

INNHOLD

1.	<u>VY – UTSIKT OVER LANDSKAPET</u>	s. 4
	<u>PROBLEMSTILLINGER</u>	s. 4
	<u>LANDSKAPETS HØYESTE PUNKT</u>	s. 5
	<u>TID</u>	s. 6
	<u>ROM</u>	s. 6
	<u>INNHOLD</u>	s. 8
	<u>JACQUES DERRIDA</u>	s. 8
	<u>JEAN- JACQUES ROUSSEAU</u>	s. 10
	<u>SØREN KIERKEGAARD</u>	s. 10
	<u>TIDLIGERE FORSKNING</u>	s. 11
	<u>GOD OG DÅRLIG TVIL</u>	s. 12
	<u>TVIL – REFLEKSJON</u>	s. 13
	<u>TVIL SOM ET NEGATIVT/POSITIVT BEGREP</u>	s. 14
2. A	<u>METODEVALG OG METODOLOGISKE EROSJONER</u>	s. 15
	<u>SKRIVING</u>	s. 15
	<u>METAFORER</u>	s. 18
	<u>FOKUSGRUPPER/FOKUSGRUPPEINTERVJU</u>	s. 18
	<u>INTERVJUGUIDE</u>	s. 20
	<u>FORFORSTÅELSE</u>	s. 21
	<u>SUBJEKT/OBJEKT</u>	s. 22
	<u>FORSKNINGSDELTAKERE</u>	s. 24
2. B	<u>SKRÅNINGER MED ANALYSE/DISKUSJON/TEORI</u>	s.26
	<u>TVIL SOM MOTOR OG TVIL SOM MAGEFØLELSE</u>	s. 27
	<u>TVIL SOM UDYKTIGHET – TVIL SOM ETISK PRAKSIS</u>	s. 37
	<u>TVILENS SOSIALE STATUS I BARNEHAGEPEDAGOGISKE PRAKSISER</u>	s. 50
3.	<u>SYNSVIDDE</u>	s. 56
	<u>LITTERATURLISTE</u>	s. 59

SAMMENDRAG

I denne studien har jeg vært opptatt av hva barnehagelærere tenker om tvil i sine pedagogiske praksiser og videre hvilken status tvil har i slike praksiser. Oppgaven hører hjemme i en poststrukturell/posthuman tradisjon hvor hensikten er å analysere begrepers mangetydighet og meningsforskyvelser framfor å gi svar. Jeg har forsøkt å lyssette bevegelser ”innad” i begrepet tvil slik at begrepet kan krenge i retning av etiske produksjoner.

Tidligere forskning tilnyttet tvil i en barnehagekontekst er utført av Johannesen og Sandvik (2008), Larsen (2012) og Johannesen (2013). Disse har produsert meningsforskyvelser av tvil/stopp. Videre bryter Sandvik (2013) *den pedagogiske orden* ved å retnke begrepet *medvirkning* fra en immanent synsvinkel.

Metodologisk har jeg tatt i bruk to fokusgruppeintervjuer med tre og fire deltakere. Videre har jeg benyttet skriving og metaforer for å vaske fram og tilbake ulike konstruksjoner av begrepet tvil. De funn som jeg ser tårner høyest i forskningsterrenget er for det første tvil som motor/bevegelse og tvil som igangsetter av refleksjon og omvendt. Et annet funn er deltakernes fornemmelse av tvil som en (mage)følelse, mens refleksjon oppfattes som tenkning. De negative konnotasjonene tvil viser til i synonymordbøker; *vakling, ustøhet, villrede, mistillit og uro* kan da sees i lys av et humanistisk tankegods der *tenkning – følelser* oppfattes som et motsetningspar. Her kan tvil som følelse altså forstås som å være i uoverstemmelse med- eller tilstede i fravær av tenkning.

På samme tid som forskningsdeltakerne også erkjenner tvil som en etisk praksis, blir uttrykk for mye tvil oppfattet som udyktighet og/eller uførhet. Videre forstår deltakerne tvil å ha ustabile vilkår, men med lav status i barnehagepedagogiske praksiser. Dette kan også vitne om tvil-begrepets (begrepers generelle) kontradiksjoner og stadige meningsforskyvelser.

All den tid tvil fremmer etisk praksis er det all grunn til å skyve i gang tvil-begrepets klassereise. Dette kan gjøres ved å peke på tvilens relasjon til refleksjon, anerkjenne tvil når den er tilstede samt kommunisere tvilens hensikt som en etisk praksis. Man kan selv være modell å demaskere tvil med hevet hode, for det er ”ikke negativt å tvile, men man må tørre å si det”. Å tvile kan kreve mot, og i det kan pedagoger støtte hverandre. Ved å tvile og bryte opp rustne stillaser kan barnehagearbeidere utfordre ”lover” og systemer i pedagogiske institusjoner og slik kan det å tvile bli vårens brudd med den (samme) gamle vinter.

TAKK

Å dekonstruere begrepet tvil i lys av Derridas, Kierkegaards og Rousseaus filosofi har vært en stor glede. Først fryden; følelsen av å se og forstå. Videre fornemmelsen av å være på kjente trakter, av å være kommet hjem.

Jeg har vært velsignet med gode, generøse hjelpere og vender meg i takknemlighet mot dem:

Gjennom skriveprosessen har professor Anne Beate Reinertsen vært den største inspirasjonskilden og den beste formidleren! Med strålende iver har hun guidet meg rundt til ukjente dører for å vise meg andre og nye rom. Jeg takker inderlig for en lærerik, befriende og ikke minst morsom dannelsesreise!

En stor takk går til de syv forskningsdeltakerne som så åpent bidro med tanker om tvil knyttet til sine barnehagepraksiser. Pedagogenes engasjement og vilje førte til utpensling av blindsoner og åpninger til mørke portrom. Uten en slik fri og modig formidling hadde ikke oppgaven blitt det den ble!

Tusen takk til Ella Ingdal som velvillig har gitt meg permisjoner fra barnehagearbeidet slik at jeg kunne gjennomføre masterutdanningen i førskolepedagogikk!

Videre vil jeg takke min kjære medstudent Thina Johnsen Eid som på spaserturer og ved kafébord har vært en viktig sparringspartner i bearbeidelser av Derridas filosofi. ”Kjærlighet til ruinene hva annet kan man elske?” (Derrida, 2002).

En stor takk går også til Marianne Mo som har lest teksten og kommet med gode innspill.

Sist men ikke minst takker jeg hengivent min familie; Kjell, Linn og Ida. Dere har vært mine ildsteder som jeg har hvilt ved og varmet hendene på.

Trondheim, september 2015. Sissel Mosve Bjørnbet

Vy

Marit: Ja, for hvis du ikke er i tvil så er det jo bare din tanke eller din handling som er. Det er ikke noe å sette spørsmålstegn ved.

Trude: Og hvis det ikke er noe tvil så har du gjort deg opp en mening om en annen person du er i samspill med.

Silje: Det er ihvertfall mye sånn definisjonsmakt i det da, tænke æ, mye sånn tingligjøring.

En ordveksling mellom tre av forskningsdeltakerne trykker dørklinken ned og døren opp til denne studiens landområder. Diskusjonen gjelder hva som preger møtet med barnet når tvil synes å være fraværende hos den voksne, eller sagt med Biesta (2014); når en ikke ”bevitner metafysikk i dekonstruksjon” (s. 60).

I de siste tiår har vi sett en økt vilje til å måle barnet opp mot en fastlagt og forutbestemt samfunnsnorm noe økt bruk av kartleggingsverktøy kan være et eksempel på. Samfunnet gjøres til subjekt og barnet objektiviseres. I et slikt landskap kan barnets særegenhet vanskelig oppfattes fordi teori/praksis er tuftet på en forståelse av utdanning som sosialisering (Rousseau, 2010, Biesta, 2009).

Begrepet tvil har noen negative konnotasjoner som viser seg i blant annet synonymordbøker (Johannesen & Sandvik, 2008). Kan det være at tvilens status i den vestlige kulturen speiles i synonymene; *vakling*, *ustøhet*, *villrede*, *mistillit* og *uro*? (Hentet 30. august 2015, fra <http://synonymer.no/index.php>).

Bakgrunnen for denne studien er et ønske om å finne ut hva barnehagelærere tenker om det å tvile. Hensikten er å studere tvil-begrepets meningsforskyvelser eller befare begrepets erosjon. Med disse glidende tanker velges følgende problemstillinger:

- Hva tenker barnehagelærere om tvil i sine pedagogiske praksiser?
- Hvilken sosial status har tvil i barnehagepedagogiske praksiser?

Jeg starter med å guide leseren opp på landskapets høyeste punkt slik at hun eller han kan skue utover åsrygger og skråninger i forskningsterrenget.

Som jordoverflaten preges også kommende forskningslandskap av *erosjon*. Begrepet knyttes til den ustanselige avgnagingen og oppsmuldringen som skjer på jordens overflate (Hentet 30. september 2015, fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Erosjon>), men i denne studien kan leseren først og fremst knytte begrepet til oppsmuldringen av begreper, sannheter og forståelser – eller det Jacques Derrida (2006) kanskje ville sagt; sentrerte strukturer og/eller det fulle nærvær.

Derridas utsagn over og følgende tekst under kan kanskje forstås som å tilhøre teorikapittelet, men tas med i innledningen fordi Derridas teori også finner sin plass her. Fordi eksamensformen krever en bestemt struktur (innledning, hoveddel, avslutning) tegner jeg et foreløpig kart som har til hensikt å hjelpe leseren med å orientere seg og handle. Denne strukturen vil likevel alltid allerede erodere siden det finnes spor av det ene i det andre (Steinnes, 2007).

Innledning og *avslutning* kan oppfattes som et motsetningspar der innledning utelukker avslutning. Å se det på denne måten er vanskelig, blant annet fordi jeg i løpet av dette avsnittet viser at det finnes spor av avslutning i tillegg til teori, metode, diskusjon og analyse i innledningen. I derridask ånd burde derfor studien vært skrevet uten oppdeling, siden hver enkelt del ikke har et entydig meningsinnhold som kun hører hjemme i en bestemt og avgrenset struktur.

Imidlertid tegnes kartet og virker slik at om leserne først gir seg i kast med side en, deretter side to og så videre, vil de først sette foten på en vy; en utsikt som kan klargjøre lesningen. Vyen gir en presentasjon av problemstillinger, avgrensninger og valg vedrørende tid, rom og innhold. Masteroppgavens påfølgende landområde innebærer metodevalg og metodologiske erosjoner, mens neste terreng består av *skråninger* med analyse, teori og diskusjon. I *Synsvidde* gir jeg en kortfattet oppsummering av de viktigste funn og hva jeg opplever inneholder mest potensial til å øke tvilens status i barnehager.

Derrida mente at en sann filosofisk handling fordrer at skribenten har blikk for formen ved budskapet (Steinnes, 2007). Fordi jeg ikke oppfatter studiens form å være en motsetning til studiens innhold har masteroppgaven en henimot sammenhengende tekstflyt. Det blir av den

grunn spor av innholdet i formen (og formen i innholdet). Om leseren føler behov for et mer detaljert kart kan innholdslisten foran i studien være til hjelp.

I oppgavens tekst vil *sannheter* stå i kursiv. Av samme årsak som beskrevet i avsnittet over er ikke det estetiske plassert som en motsetning til det logiske (les; vitenskapelige forskning). Det vil alltid allerede være spor av det estetiske i det logiske og omvendt (Steinnes, 2007). Jeg kursiverer derfor *sannheter* fordi sannheter ikke fins, samt markerer at tanken ikke kommer før skriften ved for eksempel å lenke ordene; tanke/tale/skrift. Jeg tar også i bruk understrekninger, utropstegn, Caps Lock og andre virkemidler når jeg mener tekstens budskap med hell kan formgis på en bestemt måte (Richardson & St. Pierre, 2005). Fra tekstens form beveger vi oss til tvil og tid.

Studiets tema plasseres i aporetisk tid som vil si tid uten tid. De spørsmålene jeg relaterer til tvil er evige spørsmål og knyttet til en værensfilosofisk dimensjon og gjenspeiles også i det at jeg benytter teorier som strekker seg over lange tidspenn fra Jean-Jacques Rousseau via Søren Kierkegaard til Derrida. Samtidig er tvil knyttet til tiden her og nå òg framtiden, og vil i denne studien diskuteres opp mot kulturelle *sannheter* i dagens samfunn og også hva som kan sees å være produktivt med hensyn til tvil i framtiden.

Min interesse for tvil kommer av begrepets paradoksale meningsforskyvelser generelt og tvil som etisk praksis spesielt. Ønsket er å fremme barnehagebarnets beste. Jeg tar derfor barnet i den ene hånden, tvilen i den andre og trapper opp på den flombelyste studie-scenen slik at nettopp barnehagebarnet i skinn av tvilen kan belyses.

Selv om temaet tvil knyttes til barnet spesielt vil også tvil i møte med barnehageansatte skyves fram i datamaterialet gjennom de ulike møtene i barnehagen. Hvordan barnehagelæreren møter barnehageansatte som for eksempel barne og ungdoms-arbeideren vil indirekte prege barnets barnehagetilbud. Studien er av den grunn relatert til barnehagerommet og omfatter alle menneskene der.

Før jeg gikk i gang med fokusgruppeintervjuene hadde jeg til hensikt å avgrense masteroppgaven til å gjelde en bestemt aldersgruppe, nemlig ett-, to-, og tråringene. Dette fordi jeg i hovedsak har arbeidet med de yngste barna og fordi denne aldersgruppen ligger hjertet mitt spesielt nært. I tillegg var min forståelse av temaet spesielt aktuelt i møtet med de yngste, tenkte jeg, siden disse har færre uttalte ord enn de eldre barna.

