



Det usikre som premiss for pedagogisk arbeid i barnehagen

Marte Eriksen

ph.d.-stipendiat på ph.d.-programmet Utdanningsvitenskap for lærerutdanning ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet, martee@oslomet.no

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134277

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Denne artikkelen handler om det usikre som fenomen og om hvordan det usikre er til stede i pedagogisk praksis og i pedagogens relasjon til barnet. For å få en større forståelse av det usikre, undersøkes hva barnehagelæreres refleksjoner om barnehagens hverdagsliv kan fortelle om det usikre som premiss for pedagogisk arbeid. Det empiriske materialet er barnehagelæreres refleksjoner fra fire fokusgruppeintervjuer. I analysen og diskusjonen om det usikre trekkes det veksler på Hannah Arendts begrep om menneskelig handling og Emmanuel Lévinas' begrep om alteritet.

Nøkkelord

Pedagogikk, tvil, usikkerhet, natalitet og pluralitet, alteritet, pedagogikkens vilkår, pedagogens relasjon til barnet

Abstract

The uncertain as a premise for pedagogical work in kindergarten

This article is about doubt and uncertainty as a pedagogical phenomenon. It explores uncertainty as part of pedagogical practice, and the pedagogue's relationship to the child. In order to deepen the understanding of "the uncertain", pedagogue's reflections on uncertainty as a pedagogical premise in ECEC everyday life are explored. The empirical material consists of ECEC teacher's reflections from four focus group interviews. The analysis and discussion of the uncertain draws on Hannah Arendt's concept of human action, and Emmanuel Lévinas's philosophy about the Other.

Keywords

Pedagogy, doubt, uncertainty, natality and plurality, alterity, pedagogical condition, pedagogue's relationship to the child

Innledning

Pedagogisk praksis i barnehagen er preget av dilemmaer og situasjoner der man må ta avgjørelser på et usikkert grunnlag. Denne artikkelen er basert på en intervjustudie der målet var å undersøke hva barnehagelærere mener er viktig for dem å bidra til i barns liv. Videre ønsket jeg å se på hva som spiller inn og skaper kompleksitet i arbeidet deres. Gjennom intervju- og analyseprosessen kom det frem at dilemmaer, tvil, motstand og det man ikke kan vite sikkert, er temaer barnehagelærerne er opptatt av. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke hvilken betydning det usikre kan ha i barnehagens hverdagsliv og i barnehagelærernes arbeid med barna.

I en del oppdragelseslitteratur der tydelighet og det å være konsekvent står sentralt, blir profesjonalitet gjerne forbundet med manualbasert praksis og det å ikke tvile. Denne artikkelen har jeg skrevet ut fra en helt annen tilnærming: en forståelse av at man ikke til enhver tid sikkert kan vite hva som vil være det beste å gjøre, og at det usikre er et grunnvilkår for pedagogikken. Jeg støtter meg blant annet til Nina Johannesen og Ninni Sandvik (2008, s. 61), som stiller seg kritiske til antakelsen om at det er mulig å drive profesjonell pedagogisk virksomhet uten å tvile. Videre støtter jeg meg til Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen (2015, s. 245), som skriver:

«Nogen vil mene at det pædagogiske forhold med tiden vil blive et vidensforhold: At de udfordringer og problemer pædagogen har med at gøre er så komplekse, at de ikke umiddelbart kan bringes på enkle formler, men at det med tiden må være muligt. Vi mener imidlertid at det er pædagogikkens grundvilkår at der altid vil være ballade».

Trangen til sikkerhet og troen på at det usikre er til å unngå, kan føre til at man overser det komplekse og kontekstuelle, at man ikke lytter godt nok til barn, og at man derfor kommer for raskt til konklusjonene. I barnehagen preges arbeidet av at man står i situasjoner som kan forstås fra forskjellige perspektiver, og at det er flere hensyn å ta. Motstridende perspektiver kan være like viktige, og det å ombestemme seg kan være det riktige valget med tanke på å ivareta barnets verdighet. Når jeg velger det usikre som begrep, er det fordi betegnelsen rommer flere dimensjoner. Den rommer både den personlige opplevelsen av tvil, usikkerhet og ambivalens og en ontologisk forståelse av det uforutsigbare; vi har ikke tilgang til hverandres opplevelser og erfaringer, og vi overskuer ikke utfallet av våre valg og handlinger. Spørsmålet jeg stiller, er: Hva kan barnehagelæreres refleksjoner om barnehagens hverdagsliv fortelle om det usikre som premiss for pedagogisk arbeid i barnehagen?

Teoretiske perspektiver på det usikre

Vi kan ikke på forhånd vite hvordan de vi er sammen med, vil handle, eller hvordan våre handlinger vil bli møtt av andre. Å inngå i fellesskap med andre inne-

bærer at man må leve med at noe er usikkert og uforutsigbart. For å etablere en forståelse av det usikre trekker jeg veksler på teoretiske perspektiver fra Hannah Arendt og Emmanuel Lévinas.

I fremstillingen av Arendts perspektiver, bygger jeg på Arendts tekster og på Helga Marchts redegjørelse for Arendts tenkning. I bokkapittelet «Å tenke om det uforutsigbare med Hannah Arendt» viser Marcht (2015) hvordan Arendts tenkning om menneskelig handling kaster lys over det usikre som menneskelig vilkår og pedagogisk premiss. Arendt sier at «[det] ligger i enhver begynnelses natur at den bryter uventet og uberegnelig inn i verden. Det uforutsigelige ved hendelsen er et iboende trekk i enhver begynnelse og opprinnelse» (Arendt, 1996, s. 178-179). Med begrepet *begynnelse* viser hun til menneskets evne til å starte noe nytt. «Fordi ethvert menneske er et initium, en begynnelse og en nykomling i verden i egenskap av å være født, kan mennesker gripe initiativet, være begynnere og sette nye ting i bevegelse», skriver Arendt (1996, s. 178). Natalitet er et sentralt begrep hos Arendt. Begrepet viser til det faktum at vi er født, som konstituerer vår evne til å være begynnere.

