aldri har tenkt på?
- Eller når du eller noen andre spiser noe du aldri har spist før?

Generelle spørsmål

Del 1

Når er det kjedelig/spennende å høre på hva andre sier?

Hva tenker du om andre?

Hvordan får du andre til å lytte på det du har å si?

Hvordan tror du andre kan forstå deg?

Hva skjer når vi snakker sammen med andre?

Del 2

Hvorfor tror du du får så lyst til å si noe?

Jeg lurer på hvordan det er å hører på hverandre?

Hva skjer etter at du har hørt hva andre har sagt?

Når får du lyst til å si noe?

Hvordan får du sagt alt du får lyst til å si?

Hva om alle var like?