Jeg etterspurte av den grunn småbarnspedagoger som forskningsdeltakere, og fikk fire småbarnspedagoger av syv barnehagelærere. Under fokusgruppeintervjuet dekonstruerte tre av småbarnspedagogene tanken om tvil som spesielt gyldig i møtet med de yngste. De ga uttrykk for at eksempelvis det eldre ”stille” barnet, kunne trenge barnehagelærerens tvil i minst like høy grad som de yngste barna. På bakgrunn av denne dekonstruksjonen har jeg derfor valgt å innbefatte alle barnehagebarn, uansett alder, i denne studien. Dette betyr derimot ikke at jeg anser min forforståelse som ugyldig eller uaktuell. Det betyr kun at jeg tar et valg, der valget gjelder hva som harmonerer med småbarnspedagogenes uttalelser.

Det er gjennom forskningsdeltakerne historiene fra barnehagerommet trer fram. Jeg vil i det følgende gi en kort presentasjon av barnehagelærerne, men siden gjøre nærmere rede for dem i kapittelet: *Metoder og metodologiske erosjoner*.

I studien benyttes fokusgrupper ; gruppe A og B, og fokusgruppeintervjuer. Gruppe A består av småbarnspedagogene Per, Karen og Synne som alle arbeider med barn mellom ett og tre år. Gruppe B består av barnehagelærere der to arbeider med barn mellom tre og seks år, to med barn mellom ett og tre år, og en som i tillegg til arbeid med de yngste barna arbeider som barnehagestyrer. Deltakerne i gruppe B studerer førskolepedagogikk på masternivå ved siden av å arbeide i barnehage. Disse er: Silje, Marit, Trude og Live. Navnene er fiktive. Studiens metodevalg utover bruk av fokusgruppeintervjuer er skriving og metaforer.

Fordi forskeren og de øvrige forskningsdeltakerne er barnehagelærere, vil studien først og fremst være relatert til førskolepedagogikk, men foruten førskolepedagogikk er masteroppgaven også knyttet til filosofi. Filosofi fordi tvil kan sees på som filosofi og fordi det å tvile er filosofiens vesen. Studiets tema – tvil – går innunder kategorien værensfilosofi som kan beskrives som tanker og diskusjoner omkring hva det vil si å være menneske. I derridask forstand er filosofi *filosofi med liten f*. Filosofering som tenkning. Tenkning som skriving likegodt. Filosofi som tenkning – lesing – skriving.

Filosofi med liten f innebærer bevegelse framfor lukning, uendelighet framfor avgrensning. Filosofi med liten f kan medføre å floke til, bryte opp eller sprengte åpen den eksisterende orden, normen, eller samfunnets *sannheter* (Derrida, 2006). Samme filosofi eier ingen svar, men er situert og knyttet til meg som forsker og den skriften jeg er en del av. Av den grunn kan jeg tenke/snakke/skrive og være filosof samtidig, sammen med alle andre filosofer rundt meg. Filosofi med liten f er å tenke, tvile og dvele gjennom tanke/tale/skrift.

I denne studien er teori og metode fullstendig integrert i hverandre. Siden temaet *tvil* er det begrep jeg behandler vil store deler av oppgaven dreie seg om tvil som en del av dekonstruksjon både teoretisk og metodisk. Dekonstruksjon kan forstås som en form for nærlesning av tekster (Steinnes, 2007), dermed en praksis, men også på samme tid; teori, teori om Derridas nærlesning; dekonstruksjon.

Altså støtter jeg meg i hovedsak til den fransk-marokkanske-jødiske språkfilosofen Jacques Derrida, som levde fra 1930 til 2004, og som var en av de fremste filosofene innenfor poststrukturell og posthuman tenkning (Tjønneland, 2011).

Derrida var elev av Foucault, og ellers i ”dialog” med lingvister og filosofer under hele forfatterskapet, blant annet de tyske filosofene Hegel, Nietzsche, Husserl, Heidegger og sveitseren Saussure (Tjønneland, 2011). Gjennom sin kritikk av Husserl tar Derrida et oppgjør med fenomenologien. Denne beror på en oppfatning av at virkeligheten er og at den kan finnes eller demaskeres. Fenomener (også ord) kan sies å være bestemte, nærværende og kanskje også konstante (Reinertsen, 2015b).

I 1967 ga Derrida ut tre bøker som alle dreide seg om tankens representasjon i tale og skrift, og som plasserte Derrida på det fransk-filosofiske kartet. Bøkene var ”Skriften og forskjellen”, ”Stemmen og fenomenet” og ”Om grammatologi”. Intensjonen var å dekonstruere den platonske måten å forstå virkeligheten på som innebærer at tanken eller ideen kommer først, at talen representerer tanken, og at skriften representerer talen uten at meningsinnholdet forandres underveis (Tjønneland, 2011).

Derrida (2006) kritiserte lingvisten Saussure. Saussure forsto skriften som farlig, farlig fordi skriften kan inngå istedet for det *opprinnelige* – som er tanken. Ingenting kan sies å være *opprinnelig* hevdet Derrida (2006), tanken er ikke et utgangspunkt for språket eller skriften, skriften er alltid allerede.

Skriften er også produsent av de klassiske begrepsparene; liv/ død, nærvær/fravær, tale/skrift. Skriften selv gir oss forståelsen av virkeligheten som et *enten eller*; enten sikker eller i tvil, enten handle eller tvile. Altså hevdet Derrida at skriften opprettholdt den metafysiske forståelsen av noe som enten en original eller en kopi, der kopien er mindre verdt (Tjønneland, 2011).

Skriften forstås av Derrida (2006) som ”både inskripsjon generelt sett, enten den er bokstavelig eller ikke” (s. 55). Følgelig som konstruksjoner; kulturer, institusjoner og minner,

eller som Steinnes (2007, s. 675) sier det: ”(..) fra helleristninger, via arkitektur, billedkunst, filosofi, bruksanvisninger og matoppskrifter, til dans og musikk”. Skriften er alltid allerede og preger derfor all menneskelig tegnsetting.

Derridas (2002) prosjekt blir beskrevet som negativt fordi arbeidet består i *det umulige*; en *apori*. En apori er en teoretisk/praktisk uløselig situasjon som knyttes til beslutninger (Reinertsen, 2009). En beslutning må alltid gå igjennom tre egenskaper om den skal være rettferdig og ansvarlig. Den må være regulert, altså være en struktur, som så i forsøk på å være rettferdig dekonstrueres gjennom ubestemthet og tvil, og videre rekonstrueres prompte (Derrida, 2002).

Derridas prosjekt kan sies å være dekonstruksjonen av den vestlige måten å forstå sammenhengen mellom tanke og språk på (Gundersen, 2006). Dekonstruksjon kan forstås som en blanding av *destruksjon* og *konstruksjon* (Kvale og Brinkmann, 2010). Altså en nedbrytning og analysering av forståelser/begreper for så og konstruere andre eller nye forståelser av de samme forståelsene/begrepene.

Videre eller i samme øyeblikk, og igjen og igjen skjer en utvisking eller omrokking av konstruksjonen, hvor en på nytt og alltid stiller seg åpen for andre eller andres forståelser. Forholdet mellom teori og metode som fullstendig integrert i denne studien kommer fram her. Både Derridas (2002, 2006) teori og metode omhandler oppløsning av dikotomier der Derridas hovedstrategi kan sies å være dekonstruksjon.

Videre pekte Derrida (2006) på at mening ikke kan avgrenses som et ”tegn”, ”begrep” eller ”fenomen”, fordi begrepets felt eller spill er uten grenser. Man burde til og med avvise begrepet og ordet *tegn* – ”men det er nettopp det vi ikke kan gjøre”, (..) ”vi kan ikke la være å stå i ledtog med denne metafysikken uten samtidig å la fare den kritikk vi retter mot den” (s. 20,21). Lik en trøndersk sommerdag kan begrepene være flertydige og med stadig vekslende værforhold, likevel og nettopp derfor brukes begreper som *ord*, *begrep* og *fenomen* eller *er* og *være* i denne studien også.

En av begrepene i Derridas (2006) filosofi nemlig *différance* (som hverken er et ord eller et begrep) er det som muliggjør bevegelsen – meningsbevegelsen – mellom motsetningspar. Bevegelsen som gir oss mening ligger i *différance*, et begrep jeg belyser nærmere i kapittelet; *Skråninger med analyse/diskusjon/teori*.

Begrepene *différance*, *aporia*, *rett* og *rettferdighet* samt *dekonstruksjon* vil særskilt bli lyssatt i datamaterialet og diskutert i masteroppgaven. Disse begrepene ble ikke definert i Derridas arbeider av den grunn at mening ikke kan avgrenses eller defineres. Begrepene vil derfor ikke bli definert men diskutert i denne studien.

Videre oppfatter jeg Derridas (2002, 2006) filosofi som gjennomført etisk til tross for at Derrida selv sjelden brukte ordet *etikk* i tekstene sine. På sett og vis kan etikken, som filosofien, betraktes som et begrep med liten bokstav, all den stund etikken synes å være allestedsnærværende i Derridas tenkning.

Jeg forstår etikk i lys av Derridas filosofi. I dette legger jeg ikke bare det å unngå å møte mennesker med negative handlinger, men inneha en holdning som vil si å strekke seg etter å gjøre det beste for den eller det andre. Eksempelvis vil etikk handle om å gjøre det beste for barnet og/eller voksne i barnehagen eller å yte *begreper*, *materialitet* og/eller *affeksjon* rettferdighet, som for eksempel begrepet/tanken/handlingen/affeksjonen/...../.....; *tvil*.

I poststrukturalistisk tenkning skaper språket subjektet og virkeligheten, og ikke omvendt slik jeg forstår humanistisk tenkning å gjøre. I senere tid har andre forsøkt å ta skrittet i retning av å bryte med språkets rammer og ta for eksempel materialitet og affeksjon i betraktning som bærere av diskursivt produserte forestillinger (den materielle vending, den affektive vending).

Her tolkes også materialitet, affeksjoner og tilstander som subjekter. Monadologiske-, pedagogiske *maskinerier* som rom, møbler, leker, mennesker og for eksempel *tvil* agerer som subjekter og henter handlingskrefter fra hverandre (Sandvik, 2013). Kanskje kan en si at poststrukturalismen har erodert i retning av materielle og affektive vendinger hvor også ikke-menneskelige aktører virker med. Sentrale bidragsytere knyttet til disse filosofiske retningene er Bruno Latours, Michel Callons, Karen Barad, Gilles Deleuze og Félix Guattari og Slavoj Žižek.

Tvil eller ubestemmelighet har opptatt flere filosofer gjennom tidene. Både Rousseau (1712 – 1778), Kierkegaard (1813 – 1855) og Derrida hevet stemmen for å kritisere vanetenkning og ta det ubestemmelige på alvor. Av den grunn trekker jeg også veksler på Rousseaus og Kierkegaards filosofi i denne studien.

Rousseaus (2010) oppmerksomhet vendte seg mot samfunnsordenen der alle har bestemte plasser og hver enkelt oppdras til å fylle sin. "(.) når man, i stedet for å oppdra mennesket for dets egen skyld, vil oppdra det for de andres (s. 20). All den stund jeg griper til Kierkegaards

(1994) filosofi vil det være tenkningen omkring *det negative, den negative tenker* samt *den subjektive eksisterende tenker* kontra *den positive tenker* og *den objektive tenkning*, som inngår i denne studien.

En episode på arbeidsplassen min samt boken: ”Små barn og medvirkning – noen perspektiver” av Nina Johannesen og Ninni Sandvik (2008) inspirerte til masteroppgavens tema. Flere har levert fremragende bidrag tilknyttet tvilens betydning i pedagogiske sammenhenger, men jeg velger her å kort redegjøre for forskning relatert til barnehagearbeiderens tvil i en barnehagekontekst, selv om jeg i studien også skjeler til forskning gjort utenfor barnehagerommet.

Johannesen og Sandvik (2008) har interessert seg for tvilens ”mellomrom” som kan sees som rommet mellom to motsatte begreper for eksempel *tvil – sikkerhet*. Når jeg og forskningsdeltakerne analyserer begrepene tvil og sikkerhet befinner vi oss i tvilens mellomrom. I boken; ”Små barn og medvirkning – noen perspektiver”, åpner forfatterne opp for dette mellomrommet spesielt i dikotomien; barn – voksen. Johannesen og Sandvik diskuterer hva som kan ha satt tvilen i miskreditt og trekker videre fram tvil som en mulig kilde til tenkning. Denne teksten skapte nysgjerrighet hos meg og inspirerte til masteroppgavens problemstillinger: Hva tenker barnhagelærere om tvil i sine pedagogiske praksiser, og hvilken sosial status har tvil i barnehagepedagogiske praksiser?

Videre bygger Johannesens (2013) artikkel ”Tvil som drivkraft” på intervju med to førskolelærere som uttrykker at mot til å tvile på egen og andres sannheter forbedrer egen tenkning og praksis. Tvil virker som en positiv *drivkraft* og kan føre pedagogikken videre. En slik oppfatning av tvil kommer også til syne i denne studiens empiri. Videre løfter Johannesen tvil fram ”som et begrep på det å vite at man ikke vet” (s. 13). Tvil som kyndighet. Å strekke seg mot det kyndige vil også si å strekke seg mot en etisk praksis. Tvil som varder av godhet, så og si.

Som Johannesen er også jeg opptatt av tvil som etikk, men også tvil som nøytrale og negative forståelser lik tvil som *magefølelse* eller *udyktighet*. Jeg håper at det å løfte tvil-begrepet og begrepers generelle meningsforskyvelser kan styrke tvilens aktualitet i barnehagerommet. Jeg ser det slik at begrepers og meningers *hit-og-dit bevegelser* markerer tvilen som berettiget og aktuell i enhver situasjon. At det er på sin plass å tvile. At å tvile er å søke rettferdighet, eller sagt på Kierkegaards (1994) vis: ”Netop fordi det negative er tilstede i Tilværelsen og er

overalt tilstede (thi Tilværelse, Existents er bestandig i Vorden), derfor gjelder det som den eneste Frelse derimod at blive bestandigt oppmærksom derpaa.” (s. 78).