Det at vi som mennesker fødes inn i en allerede bestående verden, ligger til grunn for Arendts begrep om pluralitet, skriver Marcht i fordordet til *Makt og vold* (Arendt, 2017). Begrepet innebærer at mennesket må finne seg til rette i en verden som det deler med andre mennesker (Arendt, 2017, s. 19) – i «veven av menneskelige relasjoner» (Arendt, 1996, s. 186). Av de tre sentrale begrepene Arendt bruker for å beskrive menneskelig virksomhet – arbeid, produksjon og handling – er handling den eneste virksomheten som ene og alene angår forholdet mellom mennesker, og som derfor aldri kan skje i isolasjon (Arendt, 2017, s. 19). «Handling impliserer natalitet og pluralitet og er en grunnbetingelse for menneskelige liv» (Arendt, 2017, s. 19). Det uventede, uberegnelige og uforutsigelige som ligger i begynnelsens natur, får betydning for hvordan jeg forstår det usikre som et menneskelig vilkår.

Ifølge Arendt berører enhver handling andre selvstendig handlende mennesker. Reaksjonen på handlingen blir en ny handling, som også har et potensial for det uberegnelige. Handlingens uberegnelighet blir derfor dobbel, både fordi den bærer potensialet til det uventede i sin begynnelse, og fordi det er uforutsigelig hvordan den vil besvares. Arendt (1996, s. 194) beskriver dette som grenseløst og som kjedereaksjoner der ethvert forløp er opphav til nye forløp. Dette perspektivet kan kaste lys over barnehagens hverdagsliv, der både barn og personale er begynnere som handler i en verden som de deler med hverandre.

Å stå i det usikre kan sammenliknes med å stå i et spenn mellom det man vet, og det man ikke sikkert kan vite noe om. Møtet med *den andre*, som ukjent og fremmed, danner grunnlaget for Lévinas' begrep om *alteritet* og er kjernen i hans etikk. Det at «den andre viser seg for meg som ukjent og annerledes, før jeg får summet meg», resulterer i et konstant underskudd og skaper behov for å gjenopprette likevekt, ifølge Dag G. Aasland (2011, s. 57). Aasland (2011, s. 54) beskriver opplevelsen av å stå overfor et annet menneskes ansikt som en spenning eller som

en ufullendt skala som stopper før den siste tonen som en septimakkord. Lévinas (2008, s. 42) sier at «[d]en annens nærvær er en oppfordring til å svare». Spenningen Aasland viser til, beskriver det etiske i situasjonen ved at møtet med «[d]en andre rammer meg som et ansvar, et krav om å svare, om å gi en respons» (Aasland, 2011, s. 57). Ansvaret blir en grunnopplevelse som ikke kan reduseres til en form for forståelse. Aasland utdyper: «For å forstå noe må vi sette det lik noe vi kjenner fra før. Det kan vi ikke gjøre med den andre. Den andre blir dermed noe vi aldri fullt ut kan forstå. Å møte den andre slik hun er, som annerledes og uforståelig, kan bare gjøres etisk, med ansvar, respekt, åpenhet og tillit» (Aasland, 2011, s. 54). Når jeg viser til Lévinas' forståelse av alteritet, er det fordi den kan kaste lys over pedagogens ansvar for å møte barnet som én pedagogen ikke kjenner fullt ut.

Lévinas' radikale tenkning om alteritet innebærer at vi ikke er i stand til å forstå hverandre. Birgit Nordtug (2014, s. 51) peker på at Lévinas' analyser er abstrakte og metafysiske, og at de derfor ikke er direkte anvendbare når det gjelder å løse praktiske problemer. Hun retter et kritisk blikk mot studier der forskere anvender Lévinas' analyser i arbeidet med å definere omsorg i helsefeltet; dersom man følger Lévinas' logikk, står omsorgsgiveren i fare for å trække over grensene til menneskene omsorgen er rettet mot. Dette er en innvending som har noe for seg. Jeg følger ikke Lévinas' forståelse av alteritet fullt ut i betydningen at den andre er så fremmed og så ukjent at vi aldri kan forstå hverandre i det hele tatt. Jeg er kritisk til å la Lévinas' tenkning få normativ betydning for hvordan vi forstår relasjoner i barnehagen. Allikevel mener jeg tenkningen er anvendelig for å forstå det usikre i relasjonen mellom pedagogen og barnet og for å forstå det usikre som et menneskelig vilkår.

Tidligere forskning om det usikre i pedagogisk praksis

Når jeg undersøker andre forskeres perspektiver på det usikre i pedagogisk praksis, støter jeg på begreper som det ubestemte, usikkerhet, tvil, ubesluttsomhet, uorden og uforutsigbarhet. Begrepene er beslektet med hverandre ved at de viser til pedagogiske problemstillinger som det ikke finnes klare svar eller enkle løsninger på. I presentasjonen av tidligere forskning har jeg valgt å sortere de ulike studiene tematisk, selv om temaene til en viss grad kan overlape hverandre. Først vil jeg ta for meg studier som har en mer overordnet inngang til usikkerhet i pedagogisk praksis. Deretter presenterer jeg forskning som retter oppmerksomheten mot pedagogens relasjon til barnet, og til slutt presenterer jeg studier som vektlegger pedagogens refleksjoner. Felles for studiene er at forfatterne argumenterer for at usikkerhet ikke er til å komme utenom i pedagogisk praksis (Johannesen, 2013; Johannesen & Sandvik, 2008; Kirkebæk, 2016; Larsen, 2014; Steinsholt & Ness, 2016; Strand, 2001; Togsverd & Rothuizen, 2015, 2016).