Ann-Sofi Larsen (2012) skriver om hvordan *stopp* i pedagogisk arbeid har potensialer til å skape nye vilkår for handling. Larsens empiri omfatter fortellinger fra barnehagen hvor barnehagearbeiderne stopper seg selv og forstyrrer det de kjenner av regler og normer knyttet til egne praksiser. Artikkelen bidrar til å belyse hvordan barnehagelæreres meninger stadig reforhandles og er i bevegelse.

I Sandviks (2012) doktorgradprosjekt ”Forstyrrelser av den pedagogiske orden” søkes det å tenke begrepet *medvirkning* på nytt i lys av Deleuze sin immanensfilosofi. Sandvik benytter et maleri for å brette opp datamaterialet og på den måten søke å skape andre (enn humanistiske) forståelser av begrepet *medvirkning*.

Min masteroppgave er også ment som et åpent spørsmål i den grad en kan beskrive spørsmål som åpne, all den tid alle spørsmål alltid allerede er en del av skriften: Hva tenker barnehagelærere om tvil i sine pedagogiske praksiser? Hvilke forståelser kan spores i barnehagekulturen når det gjelder tvil?

Som det vil komme fram i kapittelet; Skråning med analyse/teori/diskusjon opplevde Per, en av forskningsdeltakerne, fenomenet *tvil* å være et sensibelt tema. Slik jeg tolker flere av Pers uttalelser under intervjuet går Pers forståelse av tvil i retning av det Finn Skårderud (2012) beskriver som ”dårlig” tvil:

God tvil er selvet som tviler. Dårligere tvil er tvilen om selve selvet. Det er en tvil om ens rett til å tenke, mene, føle og handle slik man faktisk gjør. Den dårlige tvilen bunner i en mistillit til seg selv, og slik er den skammens slektning. Den gode tvilen er en bevegelse. Den fører et sted. Den dårlige tvilen er forhandlinger uten ende og uro på stedet hvil. God tvil er opplysende fordi den bestreber seg på å se saken fra mange sider. Dårlig tvil ser mørkere på saken. Den gode tviler kan operere i kategorier som «både-og», mens den dårlige tviler lever etter «verken-eller» (s. 450 – s. 461).

Slik jeg forstår Skårderud (2012) monterer han en dikotomi av begrepene god og dårlig tvil for å forenkle og gjøre temaet lettfattelig. Skårderud (2012) lager et motsetningspar der god tvil og dårlig tvil sees som to avgrensede strukturer uten bevegelse eller erosjon der det ene begrepet utelukker det andre .

I lys av Derridas (2006) filosofi innebærer ikke virkeligheten et *enten eller*, men et *både òg*. Både begreper som *god-* òg/eller *dårlig* tvil eroderer og glir ut i andre og/eller nye meningstrukturer. Imidlertid tenker jeg ikke at dårlig/eksistensiell tvil er et uaktuelt – eller et uvesentlig fenomen i en barnehagekontekst. Slik jeg ser det kan god og dårlig tvil være vanskelig å skille fra hverandre, kanskje særlig i en førskolepedagogisk sammenheng hvor pedagogikken innebærer en høy bruksgrad av personlige egenskaper. Likevel vil jeg si at mitt fokus i denne studien går i retning av den ”gode” tvilen, slik Skårderud (2012) beskriver den over. Det er den ”gode” tvilen forskningsdeltakerne i hovedsak diskuterer og som også har skapt nysgjerrighet hos meg. På samme tid er jeg bevisst og erkjenner den stadige uavbrutte bevegelse og de mangfoldige spor av den ”dårlige” tvilen i den ”gode” tvilen og omvendt.

Videre vil jeg redegjøre for hvorfor jeg velger akkurat begrepet *tvil* framfor andre familiære begreper. Hvorfor ikke velge et annet tilnærmet og kanskje mer positivt ladet begrep enn *tvil*? *Refleksjon* for eksempel? Begrepet *refleksjon* blir også brukt i Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011), noe *tvil* ikke blir:

Dokumentasjon kan være et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis. Barns læring og personalets arbeid må gjøres synlig som grunnlag for refleksjon over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver og barnehagen som arena for lek, læring og utvikling (s. 33).

Refleksjon (*I Synonym*. Hentet 30. august 2015, fra <http://synonymer.no/index.php>) sidestilles med blant annet disse ordene: *Abstraksjon, drøfting, ettertanke, overveielse og aktpågivenhet*. Altså positive konnotasjoner, slik jeg ser det. Slik jeg oppfatter begrepene *tvil* og *refleksjon* angår begge begrepene *tenkning*. På samme tid opplever jeg *refleksjon* å være en mer *distansert* tenkning enn *tvil*, på den måten at jeg som menneske ikke nødvendigvis, eller i samme grad, er involvert i det tema som refleksjonen angår. Når jeg tviler er tvilen gjerne knyttet til MEG som person/barnehagelærer og mitt pedagogiske virke, og da til noe jeg skal si/gjøre eller har tenkt/sagt/gjort.

Refleksjon framstår for meg mer distansert og ufarlig på et vis, og gjelder meg mer indirekte. *Refleksjon* som fenomen og handling gjør mindre vondt, den berører meg ikke på samme måte som *tvil* gjør. *Refleksjonen* har, slik jeg ser det, som intensjon å skue objektivt på verden. Å tvile berører meg derimot direkte. Når jeg tviler, opplever jeg meg selv som et subjekt i møte med et annet subjekt. I et kulturperspektiv ser jeg derfor begrepet *tvil* som

særlig interessant fordi begrepet i større grad (enn for eksempel refleksjon) krever medmennesket i meg. For meg handler tvil paradoksalt nok om etikk samtidig som jeg oppfatter begrepet å ha noen negative konnotasjoner i kulturen vår.

Tvil har altså noen negative konnotasjoner som synonymene *villrede, vakling, mistillit, ustøhet og uro*. Hva er i så fall problematisk med at begrepet er negativt, og/eller hvilke forståelser kan knyttes til negativitet? Kierkegaard (1994) diskuterer negativitet både i lys av sin egen samtid på 1700 tallet, og i lys av et utsagn av Sokrates (død 399 f.Kr):

Når sålædes Sokrates et sted sier at det er mærkerlig nok, at Skipperen, der har satt en over fra Grækenland til Italien, naar han er ankommen, gaaer rolig frem og tilbage paa Strandbredden, modtager sin Betaling, som havde han gjort noget Godt, medens han dog ikke kan vide, om han har gavnet Passagererne, eller om det ikke havde været disse bedre at sætte Livet til paa Havet: saa taler han egentlig som en Afsindig (s. 80).

Kierkegaard (1994) setter søkelyset på negativitet som et fenomen med lav sosial/kulturell status, samtidig som han skriver fram andre forståelser av fenomenet: Negativitet er tenkning og derfor positivt. Når Sokrates stiller seg kritisk til og tviler på skipperens rolige og selvgode framtoning ved å ha fraktet passasjerene trygt over det Joniske hav, vil likevel ”folk flest” oppleve Sokrates som i beste fall sær og i verste fall avsindig.

På dette viset *løfter* Kierkegaard (1994) tvil og knytter dette til negativitet og ”Den subjektive eksisterende Tænker” (s. 72), og peker på Sokrates interesse for sin egen tenkning samt at han eksisterer i den. Han viser, ved å sammenligne den subjektive tenker med den objektive tenkning, at den objektive tenkning er likegyldig i møte med det tenkende subjektet og subjektets situasjon. De positive tror de er sikre og kommer raskt til en konklusjon, og ”fra det Øyeblikk eksistere de ikke lengere som Tænkere, (..)” (s. 81). Videre poengterer Kierkegaard (1994) at den egentlige subjektive eksisterende tenker er like mye negativ som positiv fordi denne er bevisst sin egen tenkning.

Kanskje er den egentlige subjektive eksisterende tenker seg bevisst det uendeliges negativitet (Kierkegaard, 1994) i tilværelsen ved å stå i det åpne, være ubestemt, tenke og tvile og samtidig være positivt tilstede i å søke andre forståelser? Kan man si at den negative tenker preges av en kompleks livsanskuelse? I et slikt syn på negativitet kan man snu på flisa og betrakte det negative som positivt, forstått som fruktbart eller livgivende.

Slik jeg ser det dekonstruerer Kierkegaard (1994) motsetningsparet *negativitet og positivitet*. Negativitet kan være positivt og positivitet kan være negativt. Derrida (2006) ville sagt at Kierkegaard tar *omveien om* (différance) tenkning når han tviler, han bryter opplaget –for så å observere varene rulle ned alle bakker, og baketter samle tingene inn i et annet depot, i et annet skattkammer. På den måten setter Kierkegaard (1994) et kulturkritisk blikk på *det samme*; det som ansees å være gjengs oppfatning i kulturen og søker derigjennom andre rom og andre lokaler å oppholde seg i.

Kierkegaard (1994) viser at det negative/tvil like godt kan være positivt og omvendt. Samtidig viser historien at temaet eller begrepene negativitet og positivitet har vært og er fortsatt preget av blindsoner, altså det diskursene eller *sannhetene* gjør usynlig gjennom å overse. Det jeg av en eller annen grunn ikke vil si, eller kan si, det usagte, det forbudte, det som forbigås i stillhet (Johannesen & Sandvik, 2008). Tvil eller negativitet kan se ut som å være et negativt ladet ord på Sokrates tid og på Kierkegaards tid. Denne studien har til hensikt å undersøke hva dagens barnehagelærere tenker om tvil i sine barnehagepedagogiske praksiser.

2. A. METODEVALG OG METODOLOGISKE EROSJONER

Jeg har valgt skrijving og metaforer som metode i denne studien. Skrijving innebærer at forskeren bruker seg selv som tenkende og skrivende menneske i relasjon til/med datamaterialet og skriften. Formålet med skrijvingen er ikke å søke sikker forståelse eller innringe sannheter, men være i en analytisk og kreativ prosess der en tar sikte på å åpne opp for mangetydighet, kompleksitet og spill (Richardson & St. Pierre, 2005, Reinertsen og Otterstad, 2015a).

Skrijving som metode har ikke til hensikt å finne svar, men bryte ned skriften, undersøke løsmassen og videre forme nye konstruksjoner. Det blir slett ikke viktig å få det *riktig*, men snarere megetsigende og nyansert (Richardson & St. Pierre, 2005). Å skyve tvilen inn i materialet er metodens strategiske grep. Å være bevisst *negativ*; tenkende, tvilende, nølende...Å holde dette ”Negativitetens saar aabent” (Kierkegaard, 1994, s. 81). Å tenkeskrive – tvile – avvente formgivning – beslutte formen – observere erosjonen – for så å undersøke massen på nytt – la andre formasjoner komme til uttrykk, som igjen eroderer.

Fordi skrijvingen fungerer kreativt der skriveprosessen gir næring til fornemmelser, minner og følelser, skyver den i gang erkjennelser og kunnskaping. Skrijvingen kan forløse både bevisste

og ubevisste erfaringer som kanskje ikke ville vært tilgjengelig i et datamateriale. På den måten gir skrivningen også forskeren det privilegium å forstå seg selv reflektivt. Forskerens oppgave er å holde bevegelsen gående gjennom skrivningen der skrivningen brukes som et tenkeredskap (Richardson & St. Pierre, 2005). Og det er gjennom skrivning i jordoverflaten som består av forskningsdeltakere, skribent og skrift at steinpartikler eroderer og tilføres ny stein, vann og jord. Å gjøre seg ukjent med løsmassen; hvordan kan dette materialet formes og anvendes i andre og nye strukturer?

Den tenkende/skrivende forskeren søker å få et multidimensjonalt bilde av datamaterialet, gjennom å bruke selvets erfaring, følelsesregister og kroppslige register. Dette kan sammenlignes med lyset som treffer den blanke flaten på et trekantet glassprisme, lyset skifter retning både når det går inn i glasset og når det går ut av glasset, lyset brytes på to steder og spaltes i alle regnbuens farger (Richardson & St. Pierre, 2005).

Som skribent i denne studien vil jeg være en del av datamaterialet. Som lysstrålen mot glassprismet er jeg en del av lyset og blir ledet inn i glasset og videre ut i mangfoldige farger (Richardson & St. Pierre, 2005), eller som en steinpartikkel i rennende vann som finner veier i sanden der og da. Å se på datamaterialet som stein- og lysaktører der jeg er en skrivende tredje-aktør kan sees som å erodere *med* datamaterialet. Datamaterialet er en del av meg og jeg handler med som et skrivende subjekt (Reinertsen, 2015b). Eller slik jeg ser det; subjekt/objekt/ subjekt-objekt.

Når virkeligheten ikke er stabil, konstant og nærværende er det ikke produktet men prosessen forskeren søker å fange. Å skulle gripe og holde fast noe bevegelig er likevel umulig på den måten at det som holdes fast ikke lenger representerer den prosessuelle bevegelsen. Som forsker må jeg likevel gripe, men vet alltid at det jeg fanger er en ”kopi som har blitt forvist fra seg selv” (Derrida, 2006, s. 19).

Forskningsdeltakernes uttalelser i fokusgruppesamtalene kan sammenlignes med stillbilder der hver uttalelse fanger en måte av uendelige mange måter å se tvil på. De fastfryste øyeblikkene som uttalelsene/stillbildene er, er grunnere og smalere enn forskningsdeltakernes tankebevegelser. Som Derrida (2006) sier; tanken kan ikke representeres i tale og skrift. Skriften er alltid allerede og mennesket kan aldri stå utenfor. Vi kan late som vi betrakter fenomener fra utsiden mens vi diskuterer i fokusgruppene, men vi kan ikke klyve over skriften for på den måten å distansere oss. Distanse er ikke. Av den grunn bærer skrivningen i seg både styrker og begrensninger, og fordi den utføres av mennesker kan den også ha mer

eller mindre ubevisste agendaer. Skrivningen blir silt gjennom menneskeøyne, menneskelige følelser og den skriften mennesket alltid allerede er en del av (Richardson & St. Pierre, 2005).