Rothuizen og Togsverd (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 246; 2016, s. 13) viser til *balladen*, en danseviser om livets store spørsmål. Begrepet rommer uorden og

uforutsigbarhet samtidig som det finnes en viss orden. Rothuizen og Togsverd viser til at pedagogikken også har denne dobbeltheten. En dobbel betydning kommer også fram når Johannesen og Sandvik (2008, s. 58) fremhever det tosidige i *tvil*. Tvilen er ikke noe vi streber etter; det kan være vanskelig å tvile, men ifølge forfatterne (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 63) er det også fruktbart fordi det gir plass for nye muligheter og andre perspektiver. I et bokkapittel med tittelen «Det (u)besluttssomme menneske», skriver Kjetil Steinsholt og Silje Alise Ness (2016, s. 238): «Det er snakk om et vedvarende dilemma som det ikke finnes en endelig løsning på». Her viser de til Jacques Derridas begrep *aporia*, som hos de greske filosofene beskrev en tilstand av ambivalent undring (Steinsholt & Ness, 2016, s. 220). Steinsholt og Ness (2016, s. 238) setter u-en i parentes og visualiserer med det at ubestemmelighet er betingelsen for enhver beslutning. Også Ann Sofi Larsen (2014, s. 6) anvender Derridas *aporia*-begrep når hun skriver om øyeblikk der usikkerhet og tvil oppstår. Hun betrakter «det å tåle eller aktivt bære det ubestemmelige, det paradoksale og det komplekse, [som] betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig» (2014, s. 5). Johannesen (2013, s. 2) gjør også et poeng av at barnehagelærerne hun har intervjuet, ikke ser ut til å føle seg truet av usikkerheten som oppstår når kunnskapen deres blir utfordret. Det er nettopp det paradoksale i tilstanden man står i når man ikke vet hva man skal gjøre, men allikevel må beslutte noe, Steinsholt og Ness (2016, s. 242) trekker fram som betingelsen for rettferdighet og etisk ansvar. Dersom man skal ivareta det etiske ansvaret, kan ikke beslutninger fattes på bakgrunn av forhåndsbestemte regler og metoder, men det kan heller ikke forstås dithen at man er nullstilt i møte med enhver ny situasjon. Kunnskap, erfaring, verdier og profesjonens forpliktelser spiller også inn. I møte med barnet har den voksne alltid et ansvar. Det paradoksale dreier seg om spennet man står i, der man ikke vet helt sikkert, uten å fraskrive seg ansvaret.

Også når det gjelder studier som retter oppmerksomheten mot pedagogens relasjon til barnet, vil jeg trekke frem Johannesen og Sandvik (2008, s. 65), som skriver om tvil i lys av Lévinas' tenkning. Hans fremstilling av alteritet hjelper oss nemlig til å forstå at vi aldri helt kan vite hvordan småbarn opplever verden. Johannesen (2013) argumenterer for at tvilen gjør det mulig å stille seg åpen for barnet, og at man i pedagogisk praksis åpner for barnets medvirkning (Johannesen, 2013, s. 15). Larsen (2014, s. 10) poengterer at «[d]et blir mulig å komme bortenfor dikotomiske skiller der voksne er i overlegne posisjoner overfor barn». I stedet for kan det bli mer plass til barnas initiativ og til at barnas erfaringer gjøres gjeldende. Togsverd og Rothuizen (2016, s. 14) skriver om det ubestemte i lys av pedagogikkens oppgave, som handler om å innføre barn i den bestående verden, samtidig som barnet skal gis plass til å overskride det bestående. Der det umiddelbart ser ut til å være umulig å handle riktig, kommer oppgavens paradoksale kjerne til syne:

«Bruger man sin magt, svigter man barnet, bruger man den ikke, svigter man også barnet. Den eneste måde den spænding kan løses på er ved at den voksne gør sig fortjent

til sin autoritet og får den af barnet. Omvendt kan den voksne kun afstå fra at bruge magt hvis hun har tillid til barnet» (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 252).

I dette paradokset ligger begrunnelsen for at den pedagogiske relasjonen alltid er u-bestemt; «det vil sige at det ikke på forhånd er bestemt hvem der får ret, når der er uenighet og forskjellige interesser» (Togsverd & Rothuizen, 2015, s. 253). Resonnementet til Togsverd og Rothuizen viser at det er en vesentlig sammenheng mellom det ubestemte og kjernen i det pedagogiske prosjektet, som er orientert mot barnets frihet. Jeg legger denne sammenhengen til grunn for hvordan jeg forstår det usikre, særlig når jeg i analysen retter oppmerksomheten mot det usikre i pedagogens relasjon til barnet.

I litteraturen jeg har vist til, innebærer det usikre at man må gjøre vurderinger og ta stilling til hva som er riktig å gjøre når man har et pedagogisk ansvar for å ivareta barnet. Pedagogens refleksjon er derfor også noe som tematiseres. Johannesen (2013, s. 12) hevder at tvilen kan skape «et rom for å bevege seg inn i en uendelig uvisshet», og at den kan åpne opp for en kritisk holdning både til egen kunnskap og til det etablerte (2013, s. 14). Også Torill Strand (2001, s. 183) ser på tvilen som en positiv drivkraft til erkjennelse. Jeg tror det alltid vil være noe vi ikke kan overskue. Jeg lurer imidlertid på om en for stor vektlegging av det uendelige kan føre barnehagelæreren inn i en usikkerhet som gjør at en ikke blir i stand til å ta stilling og handle. Tvil og usikkerhet appellerer til refleksjon og undersøkelse, men fratrar ikke barnehagelæreren ansvaret for å ta valg og handle. I analysen undersøker jeg derfor også handlinger og strategier som får betydning for barnehagelærerne når de står overfor tvil og usikkerhet i arbeidet.

Metode og materiale

Formålet med studien er å utvikle kunnskap om barnehagens pedagogiske hverdagsliv, nærmere bestemt hva barnehagelærere mener det er viktig å bidra til i barns liv, og hva som spiller inn og skaper kompleksitet i arbeidet. Jeg la derfor opp til undersøkende samtaler i fokusgrupper for å få fram kompleksitet, nyanser og motsetninger, slik både Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 179) og George Kamberelis og Greg Dimitriadis (2011, s. 559) tar til orde for. Jeg inviterte barnehagelærere til å samtale om temaer og verdier som har betydning i deres praksis, og om hva det er viktigst for dem å bidra til i barns liv. Jeg ba dem også fortelle om erfaringer fra situasjoner der disse verdiene kom til syne. Jeg hadde til hensikt å få i gang samtaler om hva som spiller inn og skaper kompleksitet, om valg og dilemmaer, og om hvordan de erfarer å stå i det pedagogiske arbeidet. Jeg stilte blant annet disse spørsmålene: «Nå beskriver dere en arbeidsform som er etablert i barnehagen. Får dere alltid til å gjøre det sånn?» og «Gir foreldrene uttrykk for hva de synes er viktigst?». Intervjuene forløp som et vekselspill mellom mine spørsmål – der jeg tok opp temaer jeg ønsket å få belyst – og nye temaer som deltakerne brakte inn i samtalen. Hver fokusgruppe bestod av barnehagelærere

fra en og samme barnehage. Fordi de kjente hverandre fra før, kan innarbeidede dynamikker og forutinntatte oppfatninger ha stått i veien for de utforskende samtalerne jeg ønsket å legge til rette for. Fordelen med at de allerede kjente hverandre, var at de ikke behøvde mye tid til å orientere seg om hverandres kontekster og kulturer. De kunne derfor raskere komme i gang med refleksjonen.