Samtidig kan den selvrefleksjon som skrivningen gir føre til en økt bevissthet omkring egne agendaer (Richardson & St. Pierre, 2005). Skrivningen er i denne studien en bestanddel av en dekonstruksjon og den innbefatter *différance* der skribenten alltid står i fare for å ”vokse på seg en stor bokstav” (Derrida, 2006, s. 127). Dette er utfordringer forskeren kan bli oppmerksom på gjennom skrivningen (Richardson & St. Pierre, 2005). Økt bevissthet omkring egne agendaer handler også om oppmerksomhet knyttet til ansvarlighet og etikk (Reinertsen, 2015b).

Derridas og Kierkegaards filosofi kan sies å tilhøre kapittelet: Skråninger med analyse, diskusjon og teori. Siden metode og teori ikke kan skilles fra hverandre i denne masteroppgaven samt fordi teksten under gir et godt eksempel på utfordringer ved skriving som metode, tas denne teorien med i metodekapittelet.

Ikke bare finnes det ikke noe *différance*'s kongerike, den hisser dessuten til omstyrting av alle kongeriker. Hvilket naturlig nok gjør den truende og garantert fryktet av alt i oss som ønsker oss kongeriket, et kongerike som har vært eller som skal komme. Og det er alltid i et kongerikes navn man kan anklage den for å ville herske (..) (Derrida, 2006, s. 127).

Derrida (2006) gjør *behov for sannheter og/eller hevd på sannheten* til noe allment; ”av alt i oss som ønsker oss kongeriket” og knytter dette til menneskenes lengsel etter trygghet, tilhørighet og anseelse. En sentrert struktur gir oss ”beroligende visshet” (s. 17) sier Derrida (2006), og peker på sannheter som en måte å mestre angst på. I tillegg vil kanskje et eierskap til *sannheten* oppleves å gi anseelse, som kronen og kongeriket gir kongen rang.

Kierkegaard (1994) samstiller objektiv tenkning med positivitet, sikkerhet, spekulasjon og umenneskelighet, da den ”meddeler seg uten videre” og forsikrer om sannhet, i tillegg til at den er ”ligegyldig ved det tænkende Subjekt og dets Existents” (s. 72). Å være en skrivende subjektiv eksisterende tenker omfatter tvil, og tvil krever tilstedeværelse. Fordi tenkning og tvil knyttes til det å være et eksisterende subjekt kan det skrivende eksisterende forskersubjektet øyne å øke sin bevissthet rundt egne ideologiske agendaer.

Mange kritiserer denne metoden for å være nettopp subjektiv. Slik jeg ser det har posthumanistisk/poststrukturell filosofi erkjent at verden ikke kan forstås objektivt. Derrida

(2006) sier at skriften er alltid allerede og vil også derfor alltid allerede være knyttet til det enkelte individ. Det enkelte individ er alltid allerede skriften så og si, og kommuniserer skriften om det vil eller ei.

Skriving er også en metode som gir forhåpninger om en mer menneskelig forskningspraksis, sier Reinertsen & Otterstad (2015b), fordi forskeren strekker seg etter å speile virkeligheten slik den virker å være; kompleks, kaotisk – ja, alt annet enn ryddig. Menneskene og den menneskelige aktivitet kan gjennom skrivingen derfor framtre mer realistisk og ikke gjøres mindre enn de eller den er. På denne måten blir forskningen også mer robust.

I tillegg til skrivingen velger jeg å benytte metaforer som analytisk grep. Jeg oppfatter metaforene som bilder eller filmer. Jeg går inn i metaforene og føler/lytter/ser og av den grunn kan jeg kanskje føle/tenke det jeg ikke loddet dybden av tidligere. Jeg er i lek med metaforene, eller metaforene leker med meg. Hvem eller hva som driver leken er uklart. Hvem som er subjektet – metaforene eller jeg, er uvisst. Otterstad (2015) sier en metafor kan virke som en assosiasjons-motor som utfordrer forståelser og på den måten skjenker begreper nytt og annet innhold. For meg kan metaforer gi føletankespinn og nye galakser.

Forøvrig kan jeg se ord/skrift/språk som metaforer alltid allerede, siden det stadig vil være graveringer av andre ord i ord, slik metaforer beskriver et forhold ved hjelp av et annet. Imidlertid kan metaforer bidra til å farge meningssinnhold slik at de dreier i retning av å fremme det/den andres beste. Å knytte for eksempel tvil til positivt ladete metaforer kan kanskje bidra til å fremme tvil som en etisk handling. For eksempel; tvil som skip og nymåner.

I tillegg til skriving og metaforer som metode benytter jeg meg av to fokusgrupper. Som tidligere nevnt vil fokusgruppedeltakerne bli introdusert, men aller først vil jeg starte med å peke på fokusgruppers kvaliteter generelt som mer enn et instrument i den kvalitative forskningens tjeneste (Kamberelis & Dimitriadis, 2011).

Samtalen i en fokusgruppe kan minne mye om en hverdagslig samtale men har større intensitet. En fokusgruppe vil som regel alltid allerede være involvert og engasjert i utfordringer knyttet til fenomener i hverdagen. Alltid allerede vil fokusgruppen føre med seg verdifulle og komplekse ytringer som kan knyttes både til pedagogikk, politikk og kvalitativ forskningspraksis. Dessuten kan fokusgruppen, som skrive-metoden, sammenlignes med eksempelet vedrørende lyset og glassprismet. Et tresidig glassprisme kan representere en side

med pedagogikk, èn med politikk, og èn med kvalitativ forskningspraksis. Om jeg holder prismet i hånden vil alle sidene kunne sees, men èn av sidene vil alltid være mest synlig (Kamberelis & Dimitriadis, 2011).

Når fokusgruppene diskuterte pedagogens tvil knyttet til barnehagebarnets livskvalitet uttalte Per: ”Det vil alltid være et valg, man vil aldri være sikker (...). Her (i barnehagen) er det såpass åpent”, holdt kanskje Per prismet slik at politikk-siden ble tydeligst. Fordeling av goder til eller mellom barn er utfordrende og kan utløse tvil. Samtidig kan Per knytte denne politiske utfordringen til sin pedagogiske praksis som innebærer ivaretagelse av barnet gjennom omsorg/læring/lek/danning. Videre vil Per kanskje også se seg selv reflektivt og på den måten påbygge egen forståelse, noe som kan betraktes som forskning. Hvordan vi holder prismet får betydning for hva vi ser her og nå, og hva vi gjør med det vi ser (Richardson & St. Pierre, 2005).

Videre er dynamikken i fokusgruppene en viktig del av forskningsmetoden. Den enes ord gir liv til den andres. Den sosiale dynamiske aktiviteten produserer spesielle minner som knyttes til følelsesregisteret. Dette kan komme til uttrykk om hver enkelt deltaker oppfatter å tilhøre gruppen og føler seg trygg der. I samtalene vil også deltakerne kunne tenke seg selv inn i ulike praksiser og dekonstruere dem (Kamberelis & Dimitriadis, 2011).

I tillegg til studiens tema kan forskeren også studere hvordan de ulike forskningsdeltakerne posisjonerer seg til hverandre, til problemstillingene og temaer innenfor studiens tema. Denne komplekse dynamikken kan minne forskeren om at hver deltaker består av flere subjekter, og at forskningsprosessen ikke lukkes når siste ord er sagt, men tvert i mot innebære en evig nedbrytning av skrift/språk/tenkning (Kamberelis & Dimitriadis, 2011).

I tillegg til dynamikken i gruppen vil også antallet deltakere i en fokusgruppe gi flere perspektiver enn si et dybdeintervju med èn informant. Dermed kan forskeren se at tolkninger, normer og regler i grupper er iboende og ikke noe utenfor seg selv eller skriften. Tolkningen må sees subjektivt, knyttet til hver enkelt deltaker. Dessuten er tolkningene ustabile, situerte, foreløpige bidrag og dermed i endring alltid (Kamberelis & Dimitriadis, 2011).

Videre vil fokusgruppeintervju i en poststrukturell/posthuman forskning ikke ha spesifikke krav til intervjuemetoden siden forskningsdeltakerne kan bevitne erosjonen i enhver form for tekst for deretter og eventuelt konstruere en ny (Kvale & Brinkmann, 2010).

Forskeren kan også interessere seg for bruken av begreper knyttet til ulike kontekster; hvilke forståelser opererer begrepet med i denne konteksten og/eller hvordan kan begrepet virke inn på menneskenes tanker, følelser, holdninger og praksis i denne situasjonen? (Kvale & Brinkmann, 2010).

Imidlertid har den *materielle og den affektive vendingen* ført til at en del forskere også anser materialitet og følelser for å ha agentskap (Taguchi, 2010, Sandvik, 2012). På hvilken måte preger for eksempel tripp-trapp stolens utforming vår forståelse av barnet og/eller kan følelser som eksempelvis kjærlighet eller hat også forstås som subjekter?

Forskere innen poststrukturell forskning vil ofte være opptatt av motsetningspar i deltakernes uttalelser. Disse settes under lupen og dekonstrueres (Kvale & Brinkmann, 2010). Som barn med kaleidoskoper setter forskningsdeltakerne strukturer i bevegelse ved å riste på det optiske leketøyet og studere nye fargesprakende formasjoner. Hensikten er å være oppmerksom på virkningen av ristingen, for så å betrakte de nye formasjonene som oppstår i lysbildet. Mønstrene representere ikke virkeligheten som sådan siden den er i evig bevegelse, men de påfølgende stillbildene kan være nye og annerledes og helt andre enn hva deltakerne har sett før, og derfor kanskje føre til nye erkjennelser.

På dette viset setter forskningsdeltakerne seg selv på spill og går seg bevisst vill. En sprenger noe åpent og studerer ruinene, og det er ruinene som er det severdige og som gir håp: "(..) kjærlighet til ruinene. Hva annet kan man elske, forresten?" (Derrida, 2002, s. 116). I ruinene ligger det håp om rettferdighet og om å fremme noe fruktbart og nytt. Vinduer blir åpnet og rom luftet, og inn kommer gjestene!

Et mål i forkant av fokusgruppeintervjuet var å utarbeide åpne spørsmålsformuleringer slik at forskningsdeltakerne kunne svare ledig og fritt. Jeg valgte en halvstrukturert intervjuform og sendte en skisse av intervjuguiden til deltakerne en ukes tid før intervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i tre temaer knyttet til problemstillingene. Det første spørsmålet var ment som en oppfordring og hjelp til å komme mentalt nært praksisfeltet: "Kan du beskrive en situasjon i barnehagen hvor du var i tvil?" Neste spørsmål lød: "Hvilke tanker knyttet seg til å være i tvil? Hvilke følelser?" Det siste spørsmålet var blant annet relatert til min lange småbarnspedagogisk praksis samt min nysgjerrighet om tvil kan være særskilt aktuelt i møtet med de yngste barna i barnehagen: "Er det knyttet tvil til arbeidet med ett, to og treåringen i barnehagen?"

Avslutningsvis ønsket jeg forskningsdeltakernes tanker om tvilens *sosiale status* i barnehagepedagogiske praksiser. Her forstår jeg sosial status som sosial eller kulturell verdi eller en beskrivelse av tvilens tilstand, slik den oppfattes av barnehagelærerne i sine praksiser og sine barnehager. Spørsmålstillingen jeg valgte kom av min fornemmelse av tvil som ikke nødvendigvis et positivt ladet begrep. Spørsmålet lød slik: ”Om du tenker deg tvilen som en person, hvordan er det å være tvilen i barnehagen? På småbarnsavdelingen?”

Jeg valgte å sende intervjuguiden i forkant av intervjuene, slik at deltakerne hadde god tid til å hente fram minner og erfaringer relatert til tvil. Når intervjudagen kom ønsket forskningsdeltakerne i gruppe A at jeg gjentok og presiserte fokusgruppeintervjuets bestilling før intervjustart. Jeg beskrev derfor den hendelsen som utløste valget av temaet: Tvilens sosiale status i barnehagepedagogiske praksiser:

Barnehagepersonalet var samlet for å diskutere et barns trivsel under frokostmåltidet. Den livlige samtalen mellom engasjerte kolleger ble avsluttet med et endringstiltak for dette barnet. Jeg, avdelingslederen, så ned i papirene mine og uttalte, mer til meg selv enn de andre: ”Ja, det er viktig å tvile!”. Praten stilnet og tenksomme, undrende blikk gikk i min retning. Det virket som om uttalelsen ble oppfattet som underlig. Om en slik følelse var riktig, hva kunne dette i så fall komme av? Kanskje utsagnet virket ukonvensjonelt? Eller kanskje jeg misforsto? Burde stillheten i rommet tolkes som *samtykke*, i retning av; ”den som tier samtykker”?

Veilederen min oppfordret meg til å gi en grundig redegjørelse av temavalget *tvil* før fokusgruppeintervjuene. Selv var jeg bekymret for at deltakerne ville bli låst til forforståelsene mine og yte begrenset motstand slik at uttalelsene ble speilbilder av mine forståelser. Jeg var redd for å øve for stor makt *ovenfor* de andre deltakerne, slik at studien ikke ville gi nye tanker og nye måter å tenke på.

Makt kan forstås som noe annet enn *utenfor* eller *ovenfor* andre. Rådende oppfatninger og sosialt konstruerte ideer i kulturen vår styrer både hva vi tenker, sier og handler.

Forforståelser eller diskurser om barn og barnehagepraksis produseres og opprettholdes i rommene av pedagogene selv. Diskursene har agentskap og utøver indirekte makt i de værelsene forskeren og forskningsdeltakerne befinner seg i. Makten er alltid allerede tilstede i skriften og derfor en del av samspillet mennesker og materialitet imellom (Taguchi, 2010).

Noen konkluderer derfor med at individuell makt ikke er en aktuell problemstilling. Diskursene dikterer oss og det vi kan evne å gjøre er å kun skyve på de diskursive betingelsene som vi alltid allerede er underlagt som gruppe, og som vi repeterer gjennom tenkning og praksis. De fleste hevder derimot at diskursene og oppfatningene ikke kan produsere makt med mindre vi gjentar dem (Taguchi, 2010), og det er i dette landskapet denne studiens metoder aktualiseres, ved å tenke/snakke/skrive fram nye tanker og nye måter å tenke på.

Dekonstruksjon er en måte å forholde seg til makt og diskurser på der hensikten er å skyve på forståelser/begreper og skape eller fremme annen ut/innsikt (Derrida, 2002, 2006). Hva tvil oppfattes som kan erstattes med tanker om hva tvil kan eller kunne være. Selv er jeg utdannet førskolelærer og har praktisert i mange år. Kanskje er jeg en del av de samme diskurser som forskningsdeltakerne er delaktig i. I så fall vil også dette selvsagt prege denne studien. Likevel vil jeg som forsker late som jeg står utenfor både personlige og kollektive diskurser (Reinertsen, 2015b) samt dokumentere erosjonen, for derpå å røre i forståelsene og pensle ut nye og andre.

Imidlertid er en del av min forforståelse ydmykhet og glede over å ikke forstå, og at jeg derfor kan utforske videre. Alltid allerede har mennesket et ønske og et driv, en styrke og en glede av å stadig ønske å ville vite mer. Min forforståelse dreier seg om tilblivelser i spenning slik som å seile forventningsfult med en forskningsprosess.

Hvem og hva som kan sies å være subjekter og objekter i studien inngår også i den stadige utfordringen det er å skulle avgrense, omringe og definere. På den ene siden kan barna, forskningsdeltakerne og forskeren sees som subjekter. Vi er subjekter for hverandre. Videre kan det sies at hver forskningsdeltaker har mange subjektiviteter fordi hun eller han posisjonerer seg ulikt avhengi av relasjoner og den konteksten de befinner seg i.

Masteroppgavens objekt kan sies å være det skriftlige datamaterialet som innebærer skriften i bokstavelig forstand, men også skriften i overført betydning, altså alt som kan gi anledning til avtrykk – som spor av kulturer, institusjoner, diskurser og minner. Vist på denne måten vil subjekt og objekt beskrives dikotomisk og kategorisk og oppfattes som to atskilte enheter. Et relevant spørsmål er om det er mulig å definere noe eller noens status som subjekt eller objekt? Et datamateriale er for eksempel knyttet til mange diskurser, men blir ofte assosiert med noe vitenskapelig med autoritet og troverdighet samt til troen på evidensbasert forskning, politikk og praksiser (Reinertsen, 2015c).

For meg framkom datamaterialet som virksomt og aktivt hvor det alltid allerede ga føringer for hvilke følelser, handlinger og minner som oppsto hos meg. Skrivningen og teksten lekte med meg på lignende vis som jeg lekte og handlet med datamaterialet. Reinertsen (2015c) sier at å stille spørsmål til datamaterialets status; subjekt?, objekt?, subjekt/objekt?, kan sees som en måte å demokratisere forskningsprosessen på. Om også andre stemmer enn datamaterialets oppfattes som troverdig og medvirkende kan kanskje forskning gå ytterligere i retning av rettferdighet og etisk praksis. Hvilken status har forskeren nå? Hvilken status har datamaterialet i denne situasjonen?

Jeg ser det også slik at materialitet virker med i forskningsprosessen. Stoler og bords utforming og plassering under for eksempel fokusgruppeintervjuene, rommets plassering ved siden av pauserommets muntre, pratende barnehagearbeidere, sjokoladen på bordet, bøkene i hyllen. Kanskje deler av - eller materialet som helhet, virket som subjekter i løpet av intervjuene? (Taguchi, 2010, Sandvik, 2012).

I møtet med forskningsdeltakerne søkte jeg først og fremst å fokusere på det som skjedde *mellom* forskningsdeltakerene og meg selv. I dette *mellomrommet* ønsket jeg å åpne opp for tvil og vinne andre utsikter jeg, eller vi, ikke så eller ville se i utgangspunktet. Johannesen og Sandvik (2008) sier at å dele forskningdeltakernes fokus, intensjoner og følelser innebærer en ydmyk og tvilende holdning til egen forståelse, eller tolkning av den andre. Det fordrer at forskeren ikke erstatter forskningsdeltakernes oppfatninger med egne støvkorn, men strekker seg etter andre lunger å puste med.

Forskningsdeltakerne forstyrret datamaterialet ved å stille spørsmål: Hvilke minner har jeg om tvil i min barnehagepraksis? Hvilke følelser knyttes til disse minnene? Hordan kan jeg forstå tvil? Kan tvil reduseres til noe mindre enn seg selv? Kan tvil innebære noe annet eller mer? Derrida (2002, 2006) hevdet dette innebar å strekke seg etter rettferdighet fordi et begrep, en forståelse eller en person alltid er noe mer.

Min egen opplevelse av fokusgruppeintervjuets forløp var at atmosfæren i intervjurommet virket avslappet og fri. Under begge intervjuene var deltakerne samlet i et rom uten andre tilstede. I barnehagen hos småbarnspedagogene, gruppe A, satt vi rundt et bord der pedagogene hadde sørget for kaffe, mens jeg serverte sjokolade.

Intervjudelen med barnehagelærerne/masterstudentene foregikk i et rom ved deres utdanningsinstitusjon. Her satt vi vendt mot hverandre i en ring uten bord. Jeg hadde sørget

for drikke og næring. Begge samtalene var preget av åpenhet og engasjement, og barnehagelærerne i begge grupper var meget aktive under intervjuene og hadde sjelden behov for meg til å lede. Begge grupper bidro med interessante og humoristiske historier samt en lett og god stemning som Lerdal & Karlsson (Hentet 30.09. 2015, fra <https://sykepleien.no/forskning/2009/02/bruk-av-fokusgruppeintervju>) sier kan knyttes til det å føle frihet. En av deltakerne uttrykte etter en av samtalene at jeg virket ”proff”.

Etter avviklet prøve- og fokusgruppeintervju framsto datamaterialet for meg som fyldig og rikt, og nok til å kunne analyseres og tolkes.

Som jeg forklarte innledningsvis ville jeg undersøke om tvilens verdi kunne være spesielt aktuell i møte med de yngste barna i barnehagen, og av den grunn søkte jeg et hensiktsmessig utvalg (Postholm, 2010) bestående av småbarnspedagoger. Jeg gikk også ut i fra at forskningsdeltakere med yrkeserfaring kunne være en fordel, all den tid jeg selv har blitt tryggere i tvilen i takt med livs- og yrkekunnskap.

Jeg benyttet styreren i egen barnehage som nøkkelperson i arbeidet med å finne egnede deltakere. Utfordringer møtte meg ved avslag på første forespørsel og deretter ingen respons på andre. Denne korrespondansen varte i tre, fire uker uten å bære frukter. Jeg tok da kontakt med en høgskole som henviste meg til en praksisbarnehage knyttet til høgskolen. Mottakerne som var fire småbarnspedagoger svarte raskt ja på forespørselen.

Siden en av småbarnspedagogene ikke hadde anledning til å delta den dagen fokusgruppeintervjuet skulle gjennomføres ble denne gruppen bestående av tre deltakere. Antall deltakere bør være hensiktsmessig, og nyere teori anbefaler at en fokusgruppe bør bestå av fire til seks deltakere (Lerdal & Karlsson, 2008. Hentet 30.09. 2015, fra <https://sykepleien.no/forskning/2009/02/bruk-av-fokusgruppeintervju>). Kanskje kunne datamaterialet fra denne gruppen blitt enda rikere om ytterligere en eller flere hadde deltatt.

Disse barnehagelærerne, som i denne oppgaven får betegnelsen gruppe A, var knyttet til en og samme barnehage. To av dem arbeidet med ett-åringer på felles base, mens den tredje arbeidet med to-åringer på en annen base. Disse pedagogene var altså kolleger og knyttet til et felles arbeidsforhold. De arbeidet på full tid og var ikke under utdanning ved siden av jobb. Vi skal etterhvert se at dette skiller de to deltakergruppene i denne studien og gir deltakerne i gruppe A et noe ulikt utgangspunkt enn gruppe B. Jeg presiserer dette eksplisitt slik at leseren kan ta dette forholdet i betraktning.

Gruppe A meldte behov for en ekstra redegjørelse omkring temaet før intervjuet startet, noe gruppe B ikke meldte behov for. Årsaken til dette kan kanskje være fordi jeg diskuterte temaet tvil med gruppe B tidligere i studietiden – før prøveintervjuet. Altså var temaet kjent for gruppe B tidligere enn det var for gruppe A, noe som kanskje også har påvirket gruppe B's uttalelser. Imidlertid ga jeg begge gruppene en innføring i temaet før fokusgruppeintervjuene startet.

Gruppe B besto av deltakerne i prøveintervjuet. Disse deltakerne er kjent med teori og forskning innenfor masterstudiets pensum, samtidig har de vært og er stadig i ansettelsesforhold ved ulike barnehager i høye stillingsandeler (80-, 90-, 100 % stilling) ved siden av studiene. Kanskje kan det tenkes at Gruppe B, under intervjuet, i større grad var i stand til å løfte temaet opp på et abstrakt nivå, siden de studerte på masternivå ved siden av arbeidet i barnehagen. Kanskje kan man også vurdere Gruppe B å ikke ha henvendt seg *inforstått* i samme grad som gruppe A gjorde.

Fordi gruppe A hadde tilhold ved samme enhet kan uttalelsene deres i større grad ha vært preget av medlemmenes kjenskap til kulturen/diskursene ved enheten. Medlemmene i gruppe B redegjør kanskje noe mer utdypende om kontekstene som praksisfortellingene opererer i. Når det er sagt er mitt inntrykk at gruppe A's beskrivelser ikke er mer praksisrelaterte enn hva gruppe B's beskrivelser er, men det virker som om gruppe B i større grad knytter teori og forskning til sine praksiser. Spørsmålet vil blant annet være om gruppe B's datamateriale i for stor grad er tilknyttet teori. Jeg opplevde/oplever at til tross for pågående masterstudier hadde/har gruppe B et nært forhold til praksisfeltet, og henviser også stadig til det med rike beskrivelser, samtidig som de undertiden selvsagt også henviser til teori.

Dessuten ser jeg det også slik at teori og praksis vanskelig lar seg beskrive dikotomisk på den måten at begrepene utelukker hverandre. Lenz Taguchi (2010) peker på teori og praksis som sammenvevd samt noe som er i et gjensidig avhengighetsforhold. Slik jeg erfarer pedagogikk framstår faget med teori/praksis på en og samme tid. Imidlertid gjelder et slikt komplekst bilde av teori og praksis også forholdet mellom teori og metode i en forskningssammenheng, altså som en slags ikkedikotomisk ruinkjærlighet og erosjon.

Som redegjørelsen ovenfor gir et frampek på har jeg valgt å bruke datamaterialet fra prøveintervjuet. Jeg vurderte materialet å kunne gi meg (korte glimt av) innsyn i- og utsyn over barnehagelæreres tanker knyttet til tvil i pedagogiske praksiser, samt tvilens sosiale

status i slike praksiser. Studien har vært til ”member check” og tolkningene er godkjent av forskningsdeltakerne. Datamaterialet omfatter to fokusgruppeintervju à fire timer.

2. B. SKRÅNINGER MED ANALYSE/DISKUSJON/TEORI

Innenfor poststrukturell/posthuman forskning blir datamaterialet sett på som ugripelige glimt av oppfatninger/forståelse. Disse glimtene kan bare erkjennes individuelt og hver forsker vil tolke og analysere det samme datamaterialet på ulikt vis. Datamaterialet kan sammenlignes med et postmoderne drama; flerstemmig og rettet mot hver enkelt publikummer i salen som oppfatter stykket på sin personlige måte. Et teaterstykke i postmoderne tradisjon blir forstått som å utspille seg i mottakeren og følgelig har dramaet flerfoldige unike fortolkninger (Arntzen, 2015).

For å oppfatte de kontekster som ordene, begrepene og metaforene er knyttet til, trenger jeg som forsker en innsikt i de situasjonene barnehagelærerne befinner seg i, men er ikke på let etter mening, siden en sann ”original” ikke finnes. I poststrukturell/posthuman tenkning forstås mening å være koblet til et uendelig nettverk av andre ord i skriften (Kvale & Brinkmann, 2010).

Videre tar jeg i bruk skriving og metaforer som metode, men hver enkelt forsker innen poststrukturell/posthuman tradisjon er overlatt til sin subjektive framgangsmåte uten å være knyttet til noen normativ metode (Arntzen, 2015). Generelt lyssettes empirien/skriften følgelig via ulike og allsidige metoder der analysen gjerne omfatter hvilket ord, begrep eller metafor forskningsdeltakeren griper til, hva begrepet sier og/eller hva som settes i skyggen. Videre hvilke brudd eller spenninger som kan spores i teksten. Muligjør bruddet for eksempel noe annet eller mer? Produserer det noe, og/eller sprenger noe åpent? Forskeren søker å avsløre tekstens forutsetninger, indre hierarkier og innebygde dikotomier der tenkning/språk granskes (Kvale & Brinkmann, 2010).

Med et så åpent sinn som mulig startet jeg tolkningsprosessen av datamaterialet. Ved siden av å kode benyttet jeg meg av refleksjonslogg der digresjoner og tankespill ble skrevet fram. I andre gjennomgang av datamaterialet satte jeg et kritisk blikk på de første etablerte kodene; hvilke andre tolkninger evnet jeg å se i deltakernes utsagn? Maktet jeg å fange deltakernes intensjon?