Det empiriske grunnlaget for artikkelen er fire fokusgruppeintervjuer med til sammen 18 barnehagelærere, 15 kvinner og 3 menn, som ble gjennomført høsten og vinteren 2019/20. De fire barnehagene som takket ja til å delta i studien, rekrutterte jeg ved hjelp av døråpnere som formidlet kontakt mellom meg og aktuelle barnehager jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Det var henholdsvis to kommunale og to ideelle private barnehager i fire demografisk ulike områder. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og følger forskningsetiske retningslinjer og gjeldende krav til samtykke. Deltakerne er anonymisert; alle har fått fiktive navn, og jeg har utelatt dialektord til fordel for bokmål. Jeg har vært mer opptatt av at det skal være mulig å forstå innholdet i hva som sies, enn å gjengi sitater ordrett slik de ble uttalt med ufullstendige setninger og grammatikalske feil. Derfor har jeg endret syntaksen fra en muntlig til skriftlig stil og utelatt noen muntlige formuleringer som «eh», «da, så ...» og «ikke sant» der jeg mener det ikke endrer meningsinnholdet. Det empiriske materialets karakter har hatt betydning for hvordan jeg presenterer det. Noen steder har jeg presentert og fortolket enkeltsitater i løpende tekst; andre steder har jeg gjengitt lengre samtalesekvenser for å få fram resonnementene som ble til i fellesskap.

Jeg har analysert materialet med tanke på å utforske meningsinnhold og temaer som kan si noe om hva som har betydning i barnehagelærernes pedagogiske arbeid. Målet med studien har vært å etablere empirisk kunnskap om hvordan barnehagelærere resonnerer omkring arbeidet sitt. Jeg har derfor vært åpen for at nye temaer og forskningsspørsmål kunne springe ut fra materialet. En samtalesekvens om at tvil og usikkerhet er krevende og samtidig selvsagt i det pedagogiske arbeidet, gjorde at jeg fattet interesse for usikkerhet som fenomen i pedagogisk arbeid. Tvil og usikkerhet var altså ikke en del av mine opprinnelige spørsmål; det var informantenes svar som gjorde temaet relevant. Gjennom analysen av den aktuelle sekvensen identifiserte jeg to dimensjoner ved barnehagelærernes refleksjoner om det usikre: 1) holdninger til og 2) strategier i møte med usikkerhet og tvil. I det videre analysearbeidet forsøkte jeg å identifisere flere utsagn der barnehagelærerne la til grunn at det usikre er en del av det pedagogiske arbeidet. Hensikten med å avgrense meg til temaet usikkerhet var å kunne utvikle nyanserte forståelser av det usikre som fenomen. Det barnehagelærerne sier om dilemmaer, usikkerhet, motstand og tvil, har gjenklang i Arendts tenkning om vilkår for menneskelig handling og Lévinas forståelse av alteritet. Derfor valgte jeg disse perspektivene som studiens forståelsesramme.

Barnehagelærernes holdninger til og strategier i møte med det usikre

I arbeidet med å analysere det empiriske materialet stoppet jeg opp ved en samtalesekvens. Forut for denne sekvensen hadde barnehagelærerne fortalt om to ulike prosesser der de hadde hjulpet barn inn i aktiviteter og fellesskapet i gruppa. I den ene er en gutt skeptisk til å delta i en maleaktivitet, i den andre er det en som ikke vil være med på felles dans på avdelingen. Jeg fulgte opp samtalen ved å stille følgende spørsmål til barnehagelærerne: «Hvordan er det for dere å stå i slike prosesser, kan dere si noe om det?» Barnehagelærerne begynte å reflektere sammen:

Monica: – Det kan jo føles litt vanskelig.

Torunn: – Ja.

Monica: – Men så jobber vi kjempemye med det å reflektere sammen, vi voksne også. Vi har snakket mye om hvordan vi skal få til å ivareta hans ønsker, samtidig som vi tenker at han ikke vet hva han sier nei til. Det vet de sjelden. Var det fire uker vi brukte på å få ham med? Steg én var å ha døra åpen så han kunne se hvis han ville. Det var veldig steg for steg. Så man må være supertålmodig.

Torunn: – Og så er det litt vanskelig å stå i tvilen, for man vet jo ikke helt hva som er riktig å gjøre hele tiden. Er det nå vi skal pushe litt på, eller er det nå vi skal holde tilbake? Samtidig kjennes det veldig godt å kunne være med og bidra til noe som var veldig godt for ham. Så det blir veldig betydningsfullt, men det kan være vanskelig å stå der akkurat da. Og så tenker jeg at det er viktig at man også har veldig mye kommunikasjon om det. Det var oss to (ser mot Monica) hele tiden, sånn at vi på en måte fulgte hverandre og ikke gjorde veldig forskjellige ting.

Hege: – Man ser hvor verdifullt det blir å reflektere sammen i et team, og man ser ting fra forskjellige sider. Jeg husker den andre gutten som ikke ville være med i dans, men det var også det med å være med i fellesskapet. Vi hadde problemer med å få ham inn i gruppa, og vi prøvde å reflektere over «hva er det han liker?». Vi observerte, og tiden gikk. Det gikk uker, og han meldte seg ut, eller han tok ikke del i dansen i det hele tatt, helt til vi så ham leke ute flere ganger under en busk med blader. Da prøvde vi å trekke en kunstig palme som vi hadde, inn i rommet. Vi satte den fram med musikken, og da plutselig kom han. Da fikk vi øyekontakt, og vi lekte rundt den busken. Sånne små ting betyr så mye. Vi reflekterte på refleksjonsmøte og hadde observert det og oppdaga det.

I utdraget reflekterer barnehagelærerne over sine erfaringer med tvil i arbeidet med barn. Det er særlig to perspektiver som kommer til syne i det barnehagelærerne sier. Det første dreier seg om hvordan de forholder seg til tvilen: «Hvordan skal vi få til å ivareta hans ønsker, samtidig som vi tenker at han ikke vet hva han sier nei til?» og «Er det nå vi skal pushe litt på, eller er det nå vi skal holde tilbake?» Spørsmålene tematiserer dilemmaer og hva tvilen dreier seg om. Torunn gir eksplisitt uttrykk for hvordan hun opplever å være usikker: «Og så er det litt vanskelig å stå i tvilen, for man vet jo ikke helt hva som er riktig å gjøre hele tiden». Men hun sier også: «Samtidig kjennes det veldig godt å kunne være med og bidra til noe som var veldig godt for ham.» Jeg leser utsagnene som uttrykk for

holdninger til tvilen. Barnehagelærerne godtar tvilen og er innforstått med at den er en del av arbeidet.

Det andre perspektivet dreier seg om hvordan barnehagelærerne handler når de er i tvil: «Var det fire uker vi brukte?», «veldig mye kommunikasjon om det», «fulgte hverandre og ikke gjorde veldig forskjellige ting», «reflektere sammen i et team», «ser ting fra forskjellige sider», «hva er det han liker?», «vi observerte, og tiden gikk» og «å trekke en kunstig palme som vi hadde, inn i rommet». I disse utsagnene ser jeg en rekke strategier for å nærme seg, undersøke og finne mulige løsninger på det de er usikre på. De to perspektivene – barnehagelærernes holdninger til det usikre i arbeidet og strategiene deres i møte med det usikre – danner grunnlag for kategoriene den videre analysen er sortert etter.

Barnehagelærernes holdninger til det usikre i arbeidet

Å forholde seg til det usikre som premiss

Noe som går igjen i barnehagelærernes refleksjoner, er dilemmaer og tvil; hva som er riktig å gjøre, er ofte ikke opplagt. Når Monica sier «Hvordan skal vi ivareta hans ønsker, samtidig som vi tenker at han ikke vet hva han sier nei til?», viser hun til ulike hensyn personalet må balansere. Hege gir også uttrykk for motstridende hensyn når hun sier: «Jeg husker den andre gutten som ikke ville være med i dans, men det var også det med å være med i fellesskapet.» De to verdiene – respekten for barnet som individ og betydningen av at barnet får delta i fellesskapet – lar seg ikke alltid forene. Barnehagelærerne har ikke full innsikt i hvordan det er å være barnet, eller hva som vil være det beste for akkurat dette barnet. Dilemmaet de står i, fører til at de stiller en rekke spørsmål: «Hvordan skal vi få til det her?», «Er det nå vi skal pushe litt på, eller er det nå vi skal holde tilbake?» og «Hva er det han liker?» Spørsmålene uttrykker tvil om hva som er riktig å gjøre. Det ene er ikke nødvendigvis bedre for barnet enn det andre.

Dilemmaene barnehagelærerne snakker om, synliggjør den etiske dimensjonen i møte med barnets annethet, eller det Lévinas kaller alteritet, og forteller at noe står på spill for barnet. Barnehagelærerne viser samtidig at de er orientert mot ansvaret for ivaretagelse av barnet, ved at de stiller spørsmål som krever etiske overveielser. Det er påfallende at barnehagelærerne ikke stiller spørsmål ved om tvilen burde være der eller ikke. De legger til grunn at tvilen finnes, og det usikre kan slik sett forstås som et premiss for det pedagogiske arbeidet.

Barnehagelærerne viser også til erfaringer med det ubestemte i et mer organisatorisk perspektiv. Monica sier: «Så vi vet ikke i august hva vi skal gjøre, eller hvor veien har gått i juni. Den er veldig åpen. Vi har valgt et fokus, og så kan det ta mange veier.» Utsagnet dreier seg om at temaet er valgt på forhånd, men at arbeidet ikke er bundet til å gå i en bestemt retning. Noe felles er lagt til grunn, og samtidig er formen åpen og fleksibel. Åpenheten skaper rom for det uventede: «Vi vet at vi i oktober/november har møtt på et eller annet», sier Monica, og Hege føyer til: «Da lugger det litt.» Det at de ikke kan vite alt på forhånd, er tilsynela-

tende en selvsagt del av det pedagogiske arbeidet. At det uforutsette kommer, er derfor noe regner de med.

Da jeg spurte barnehagelærerne hvordan de opplever å stå i tvil og erfare motstand, svarte noen av dem slik:

Torunn: – Det er litt vanskelig å stå i den tvilen, for man vet ikke helt hva som er rett å gjøre hele tiden [...] men så gir det jo gevinst på lengre ...

Hege: – Det blir normalen nesten. Man må forvente litt.

Torunn: – Det er forutsigbart, men kan være frustrerende for det – å lete opp de nye veiene. Og du er litt avhengig av den motstanden og de nedturene for å få motivasjonen og alt på plass igjen.

Monica: – Tenker at sånn må det liksom være.

Tvil og motstand utgjør et spenningsfelt i arbeidet der barnehagelærerne må gjøre vurderinger, finne løsninger og ta valg. Situasjonene preges av at det ikke er opplagt hvilken løsning som er riktigst. Barnehagelærerne beskriver erfaringen som både krevende og frustrerende, forventet og forutsigbar og i tillegg noe som ikke er til å komme utenom. Slik jeg forstår dem, er erfaringene deres sammensatte og paradoksale. Det som er påfallende – og som særlig fanger min interesse – er at barnehagelærerne ikke stiller spørsmål ved tvilens plass i arbeidet. Til tross for at tvil og motstand setter barnehagelærerne i situasjoner preget av usikkerhet, virker de ganske sikre på at det må være slik. Dette kan ses i lys av Arendts (1996, s. 178) forståelse av handling. Menneskers begynnelse, det å gripe initiativet og starte noe nytt, er uforutsigelig og uberegnelig. Barnehagelærerne viser i sine refleksjoner at tvilen åpner for at det kan oppstå noe nytt; tvilen blir dermed en viktig kilde til å se noe nytt som på sikt gagnar arbeidet med barna.