Ettersom kodingsprosessen skred fram fikk jeg også bedre oversikt over materialet, noe som bidro til at kategorier/diskusjonsrom tok form. Imidlertid ble diskusjonsrommene valgt på bakgrunn av hva deltakerne brukte mest tid på å diskutere, de tema som virket å engasjere mest, som skapte debatt og som i tillegg var tilbakevendende i samtalen.

Kodingsprosessen resulterte i fjorten små kategorier som jeg videre organiserte i tre hovedkategorier, eller slik jeg foretrekker å betrakte dem; diskusjonsrom. I det første rommet virvler temaet rundt hva barnehagelærerne tenker om tvilens vesen, i det andre følger glidende tanker omkring tvil og dikotomien tvil som udyktighet – tvil som etisk praksis, og i tredje rom bølger diskusjonen rundt tvilens sosiale status i barnehagepedagogiske praksiser.

Analyseperspektivene er valgt ut fra de tre tema som forskningsdeltakerne fokuserte mest på: Tvilens vesen, tvil som udyktighet og etisk praksis og tvilens sosiale status i barnehagepedagogiske praksiser. Overskriftene beskriver hvert diskusjonsrom og ordene i overskriftene er hentet fra datamaterialet, der første område dreier seg om tvilens vesen:

- a. Tvil som motor og tvil som magefølelse.

Det andre rommet omhandler tvil og etikk og er satt opp som motsetningspar:

- b. Tvil som udyktighet – Tvil som etisk praksis.

Det tredje diskusjonsrommet angår:

- c. Tvilens sosiale status i barnehagepedagogiske praksiser

a. Tvil som motor og tvil som magefølelse.

Tre forhold besiktiges i første del av analysen A: Tvilens vesen. Det ene er tvil som igangsetter av en bevegelse. Det andre handler om hvordan barnehagelærerne diskuterer relasjonen mellom tvil og *refleksjon* og det tredje er hva de sier om tvilens- og refleksjonens tilknytning eller lokalisering til *kroppen*. Videre følger jeg noen spor i forskningsdeltakernes fortellinger, som blant annet ”motor”, ”magefølelse” og ”ruin”, der jeg viser hvordan erosjonen av begrepet tvil medfører meningsforskyvelser.

Trude beskriver tvil:

Æ tenker at tvil på en måte er ”motoren” æ på refleksjonen, det som gjør at..Det e tvilen som starter refleksjonsprosessen. Hvis du aldri hadde tvilt på noe du hadde gjort,

så tror æ ikke at det hadde vært så mye refleksjon heller. Det er jo den derre lille tvilen: ”Var dette det beste æ kunne ha gjort i situasjonen?”... Æ tror den på en måte blir motoren altså, det som starte i gang det, eller ...fyrstikka du tenne som setter fyr på bålet, på en måte, dette der.

Trude relaterer tvil til refleksjon og beskriver tvil som noe som setter refleksjonen i gang. Hun bruker metaforene ”motor” og ”fyrstikka du tenne som setter fyr på bålet”.

De assosiasjoner ”motor” gir meg er *framdrift*, noe som durer og går og er til hjelp for menneskene. Motoren er et aktivt maskineri som fører til bevegelse. Slik jeg tolker Trudes uttalelser er motoren i denne sammenheng noe positivt, fordi motoren er tvilen som fører til refleksjon og refleksjon er positivt om vi tar i betraktning synonymene og begrepets innlemmelse i Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Tvil tilsvarende en ”fyrstikk som tenner bålet” kan forstås som en ting i bevegelse. Fyrstikken kan i kraft av sitt materiale samt bevegelse, aktivisere ild og videre tenne bål og gi varme. Metaforen beskriver en prosess, en retning og en bevegelse. Metaforene ”motor” og ”fyrstikka du tenne som setter fyr på bålet”, gir altså begge uttrykk for en prosess, en bevegelse eller retning. Kan det være Derridas begrep *différance* Trude forsøker å beskrive når hun bruker disse metaforene?

Derrida (2006) utviklet begrepet (som ikke er et begrep) *différance* ved å sette fokus på *tegn*. Følgende språkfilosofiske spørsmål kan belyse forholdet: Betyr et rødt lys automatisk ”stopp”? Et rødt lys gir i seg selv ikke mening, men et trafikklys som lyser rødt gir i vår kultur mening som ”stopp”, eller ”stå stille”, og fordi vi har bestemt at rødt lys betyr ”stopp” gir det røde lyset mening som ”stopp”. Den tankebevegelsen det røde lyset skaper i retning av å gi et meningsinnhold var det Derrida satte fokus på og som bidro til å utløse ordkreasjonen *différance* (Tjønneland, 2011). Bevegelsen innebærer tenkning/nøling/tvil: Kanskje det røde lyset kan ha andre meningsinnhold enn ”stopp”? Kan begrepet ”tvil” innebære andre forståelser enn hva det umiddelbart har?

Derrida (2006) hevdet videre at tenkningen vår er konstruert omkring motsetningspar i språket vårt: Voksen – barn, mann – kvinne, funksjonsfrisk – funksjonshemmet, sikkerhet – tvil. Dessuten vil det ene begrepet i dikotomien bli betraktet som mere positivt og ønskelig. For å forstå meningsinnholdet i begrepet ”barn” sammenligner vi det kanskje umiddelbart og ubevisst med begrepet ”voksen”, og via denne sammenligningen gir begrepet ”barn” mening.

Når vi tenker på begrepet ”tvil” sammenligner vi det kanskje med begrepet ”sikkerhet”, og via denne kognitive bevegelsen gir begrepet ”tvil” mening. Denne tankebevegelsen er altså det Derrida (2006) setter søkelys på i sin språkfilosofi ved å nyskape ordet *différance*.

Valget av ordet *différance* er relatert til Edmund Husserls forståelse av språk og meningskaping. Derrida kritiserte den tyske filosofen fordi han i sin behandling av språket som et system av tegn ikke tar høyde for *temporalitet* eller tidsaspektet. Et ord eller uttrykk har bare en fastlagt mening i et øyeblikk hevdet Derrida, fordi ordet alltid står i kontekst til det rom, den tid og den situasjon ordet relateres til (Ekeland & Linneberg, 2002).

Kan det være *différance* Trude beskriver når hun relaterer tvil til ”det som starte i gang det”, ”motor” og ”fyrstikka du tenne som setter fyr på bålet”? Kanskje. På en annen side beskriver Derrida (2006) *différance* som det som alltid er i bevegelse. I uttalelsene over gir Trude et inntrykk av at tvilen har en start, altså at den ikke alltid er tilstede. Senere i intervjuet, sier hun: ”Ja for den tvilen bærer du med deg hele tiden egentlig”. Denne uttalelsen uttrykker at tvilen finnes og verken har en begynnelse eller en slutt.

I sin utredning av begrepet *différance* peker Derrida (2006) heller på hva fenomenet *différance* ikke er enn hva det er. I min fortolkning av Derridas filosofi, som kan beskrives som en singulær og urettferdig fortolkning, all den tid jeg (eller andre) aldri helt fanger essensen i begreper, vil jeg videre fokusere på den grafiske siden av ordet.

Derridas (2006) poeng var blant annet at tale ikke kan kopiere skrift (skrift i vid betydning). Ved å benytte det franske ordet *différence*, som betyr ”forskjell”, får Derrida fram dette poenget ved å skifte ut bokstaven ”e” med ”a”. Når bokstaven ”e” skiftes ut med ”a”, fra *différence* til *différance*, vil ikke ordene bety det samme, selv om de uttales helt likt.

Différance som kommer av verbet *différer* betyr både ”å forskyve”, ”å utsette” og ”forskjellig fra”. Det nyskapende derridaske begrepet forskyver ved bokstaven ”a” istedet for ”e” betydningen av seg selv. Altså betyr ikke lenger ordet; ”forskjell”, men er likevel en forskjell. Videre inneholder ordet det Derrida (2006) kaller *spor*. Spor av *différance* i seg. *Différance* har spor av *différence* (Ekeland & Linneberg, 2002).

Derridas (2006) begrep *différance* beskriver altså bevegelsen (eller kanskje motoren) både grafisk, bokstavelig og innholdsmessig, og Derridas poeng med å skape et nytt ord med utgangspunkt i det franske ordet *différence* var at alle ord har spor av andre ord i seg. Ord har spor av andre ord som har spor av andre ord, som har spor av.. osv. Dette kan virke selvsagt,

sa Derrida, - og det er det også, men rasjonalismen med Descartes har gjort alt for å tildekke det (Ekeland & Linneberg, 2002).

Om tvil oppfattes som en bevegelse jamfør *différance*, vil tvil være en del av *dekonstruksjon*, der tvil og dekonstruksjon tilhører hverandre som lengsel og avstand. Når Trude tviler bryter begrepene med den fastlagte meningen sammen. Den sementerte forståelsen erroderer eller sprenge åpen og blir liggende som en ruin.

Dekonstruksjon betraktes både som destruksjon og videre som konstruksjon (Derrida, 2006). Første del av dekonstruksjonen – *destruksjonen* kan forstås som demontering, annullering eller nullstilling, lik en ruin av nedbrutt masse. Kanskje derav også Derridas utsagn ”Jeg har ingen metode!” (Gundersen, 2006).

Om jeg benytter Trudes metafor ”motor” gir metaforen meg også noen negative assosiasjoner. En motor kan for eksempel assosieres med noe som krever en viss økonomi, altså økonomi som belastning. Motoren i seg selv og dens vedlikehold kan bidra til forutsette og/eller uforutsette utlegg i form av penger.

Videre kan økonomiske utlegg frambringe angst, kanskje særlig om de er uforutsette. Tvil kan føre til angst fordi det kanskje innebærer å bryte opp noen kjente eller trygge forestillinger som i utgangspunktet ga ro og stabilitet (Derrida, 2006). Live sier: ”Æ opplever at under høyt arbeidstempo gir æ ikke rom for tvil for å beskytte mæ sjøl”. I tilknytning til Derridas (2006) kritikk av den klassiske tenkningens sentrerte struktur sier filosofen:

Begrepet om en sentrert struktur er faktisk begrepet om et *grunnfestet* spill, konstituert ut fra en grunnleggende ubevegelighet og en beroligende visshet som selv er unndratt spillet. Ut fra denne vissheten kan angsten mestres, den angst som alltid følger av en bestemt måte å være med i spillet på, å være fanget i spillet, å stå på spill helt fra starten av spillet (s. 17).

Live gir uttrykk for at det kan være krevende å tvile. Det kan innebære å måtte gå i seg selv som pedagog/menneske og sin egen pedagogiske praksis å vurdere om det en sa eller gjorde var godt nok, eller det en har tenkt å si eller gjøre egentlig fremmer barnets beste. For å greie å være i det høye arbeidstempoet valgte Live kanskje å beskytte seg selv fra tvilen, som både kan være tidkrevende og forde evne og vilje til å gå personalets og/eller ens egne pedagogiske praksis i sømmene.

Når jeg i det følgende gjentar Biestas (2014) uttrykk fra innledningen, er det fordi Live her eksemplifiserer det å unngå å ”bevitne metafysikk-i-dekonstruksjon” (s. 60). Metafysikk kan forstås som den vestlige filosofiske historiens forsøk på å definere noe eller noen som originalen eller det *egentlige*, dette utspringet alt og alle skal vurderes opp mot. I tillegg, eller av den grunn, produserer også metafysikken *vanetenkning* (Derrida, 2006).

På ekstra travle dager i barnehagen kan det å være vitne til at den gjengse arbeidsmåten (originalen) eroderer, av og til være en krevende posisjonering. En posisjon vi senere i studien skal se Derrida beskrive som ”det ubestemmelige spøkelset” (2002). Stukturerte arbeidsdager med en høy grad av grunnleggende låsning der loven er mer framtredd enn rettferdigheten (les; etisk praksis) kan muligens spare hardt prøvede barnehagearbeidere for ytterligere kraftanstrengelser og angstfylt selvransakelse, og heller bidra til det Derrida (2006) betrakter som en beroligende overbevisning bygd på forhåndsdefinerte pedagogiske praksiser.

I diktet ”Ja visst gör det ont när knoppar brister”, uttrykker Karin Boye det jeg oppfatter kan være en del av tvilen:

Ja nog är det svårt när droppar faller. Skälvande av ängslan tungt de hänger, klamrar sig vid kvisten, svällar, glider – tyngden drar dem neråt, hur de klänger. Svårt at vara oviss, rädd och delad, svårt at känna djupet dra och kalla. Ända sitta kvar och bara darra – svårt att vilja stanna och vilja falla (Hentet fra <http://www.karinboye.se/verk/dikter/dikter/ja-visst-gor-det-ont.shtml>).

I tvilen aktiviseres krefter og svingninger som i et åpent rom der nye forståelser bryter fram. Fødselssmerten ved å bli til. Og/eller bli til noe annet. Tvil kan være som å kle seg naken og tilkjenne det skjulte og uferdige. Å holde en nyfødt tanke og henge seg til den.

Per beskriver følelsen tvilen ga han da en seksåring sluttet i barnehagen for å begynne på skolen: ”Har jeg gjort nok for dette barnet?”. Uttalelsen tilkjenner tvil som en etisk praksis, slik jeg ser det, samt at tvil også kan være en vond følelse. Per sier videre: ”Så jo.. det har jeg absolutt følt .. at man har en sånn vond følelse; at man ikke har gjort nok rett og slett”.

I tillegg til destruksjon består dekonstruksjon av *konstruksjon* som innebærer å bygge noe nytt. Metaforen *ruin* gir meg ikke bare assosiasjoner til ødelagt, knust eller ute av drift, ruin gir meg likeså assosiasjoner til oppbygning, nye og andre bygg og andre og bedre konstruksjoner. Å for eksempel grave i ruinbyen for å finne hulevegger med avtrykk etter hender gir en ny og annen fornemmelse av metaforen ruin, nå noe positivt. På denne måten

kan forståelser, begreper og svar forstås som spor av andre forståelser, begreper og svar, slik Derrida (2006) påpeker.