Usikkerhet i arbeidet med barna

Barnehagelærerne reflekterer over hvordan de forholder seg til det usikre i arbeidet med barna. Her beskriver Guro sin erfaring med å holde tilbake og være avventende:

Vi sliter med at ungene hele tiden går ned fra stolen. Og da kan det bli mye negativt rundt det. Men i dag klarte jeg å se at han bare skulle ned og hente eplebiten han mistet. [...] Han er på vei ned, og så ser han opp, og så ser jeg hva som skjer. Det letta blikket, liksom. [...] Når de føler at de ikke har blitt misforstått, men forstått. Det er så godt [...] være litt avventende [...] se an hva som egentlig skjer [...] tenker jeg er viktig.

Gjennom formuleringen «i dag klarte jeg å se» gir Guro uttrykk for en impuls. Hun erkjenner muligheten for at det er noe mer å oppdage, men som hun ennå ikke overskuer. Hun velger å vente; verbet «vente» kan gi umiddelbare assosiasjoner til ikke-handling, men jeg forstår Guros venting som en aktiv handling. Ved å vente og se gir hun seg selv muligheten til å undersøke hva barnet gjør, og å forstå hvorfor barnet går ned fra stolen. Slik jeg tolker det, vet kanskje barnet at han risikerer å bli misforstått når han går ned, men oppmerksomheten Guro retter mot ham, etablerer et handlingsrom. Ved å vente verner hun om barnets

handling; reaksjonen hennes gir barnet handlingsrom og mulighet til å fullføre det han startet på.

Blikkvekslingen mellom de to synes forløsende. Guro gir uttrykk for å se en lettelse hos barnet, men i fortellingen synes jeg også at jeg «hører» en lettelse hos henne selv over å klare å avstå fra det vanemessige som hun omtaler som negativt. Hun handler på en annen impuls og etablerer det Arendt kaller et fremtredelsesrom, der de begge kommer til syne, hun som en barnehagelærer som viser tillit til barnet, og barnet som igangsetter av meningsfulle handlinger. Sagt med Arendts (1996, s. 178) begreper kan begge være begynnere og sette nye ting i bevegelse.

Å forholde seg avventende kan springe ut av erkjennelsen av at vi ikke har tilgang til andres motiver og intensjoner. Torunn sier: «Det som ligger bak et utsagn ... for *vil ikke* som barn sier ganske mye, er enkelt å si, og det kan bety så mange ting. I hvert fall for de yngste.» Hun gir uttrykk for at barns utsagn kan romme et mer vidtrekkende meningsinnhold enn hva de konkrete ordene betyr. *Vil ikke* kan selvfølgelig være et presist uttrykk for barnets mening, men det kan også skjule seg noe mer bak formuleringen. Å ikke vite, eller å stå i tvilen, er kanskje som å stå i et spenn mellom det man vet, og det man ikke sikkert kan vite noe om.

Dersom reaksjonen på en annens handling beror på om vi har tilgang til og forstår den andres motiver, står vi i fare for å krenke den andre. Lévinas' tenkning om den andre som fremmed og ukjent kan kaste lys over barnehagelærernes refleksjoner om usikkerhet i relasjonen til barnet. At barnehagelæreren ikke kjenner den andres intensjoner og motiver, har betydning for at en klarer å holde tilbake og gi barnet handlingsrom slik at det kan komme til syne. Det er nettopp dette Guro synes å forstå når hun stopper opp og gir barnet mulighet til å handle. Det er ikke Guros forståelse av barnets intensjon som er det vesentlige i fortellingen. Guros erkjennelse av at det er noe som bare barnet vet, gjør at hun stopper seg selv og verner om barnets handlingsrom. Hun prøver å forstå barnet fordi hun vet at det har betydning for barnet å bli forstått, og at noe er på spill for barnet. Guro blir dermed et eksempel på en pedagog som balanserer ønsket om å forstå barnet og en tilnærming der hun forholder seg til barnets alteritet med varsomhet og tillit. Vissheten om at det kan være noe ved barns handlinger og ytringer man ikke har umiddelbar tilgang til, ser ut til å være en forutsetning for barnehagelærernes holdninger til det usikre.

Usikkerhet som åpenhet for å ta feil

Usikkerhet kommer også til uttrykk når barnehagelærerne snakker om det å ta feil eller ombestemme seg. Tones fortelling er et eksempel på det:

Jeg har en toåring som sitter ved matbordet og sier: «Jeg vil leke, jeg vil leke!» For de skal sove, ikke sant. Og jeg er supersliten og sier: «Nei, i dag skal du legge deg med en gang.» Da blir toåringen enda mer bestemt på å leke. Og så kommer kollegaen min, og det som er så fint da – uten at hun overkjører det jeg har sagt – er at hun sier til barnet: «Hvis du vil, kan du leke mens jeg legger en annen først.» [...] Det er så godt å ha kollegaer som

ser barnet, møter det og anerkjenner det, men som samtidig tar kontrollen over hva som skal skje, og at voksne kan hjelpe hverandre når man setter seg fast i dumme situasjoner.

Tone gir uttrykk for at hun ikke opplever å ha blitt overkjørt; istedenfor verdsetter hun at en annen griper inn og hjelper til når hun har satt seg i en vanskelig situasjon som går ut over barnet. Istedenfor å tolke det kollegaen sier, som en kritikk av seg selv, har hun tillit til at kollegaen gjør det som best ivaretar barnet. Når kollegaen handler i lojalitet til barnet, handler hun også i lojalitet til Tone. Jeg forstår Tones fortelling som et uttrykk for en gjensidig kollegial tillit som springer ut av deres felles ønske om å ivareta barnet. Det er kanskje det som gjør at den andre kjenner seg fri til å ta en selvstendig og ny avgjørelse.

I situasjonen som Tone forteller om, får barnet møte usikkerheten hos personalet. Kollegaen kunne holdt fast ved det som Tone først bestemte, slik at de ville fremstått som en felles front i møte med barnet. Istedenfor erfarer barnet at en annen omsorgsperson hjelper til når Tone kommer til kort; omsorgspersonen ser en alternativ løsning og gjør om på noe som ble urimelig.

Tones fortelling sier noe om hennes holdning til seg selv; hun er en som kan ta feil. Ingrid er inne på noe av det samme her: «Hvis man ikke bommer på noe eller gjør noe feil, da er man ikke menneskelig, på en måte.» Karsten slår fast at «alt du kan gjøre, er å lære av det og prøve å gjøre det bedre neste gang». I fortsettelsen snakker Ingrid om «dette med å ha rausket for den andre. At vi tenker og kan se ulike ting. [...] Det er ganske stor takhøyde for å snakke om ting som ikke nødvendigvis fungerte så bra.» Å erkjenne at det ikke alltid er lett å handle slik man ønsker, får betydning for hvordan man forholder seg til seg selv og hverandre. Den etiske appellen i møte med den som tenker annerledes enn en selv (Lévinas, 2008), og som bringer inn noe nytt og ukjent, ligger også til grunn for å forstå usikkerhet som det å være åpen for å ombestemme seg.

Strategier i møte med det usikre

I det følgende viser jeg til utdrag der barnehagelærere forteller om hvordan de handler i møte med det uforutsette, og om strategiene de anvender når de står overfor noe som skaper usikkerhet og tvil.

Undersøkende og reflekterende

Et trekk ved strategiene barnehagelærerne bruker i møte med det usikre, er at de stiller spørsmål for å undersøke og få mer innsikt i hva som rører seg på avdelingen og i barnegruppa. Torunn sier: «Vi stiller oss spørsmål om hvorfor det stagnerer. Hva er det som skjer? Man kan ha ulike teorier og tanker. Kan det være det fysiske miljøet som ikke fungerer lenger?» Og Hege spør: «Hva er det egentlig de [barna] driver med nå?» Spørsmålene er rettet mot å få mer kunnskap om hva barna er interessert i, om de behøver nye impulser i leken, og å finne ut hva som fungerer og ikke fungerer. Videre bidrar spørsmålene til at barnehagelærerne holder seg orientert om hva barna er opptatt av, og hva som rører seg i barne-

gruppa: «Det er gjerne det refleksjonene handler om [...] Må vi tilføre noe mer spennende, må vi ta bort noe? Det er det å skape en forandring som fører med seg noe godt, en utvikling, en ny sånn periode», sier Torunn. Hege forteller: «Det varierer veldig hva vi gjør: presentere nytt materiale, observere barna litt mer.»

Ved at barnehagelærerne undersøker og får belyst det de lurer på, får de et bedre grunnlag for å finne veien videre. Spørsmålene de stiller, har betydning for hvilke vurderinger og valg de gjør, og hvilke handlinger som utløses. Kunnskapen de utvikler om barnegruppa, danner grunnlag for refleksjon, og på den måten blir barna en ressurs i utviklingen av det pedagogiske arbeidet.

Noen av barnehagelærerne trekker fram det verdifulle ved at refleksjonen foregår i fellesskap. Karstens utsagn et eksempel på det: «Alle stemmer er viktige, for da får man forskjellig blick på det.» Torunn sier: «[Man] prøver så godt man kan å få sett hele bildet. Du ser det, og jeg ser det, og så kan man få sett helheten bedre». Arendts (1996, s. 186) metafor for den verden vi deler, er en «vev av relasjoner». Handlinger er som «tråder som slås inn i et mønster som allerede er der og forandrer veven på samme unike måte som de i sin tur vil affiseres av alle de livstrådene de kommer i berøring med innenfor veven». Slik jeg forstår barnehagelærerne, er det denne «veven» de forholder seg til når de er opptatt av at personalet ser med ulike blick og gjør forskjellige oppdagelser. Når flere perspektiver bringes inn i refleksjonen, «forandres veven», og barnehagelærerne danner seg rikere bilder av situasjonen.

Jeg forstår den spørrende og utforskende refleksjonen som et trekk ved barnehagelærernes måte å arbeide på. Spørsmålene de stiller for å undersøke hva barna er opptatt av, viser at de har innsikt i at barnas oppmerksomhet kan være rettet mot noe helt annet enn det personalet har tenkt, og at det er noe som det er verdt å ta hensyn til. Arbeidsformen foregår i en bevegelse mellom barnegruppa og faglig refleksjon i personalet. Det barna er opptatt av, tillegges vekt når personalet reflekterer sammen og dermed i utviklingen av det pedagogiske arbeidet. Samspillet med barnegruppa som pedagogene forteller om, kan forstås som et vekselspill mellom handlinger og respons. Med Arendts (1996, s. 194) begreper kan vi si at forløp blir opphav til nye forløp, og at både barn og personale veksler mellom å være begynnere og å svare på andres begynnelse i hverdagslivet som de deler.

Betydningen av tid

I barnehagelærernes refleksjoner om å møte motstand og ta høyde for det uforutsette er tid noe som ser ut til å ha betydning:

Torunn: – Jeg føler at jeg har bedre tid [...] Å ikke ha veldig mange planer gir stor frihet både for barna og for oss til å vurdere når ting er best, men det fordrer jo at du leverer.

Hege: – Jeg tenker at det gir barna tid også. [...] Noen trenger mye tid for å se.

Monica: – De får lov til å bruke tid på å observere. [...] Det er lettere å anerkjenne at de trenger den tiden, når vi har et helt år.

Torunn: – Jeg tenker at de [barna] får større grad av medvirkning.

Monica: – Vi jobber ofte bakover, skriver ikke månedsplaner, men refleksjonsbrev hver måned over hva vi har gjort. [...] Det er det vi bygger videre på.

Det ser ut til at personalet har funnet en arbeidsform som gir en arbeidsro som tåler forstyrrelser og at det uplanlagte oppstår og krever oppmerksomhet. Det å bruke god tid ses i sammenheng med barnas mulighet for å medvirke og anerkjenner at de har forskjellige tilnærminger til det nye og ukjente. Når barnehagelærerne jobber med hele året som tidshorisont, kan ting ta den tiden det tar. Barnehagelærerne forteller at de organiserer hverdagslivet i barnehagen og legger pedagogiske planer på en slik måte at de tar høyde for det uforutsette. Det barnehagelærerne kaller «å jobbe bakover», kan i lys av Arendts (1996, s. 186) metafor om veven forstås som at de gjennom refleksjon danner seg et bilde av det de har gjort, og at det utgjør grunnlaget for å utvikle arbeidet videre. I veven bindes det som har vært, sammen med det som kommer, og dermed dannes det meningssammenhenger i en felles verden.