En motor kan også være økonomisk innbringende, på den måten at man kan tjene penger ved bruk av et motorisert kjøretøy. Dekonstruksjon knyttet til metaforen ”motor” kan medføre andre forståelser som: Hvilke gevinster kan motoren bidra til? Transport? Produksjon? Kommunikasjon? Inntekt? I en dekonstruksjon av begrepet tvil kan konstruksjonen føre til spørsmål som: Hva kan tvil føre til av positive, nye og andre forståelser? Trude sier at gevinsten av å være i tvil er at den fører til refleksjon: ”Hvis du aldri hadde tvilt på noe du hadde gjort, så tror æ ikke at det hadde vært så mye refleksjon heller”. Dette kan også sees i lys av det deleuzeguattarianske begrepet *maskin*, der maskinen eskalerer ved tilførsel av for eksempel tvil, altså tvil som handlingskraft eller – motor (Sandvik, 2012).

Videre uttaler Karen:

Det her er femte året mitt som pedagogisk leder på ett-åringen, så vi har ny gruppe hvert år. Og.. for hvert år synes æ det har gått bedre, ikke sant? Vi har fått ting til bedre, og så fortsetter det bare sånn. Men det er fordi vi har stoppa så mange ganger underveis, og vært i tvil om ka er det vi gjør. Hvorfor gjør vi det her?

Karen hevder at årsaken til at personalet har lyktes i sitt pedagogiske arbeide kommer av at hun og kollegene har stoppet opp mange ganger underveis, og tvilt på om deres småbarnspedagogiske praksis fremmer barnets eller barnas beste. Tvil kan slik Karen ser det bidra til økt kvalitet i det barnehagpedagogiske arbeidet.

Videre lokaliserer Silje, Trude og Marit tvilen til kroppen og sier at den oppleves som å ”bo inne i deg”, som en følelse, en magefølelse, og dessuten at refleksjonen kan knyttes til hodet.

Jeg vil understreke at oppgaven overhodet ikke har til hensikt å konstruere en nærværende og sluttet struktur som å koble tvil til bestemte kroppsdelar. Jeg er på utkikk etter de begreper forskningsdeltakerne anvender tilknyttet tvil for å anspore begrepenes begrensninger og muligheter. Tvil kan ikke fastholdes og/eller omringes. Samtidig trengs strukturen for å kunne dekonstruere. Tvil, som andre fenomener, kan hverken defineres som sådan eller defineres som bestandel av noe. Et sentrum er ikke noe bestemt sted, men en funksjon; begrepet tvil fungerer mangfoldig og kan sees som et slags ”ikke-sted” der tegn avløser hverandre og er

evig eroderende. Tvil (og andre begreper) kan sies å være en ikke-eksistensiell størrelse som får mening gjennom det som er fraværende i fortid og framtid, og det er altså tvil som nærværstørrelse eller en fastlagt struktur, som i denne studien blir eksaminert/analysert med tenkningen *différance* (Derrida, 2002, 2006).

Imidlertid kan tvil, når det relateres til ulike kroppsdelene, være interessant i lys av for eksempel humanistisk tenkning der tenkeevnen verdsettes høyere enn kropp og følelser (Sandvik, 2015). Hva som relateres til begrepet tvil kan innvirke på menneskers forståelse av å tvile. Forskningsdeltakerne uttaler dette:

Silje: Eller tenker du,.. eller går det an å tenke at tvilen bor inne i deg?

Trude: Ja.. på et vis.

Marit: Æ tenker at tvilen er mere magefølelsen, og refleksjon når den har kommet opp i hodet.

Silje: Det er forskjell på om noen sier at no skal vi sette oss ned og reflekter. Du må ha noe som driver deg, som en indre motivasjon, som gjør at du får det i hodet da.

Trude: Tvilen er jo veldig knytta til den der magefølelsen da..

Marit: Er tvil en følelse da?

Trude: Ja..... ja for den tvilen bærer du jo med deg hele tiden egentlig.

Silje: Ja.... magesåret.

Deltakerne sammenligner tvil med refleksjon og sier at refleksjon knyttes til hodet. Per i gruppe A sier følgende om tvil: ”Jeg har skrevet (i forberedelsene til intervjuet) at tvilen er i mye sammenheng med magefølelsen, at det er noe som ligger der.. synes jeg absolutt!”.

Derrida (2006) peker på at vi helt fra Platons tid har oppfattet ideer og tanker som noe som kommer først. Tanken eller ideen er konstruert som referanse slik sosialantropologien konstruerte den vestlige kulturen som referansekultur. Tanken, i motsetning til språket og skriften, er det *sanne* og det man har tillit til.

Dagens vestlige forståelse av mennesket som subjekt kan sies å være knyttet til en humanistisk tradisjon. Idèen her er at mennesket er et rasjonelt vesen som først og fremst knyttes til tenkeevnen. René Descartes utsagn: ”Jeg tenker altså er jeg” indikerer menneskets

og tenkevnen sentrale plass. Fordi mennesket med dets evne til tenkning, i motsetning til dyr, evner å ta avstand fra subjektive følelser, kroppslige impulser og instinkter, heves det både over, og plasseres som noe utenfor dyr og natur, og ikke som en integrert del av verden slik mennesket forstås i en poststrukturell/posthuman tradisjon (Sandvik, 2015).

I humanismen, eller som Derrida (2006) kanskje ville sagt; i en metafysisk virkelighet, vil det være det intelligible som konstituerer subjektet. Derrida (2006) kritiserte denne forståelsen, både når det gjaldt tenkning som noe *sant værende* samt noe som kommer *først*, altså før språket.

På samme tid som humanismen plasserer tenkeevnen høyere i hierarkiet enn følelser, kan det også virke som om kroppslige instinkter og følelser er noe som bør kontrolleres gjennom tenkeevnen. I en humanistisk tradisjon der tvil kanskje blir forstått som en følelse, kan tvilen muligens bli kontrollert og holdt nede. Kanskje kan det i et humanistisk diskursivt perspektiv endog tenkes at kroppsdelen mage (jamfør magefølelse) blir plassert lavere i hierarkiet enn for eksempel kroppsdelen hjerte, hender eller ben? Dessuten kan også kanskje hjertet og følelsen kjærlighet forstås som en ”høyere” verdi, enn hva mage og magerelaterte følelser oppleves som? Engstelse og nervøsitet er som kjent koblet til magen, og tvil kobles, slik vi har sett, til slike magerelaterte følelser. Mage som fordøyelsesorgan kan kanskje også oppfattes å ha negative konnotasjoner all den tid organet produserer forråtnelse, avfall og vond lukt?

Som vi kan se i forskningsdeltakernes uttalelser opererer *différance* i begreper og midtveis i fokusgruppeintervjuet uttaler Per: ”.. det (tvil) er ikke akkurat et tydelig begrep, så da er det også kanskje vanskelig å begrepsette det da?”. Paradoksalt – sett i lys av at begrep ikke har en sentrert nærværende struktur – forsøker både jeg og forskningsdeltakerne å konstruere tvil som en struktur. Videre stiller vi hverandre spørsmål, lytter og tviler til andres og egne uttalelser. Derrida (2002) sier at om vi skal yte noe eller noen rettferdighet krever dette både en fast stamme òg et brudd. Om vi skal yte fenomenet tvil rettferdighet krever dette faktisk både en definisjon av tvil og et brudd med den samme definisjonen.

For å kunne være ubestemt, tvile, reflektere og tenke over hva begrepet tvil kan være, må en definisjon først konstrueres for i neste øyeblikk sprenges åpen, fordi neste øyeblikk innebærer en annen kontekst. Neste øyeblikk er en annen tid, en annen luft å puste i og et annet lys å betrakte verden fra. Og det er her dekonstruksjonens sentrale nøkkel – ubestemmelighet/tvil – legges i hånden på aktørene. Aktørene observerer konstruksjonens erosjon, så og si. I det

følgende vil jeg vise noen av forskningsdeltakernes forsøk på å fange begrepet tvil som noe relatert til refleksjon og som noe med ulik styrke. Først Karen i gruppe A:

Tvil fører til refleksjon, hvis æ e i tvil så må æ reflekter.

Denne uttalelsen kan forstås som om tvil er en bevegelse, eller noe som fører til en bevegelse. Tvil aktiviserer eller skyver fram refleksjon. Videre kan Trudes uttalelse tolkes slik at refleksjon kan føre til tvil:

Å sette ord på tvilen sin sånn at andre kan henge med på tankeprosessene bak det.

Dessuten kan relasjonen mellom tvil og refleksjon forstås som å bevege seg i ring eller sirkulere.

Trude: Å dele tvilen med andre slik at de kan være med på tankeprosessene rundt tvilen.

Videre er også forskningsdeltakerne inne på *grad* av tvil. Tvilen kan for Marit både oppleves som en mildere følelse: ”En *enkel-tanke*, eller *litt-refleksjon*”. Og samtidig også forstås som noe vondt og/eller sterkt: ”Den der store tvilen, i de *store* sakan , der en ligger å tenker om kveldene og ikke får sov”.

For min del heller refleksjon kanskje mer mot *handling* og tvil mer mot *følelse*, samt at refleksjon er en mer *distansert* handling enn hva jeg opplever tvil å være. Refleksjon berører meg ikke på samme måte følelsesmessig som tvil gjør. Den stiller meg mindre *til veggs*.

Reinertsen (2013) konkretiserer tvilen, slik jeg ser det, gjennom beskrivelsen av en fiktiv opplevelse, eller som et *syn*: ”Ronja (barnet) tar meg defor i nakken å rister meg. Krever meg som menneske.” (s. 275). På samme vis kan jeg selv oppleve tvilen i blant. Tvilen kan innimellom ta et godt og hardt tak i overarmene mine, kreve blikk-kontakt, kreve min tilstedeværelse og riste meg. Fru Tvil krever meg på en helt annen måte enn hva herr Refleksjon gjør. Tvilen snakker til MEG! MEG som både menneske og pedagog. Meg som først og fremst menneske. Tvilen skyver mennesket SISSEL fram i offentlighetens lys...Se på DEG SELV! Hva gjør DU? Hva har DU gjort?? Var dette godt for barnet?

Tvilen skyver mennesket foran pedagogen. Mennesket først...pedagogen til siden eller bak. Tvil stiller krav på en helt annen måte enn hva refleksjon gjør. Refleksjon krever ikke følelsene i deg på samme vis. Refleksjon krever ikke samvittigheten i samme grad som tvil

gjør. Fru Tvil er en mer krevende arbeidsgiver. Likevel forstår jeg begrepet refleksjon å også ha spor av tvil og etisk praksis i seg.

Muligens har jeg som forsker samt forskningsdeltakerne, i vårt behov for å skape mening, konstruert *tvil – refleksjon* som et motsetningspar i denne delen av fokusgruppeintervjuet, for på denne måten å evne, i forlengelsen av en slik lukning eller tvangstrøye, rive trøyen opp og av i neste omgang. I kampens førsteomgang konstruerer vi et motsetningspar som en selvhjelp til meningskaping for deretter å søke å yte begrepet tvil mest mulig rettferdighet ved å sprengre begrepet åpent og videre bivåne begrepet erodere i et skred.

En fastlagt mening innebærer en repetisjon av det samme. Som om å slå seg til ro med en definisjon av tvil og skubbe den opp som et monument. Repetisjoner av det samme innebærer en reduksjon fordi det alltid vil være trykk av ord i andre ord som vi umulig helt kan fange. En definisjon av tvil ville være å redusere fenomenet/begrepet (Derrida, 2002, 2006). Å definere tvil som å være noe *før* eller *etter* noe annet vil være som det Derrida (2006) kritiserte Husserl for; å ikke ta høyde for temporalitet. Temporalitet, eller begrepets relasjon til tid, sted, mennesker, følelser og materialitet vil alltid prege begrepets meningsinnhold.

Tvil er ikke alltid en *vond* følelse eller kommer *før*, *etter* eller sirkulerer *rundt* refleksjon, men kan kanskje heller sies å være en eller flere bestandeler av refleksjon og omvendt, eller noe ganske annet. Begreper er skjøre, de smuldrer. Ut fra et derridask perspektiv gir derfor Pers uttalelse mening: ”det (tvil) er ikke akkurat et tydelig begrep”, da ingen begrep er tydelige, nærværende eller håndgripelige (Derrida, 2006).

Majoritetens forståelser gies ofte fortrinn i et samfunn samt produserer makt og status. Den manifesteres i kulturen og gir føringer for hva folk flest mener eller bør mene. Slik kan andre forståelser skyves inn i trange, mørke rom med lite luft (Johannesen & Sandvik, 2008).

Johannesen og Sandvik (2008) stiller seg spørrende til hvorfor tvil og ubestemthet ikke er avtegnet på det barnehagepedagogiske kartet, siden vi lever i en postmoderne tid.

Postmodernismen framholder jo at det ikke finnes noen universell sannhet eller visshet ”der ute” som henger ventende på å bli plukket ned. Ingen universell forståelse eksisterer utenfor samfunnet eller historien som kan være et fundament for sannhet, kunnskap og etikk. Marit og Live berører dette i følgende uttalelser. Først Marit:

Man lever jo i et samfunn der man på en måte.. der man vil ha litt enkle løsninger, og litt sånn sikkerhet da. Man vil ha en unge kartlagt, og det kommer ganske mye sånne

føringer ovenfra, som er med på å få opp den der .. *lite rom for tvilen*..eller framstå som mer sikker enn man er, kanskje.

Live: Det er på en måte litt sånn kulturelt at vi skal vær ..eh..presis i det vi presenterer for noen. At det er liksom tegn på styrke da. Og spesielt vi som jobber som ped.ledera, vi skal ha noen klare føringer for hva det er vi driver med.