Avsluttende refleksjoner

I denne artikkelen har jeg undersøkt hva barnehagelæreres refleksjoner om barnehagens hverdagsliv kan fortelle om det usikre som premiss for pedagogisk arbeid. Det usikre er ikke noe barnehagelærerne bestemmer seg for om de vil jobbe med; det er ikke en verdi de velger å sette på agendaen. Det er derimot noe de ikke kommer utenom. De teoretiske perspektivene fra Arendt og Lévinas inviterer oss til å forstå barnehagelærernes refleksjoner om det usikre som noe som angår oss som mennesker også ut over det pedagogiske; det usikre er et grunnleggende vilkår for menneskelig liv. Det usikre er altså ikke isolert til den pedagogiske relasjonen, men angår oss alle i møte med den andre fordi vi lever i en felles verden. Når vi handler, er vi avhengige av fellesskapet for å kunne tre fram som oss selv. Barnehagelærernes refleksjoner viser en grunnleggende pedagogisk holdning som sier at det usikre er et vilkår de forstår og handler ut fra. Dersom natalitet og pluralitet forstås som vilkår for menneskelig liv, blir de også vilkår i det pedagogiske hverdagslivet og i relasjonen mellom pedagogen og barnet. Arendts begreper kan dermed bidra til å synliggjøre at det usikre som et pedagogisk vilkår springer ut fra grunnleggende vilkår for menneskelig liv.

Barnehagelærerne jeg har intervjuet, synes å være ganske sikre på at det usikre er en selvsagt del av det pedagogiske arbeidet, noe som støtter opp under det jeg finner i tidligere studier (Johannesen, 2013; Johannesen & Sandvik, 2008). Det barnehagelærerne sier om at det er menneskelig å ikke alltid få det til, ligger til grunn for å forstå det usikre som en åpenhet for at man kan ta feil og ombe-

stemme seg. Barnehagelærernes refleksjoner gir holdepunkter for å forstå det usikre som et pedagogisk vilkår, men ikke som noe de etterstreber. Jeg forstår det de sier om å undersøke, observere, reflektere, avvente eller ombestemme seg som forsøk på å utvikle et best mulig grunnlag for å gjøre vurderinger og valg, slik at de kan ivareta barnas handlingsrom og verdighet på en best mulig måte. De forblir ikke i det usikre, men allikevel er det usikre et vedvarende vilkår. I denne dobbeltheten viser barnehagelærerne at det usikre som et pedagogisk premiss, må forstås som et sammensatt og paradoksalt fenomen.

Jeg har i denne artikkelen skilt mellom holdning og handling på et analytisk nivå for å komme tettere på hva det usikre dreier seg om som pedagogisk fenomen. Jeg ønsket å utvikle nyanserte forståelser av barnehagelærernes holdninger til, og handlinger i møte med dette fenomenet. I realiteten er holdninger og handlinger mer sammenvevd. Barnehagelærernes holdning innebærer en erkjennelse av at det usikre er et pedagogisk premiss. Samtidig er holdningen et tilsvarende svar på dette premisset. Strategiene som barnehagelærerne forteller om, er også et svar, en respons eller et ansvar i møte med det usikre. Å ivareta barnets ønsker, og samtidig være klar over at barnet ikke vet hva det sier nei til, skaper et dilemma det ikke finnes klare svar på, men der barnehagelæreren allikevel må svare og gi en respons. Ved stå i dette spennet med et ønske om å gjøre det som er best for barnet, står også noe på spill for pedagogen: ansvaret for ivaretagelse av barnet. Refleksjonene til barnehagelærerne kan gi økt forståelse for det usikre som premiss for pedagogisk arbeid, og for hvordan det er vevet sammen med kjernen i det pedagogiske ansvaret.

Litteratur

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa - Det virksomme liv*. Pax forlag.
- Arendt, H. (2017). *Makt og Vold*. Cappelen Damm.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 6(11), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.592>
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Cappelen akademisk forlag.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups: contingent articulations of pedagogy, politics and inquiry. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 545-561). SAGE Publications, Inc.
- Kirkebæk, B. (2016). Pædagogik, magt og den nødvendige usikkerhet: om spændingsfeltet mellem at have magt og at gøre plads. I L. Togsverd & J.J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader: perspektiver på pædagogens faglighed* (p. 31-46). Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A.S. (2014). Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(4), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.888>
- Lévinas, E. (2008). *Den annens humanisme*. Bokklubbens kulturbibliotek. Norsk utgave ved Thorleif Dahls kulturbibliotekdet og det norske akademi for språk og litteratur
- Mahrtdt, H. (2015). Å tenke om det uforutsigbare med Hannah Arendt. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 132-153). Fagbokforlaget.

- Nordtug, B. (2014). Levinas's ethics as a basis of healthcare - challenges and dilemmas. *Nursing Philosophy*, 16(1), 51-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/nup.12072>
- Steinsholt, K. & Ness, S.A. (2016). *Motsrøms: Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Strand, T. (2001). Hva er pedagogikk? I K. Tone (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (1. utg., Bd. 3, s. 164-190). Gyldendal akademisk.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I B.A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 245-261). Fagbokforlaget.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J.J. (2016). Innledning. Pædagogik og opdragelse som ballade: om pædagogik som en menneskelig utfordring. I L. Togsverd & J.J. Rothuizen (Red.), *Pædagogiske ballader: perspektiver på pædagogens faglighed* (s. 11-30). Samfundslitteratur.
- Aasland, D.G. (2011). I begynnelsen er etikken: Emmanuel Lévinas. I S.B. Eide, H.H. Grelland, A. Kristiansen, H.I. Sævareid & D.G. Aasland (Red.), *Fordi vi er mennesker: en bok om samarbeidets etikk* (2. utg., s. 51-62). Fagbokforlaget.