I følgende sitat viser Rousseau (2010) til egen kultur i sin tid og kritiserer den for å posisjonere samfunnet som subjekt og barnet som objekt:

Samfunnsmennesket er kun en brøkdel som beror på fellesnevneren, og hvis verdi ligger i hans forhold til helheten, som er samfunnet. De gode samfunnsinstitusjoner er de som best forstår å fjerne mennesket fra dets natur, å frata det dets absolutte eksistens for å gi det en betinget eksistens og overføre ”jeget” i den felles enhet, slik at hver enkelt ikke lenger tror han er et individ, men en del av enheten, og bare kan oppfattes i dette hele (s. 21).

Rousseau (2010) oppfatter menneskets situasjon i sin tid til å ha en begrenset eller redusert eksistens hvor menneskene er lenket til institusjoner, fordommer og kotymer. Menneskene tenker ikke selv, eller trenger ikke tenke selv, de tilhører normen, er slaver av en gjengs oppfatning; samfunnsobjektet.

Innledningsvis pekte jeg på den økte politiske viljen vi har sett i de siste tiår til å posisjonere samfunnet som subjekt og barnet som objekt. Ved økt trykk på bruk av kartleggingsverktøy i barnehagen gir dagens samfunn signaler om at det ønsker å undersøke hvor barn står i forhold til samfunnsnormen. Via kartlegging av barnet kan pedagogen finne de rette instrumenter slik at barn kan skyves nærmere majoritetens forståelse av idealet (Johannesen og Sandvik, 2008). Slik jeg forstår offentlig sektor oppfattes dette som ”kvalitetsikring”.

Vi putter nå forskningsdeltakernes uttalelser og foreløpige teorier i lommen og går inn i neste spekulasjonsrom der overskriften er formulert som motsetningsparet:

b. Tvil som udyktighet – tvil som etisk praksis.

Åpningsperspektivet i denne delen av analysen knyttes til Pers metafor; ”fasitsvar”, videre følges ”tvil som udyktighet”, metaforene ”ut på tur” og ”spøkelse”. Jeg følger altså ytterligere noen spor i deltakernes fortellinger hvor tvetydigheter og kontradiksjoner flyter opp til

overflaten (Larsen 2012). Jeg fortsetter å grave i ruinen ved hjelp av forskningsdeltakerne, teori av Derrida, Kierkegaard, Rousseau, metaforer og skrijving som metode.

Jeg understreker på nytt at intensjonen ikke er å framstille begreper eller metaforer som en slags representasjon for forskningsdeltakernes forståelse av tvil. Derimot viser deltakernes valg av begreper og metaforer begreperes kompleksitet samt hvordan mening er i bevegelse (Larsen, 2012).

Vi starter med en ordveksling mellom småbarnspedagogene i gruppe A og meg selv hvor analysen først retter seg mot tvil som udyktighet der det valgte begrepet ”fasitsvar” vil pendle i løsmassen hvor oppløsning, nedbrytning og konstruksjon finner sted:

Synne: Man vil jo helst være sikker på seg selv.

Sissel (undertegnede): Er det negativt å tvile da?

Per: Man vil fremstå som en dyktig person rett og slett, og da er det ikke greit og på en måte.....man vet at tvilen er hos andre og men.....

Karen: Siden vi er barnehagelærere burde vi vit.

Sissel: Sier du at det å være dyktig er å være sikker?

Per: Ja. Der tror jeg nok det er en sammenheng.

Litt senere i diskusjonen spør jeg Per: Hva er det som gjør at en helst ikke skal tvile?

Per: I forhold til....skolesystemet i Norge og da, eller i den vestlige verden forsåvidt, i forhold til det at man går en skolegang, der man tar prøver og den slags, der man skal ha rett, der det er fasitsvar og man får en poengsum.

I denne delen av samtalen gir deltakerne uttrykk for at sikkerhet kan sidestilles med å være dyktig, eller også at å tvile vil si å ikke være dyktig, eller at det er negativt å tvile. Samtlige forskningsdeltakere har i løpet av intervjuet uttalelser som går i retning av en slik oppfatning. Samtidig rommer forskningsdeltakernes tidligere og senere uttalelser i intervjuet forståelser av tvil som en etisk praksis.

Per bruker begrepene ”å ha rett” og ”fasitsvar” i sin uttalelse og knytter disse til det vestlige skolesystemet. Jeg velger å studere begrepet ”fasitsvar” nærmere. Fasitsvar kan relateres til humanismen og tanken om at menneskets evne til rasjonalitet setter ”mennesket i stand til å

frigjøre seg og beherske både seg selv og verden” (Sandvik, 2015, s. 48). Verden er underlagt mennesket og mennesket er både uavhengig av verden og de rådende diskursene (Sandvik, 2015). Mennesket er verden overlegen. Mennesket er det vesen i verden som både har myndighet- og evnen til å definere. Humanismens menneske har slik jeg ser det definisjonsmakt eller makt relatert til å svare – konstruere (fasit)svar.

”Fasitsvar” kan videre relateres til det Rousseau (2010) betegner som å være ”lenket fast av våre institusjoner” samt ”(..) All vår klokskap består av slaviske fordommer; alle våre sedvaner er bare underkastelse, ufrihet og tvang. Samfunnsborgeren fødes, lever og dør i trelldom” (s. 25). Når jeg ser ”fasitsvar” i lys av Rousseaus (2010) tenkning, ser jeg det som det *rette* svaret, altså konklusjonen alle bør komme fram til. Fasitsvaret er en forhåndsbestemt og korrekt forståelse av et forhold.

Rousseau (2010) setter fingeren på det normgivende samfunnet og kritiserer det for å ikke gi mennesket rom i det. Mennesket er underkastet samfunnets sementerte forståelser og konvensjonelle strukturer og barnet oppdras i den hensikt å passe inn i- og reproducere det.

Barnet gjøres til et objekt for institusjoner, autoriteter og for andres krav og eksempler. I stedet for å trekke barnet inn i en forutbestemt form/norm, bør barnet heller oppmuntres til å stille spørsmål ved strukturer/ institusjoner/sannhetsregimer, sier Rousseau (2010). Å være tvilende og ubestemt tenkende før det tar stilling til et forhold kreves i et urolig århundre med vekslende mentalitet ”som for hver ny generasjon snur alt på hodet” (s. 24-25).

Rousseaus syttende århundre kan i denne beskrivelsen minne mye om vårt eget; komplekst og i stadig forandring. Jeg antar at dagens samfunn kan sies å være ytterligere vekslende siden vi kommuniserer gjennom raske teknologiske nyvinninger som for eksempel internett. Karen i gruppe A sier det slik:

(..) vi er der det skjer ting hele tida, forskningsfronten, og de oppdager nye ting, og alt det der bli pøset ned på oss, og vi går på kurs, vi får nye tanka, nye ting som skjer oppi her (peker på hodet), og vi blir helt.. (ser svimmel ut). Og det er jo rart om man ikke skal tvile litt da, på det man gjør egentlig.

Karen beskriver dagens kunnskapssamfunn på lignende vis som Rousseau (2010); broket, innviklet og sammensatt, og hun ser tvil som en naturlig følge av å leve i et slikt samfunn, slik Rousseau også så sitt eget.

”Fasitsvar” materialiseres for meg som en knapp tekst med to rette streker under; en stram definitiv sannhet. En konstruksjon som ikke yter tanken rettferdighet og derfor kanskje heller ikke mennesket, menneskeheten eller verden forøvrig. Samtidig tenker jeg at fasitsvar også har spor av andre ord i seg som for eksempel; dialog, tvil, og nøling, all den tid fasitsvaret sannsynligvis er et resultat av en viss tankevirksomhet i fortid, nåtid og ettertid.

Fasitsvaret kan ha spor av tvil i seg både før konklusjonen trekkes, i det øyeblikk fasitsvaret blir et fasitsvar, og videre i skribentens hode når hun beveger seg ut av ”rommet”. Fasitsvaret eier også en selvgående dekonstruksjon/en evig oppsmuldring av flak uavhengi av personen som har nedtegnet det. Fasitsvaret kan derfor både være et fasitsvar og ikke, et svar i et ørlite øyeblikk før erosjonen tar det og gnager partiklene av.

Svaret bedrar oss slik metafysikken gjør det. Svaret som en sentral nærværende struktur; det *egentlige, originalen*, er omtrent like gammel som den vestlige filosofien. Svaret bedrar fordi det ikke finnes noe opprinnelig. Svaret er alltid allerede infisert av skriften, og kan derfor ikke avgrenses som et fasitsvar. Fasitsvaret tæres nemlig ned i neste sekund. Svaret smuldrer opp og partikler føres videre med strømmen og avsettes i nye formasjoner rundt neste sving. Derfor en dekonstruksjon. En dekonstruksjon som kan relateres til rettferdighet fordi den søker å fange det andre eller den andre (Derrida, 2006).

Rett og rettferdighet kan på en eller annen måte relateres til alle forhold i tilværelsen, til alt som kan struktureres og ringes inn i én form: mennesker, institusjoner, forståelser, begreper (Derrida, 2002), materialitet. Vi skal nå se på hvordan begrepene *rett* og *rettferdighet* virkeliggjøres i dette landskapet, med utgangspunkt i empirien:

Karen: Å Gud har vi gjort det rette? Det har vært en ”stor ting”: Å Gud, ta bort turen! Ikke sant?! Stakkars barn! Sant?!.. Unger som sitter i vogn og som ikke klarer å gå sjøl. Men, no har vi bare slått oss til ro med det, og det er akseptert. Foreldrene forstår det. Herregud, de skal gå på tur de fire andre årene i barnehagen! Alt trenger ikke skje på de minste” (på ett-års avdeling). Man skal få alle med på alt, altså: Kom igjen!

Karen ser loven om ”Alle på tur utenfor barnehagen” i lys av ett-åringenes ståsted. Hun ser ett-åringer som å ha noen alderstypiske trekk det er riktig å ta hensyn til. Karen beskriver en tid med diskusjoner mellom avdelingspersonalet på ett-årsavdelingen, det øvrige personalet og foreldrene. Diskusjonene har dreid seg om ett-åringene skal delta på tur utenfor

barnehagens uteområde før snøen er forsvunnet fra bakken, eller om de skal, som tradisjonen (regelen eller loven) sier; ut på tur også i dyp snø vinterstid.

Karen og kollegene på ett-årsavdelingen har forsøkt å kommunisere ett-åringenes situasjon slik de ser den; ”Unger som sitter i vogn og som ikke klarer å gå sjøl”. Karen spør: ”Hvem er det vi gjør ting for?” (..) ”..er det for foreldrene vi gjør det, eller?” Karen stiller spørsmål ved hvem som er subjekt i denne situasjonen. Blir ettåringenes behov skjøvet til siden mens foreldrenenes behov tilfredstilles? Subjektiviseres foreldrene?

Jeg oppfatter ”Ut på tur (aldri sur)” som en dominerende diskurs i den norske barnehagen. Karen beskriver forholdet mellom begrepene *rett* og *rettferdighet* og motstanden som kan ligge i en diskurs. I teksten ”Fra rett til rettferdighet” peker Derrida (2002) på at folk flest oppfatter rettssystemet som rettferdig. Dette er en farlig tanke, sier Derrida, og ikke minst er tanken om at retten kan *bestemmes* som rettferdig farlig (Ekeland & Linneberg, 2002). I teksten under bruker jeg begrepene *lov*, *rett* og *regel* om hverandre fordi jeg mener begrepene egner seg ulikt i ulike kontekster selv om de har omtrent samme meningsinnhold.

Retten er ikke rettferdighet selv om en rett forsøker å være det. Rettsavgjørelsen er nærværende og håndterlig, og som fasitsvaret; en avgrenset sannhet, et stillbilde som ikke makter å representere bevegelsene. Retten er en konstruksjon og kan av den grunn dekonstrueres. I tillegg er retten lik et fasitsvar, eller en beslutning, den vil alltid være mer eller mindre urettferdig (Derrida, 2002).

Rettferdigheten derimot er ikke dekonstruerbar fordi den aldri er helt tilstede. Om rettferdigheten hadde vært tilstede hadde den vært nærværende, definerbar og derfor generaliserbar (Derrida, 2002). Om rettferdigheten hadde vært nærværende hadde jeg kunnet sagt: ”Nå var jeg rettferdig. Dette var en rettferdig behandling av barnet” – eller – ”Dette er en rettferdig definisjon av tvil”. Fordi det alltid vil være avtrykk av uendelig mange forståelser i en forståelse vil et (fasit)svar, eller en rettsavgjørelse altså aldri være helt rettferdig (Derrida, 2002).

I Karens barnehage kan ”Alle på tur” sees som retten eller loven. Og loven kan være et forsøk på å være rettferdig. Derrida (2002) peker på at om loven skal ha en mulighet må den være knyttet til makt, og for at loven skal være lov må den ha myndighet til å iverksette (fasit)svaret eller avgjørelsen. Rett er en legitim makt som innebærer tilgang eller myndighet til maktutøvelse. Rett og rettferdighet er videre to forhold som er gjensidig avhengi av

hverandre. Uten makt kan verken retten være rett eller evne å *touché* rettferdigheten.

”Rettferdighet uten makt er maktesløs (..)” (Derrida, 2002, s. 28).

Avdelingsleder Karen fastslår å ikke dra på tur utenfor barnehage-området på vinterstid. Hun mener å ivareta ett-åringene bedre slik. Så vil Karens beslutning, som alle beslutninger eller (fasit)svar, erodere i neste øyeblikk fordi tidsaspektet gjør seg gjeldende (Derrida, 2002, 2006). I neste *nå* er situasjonen annerledes; ett-åringene, personalet, det fysiske rommet; materialiteten, følelsene.

Slik jeg forstår både Kierkegaard (1994) og Derrida (2006) peker disse på ”sannheten” som noe som kommer og ikke noe man har. Rettferdigheten er alltid under blivelse. Karen er oppmerksom på *det Negative* i denne situasjonen, hun er oppmerksom på sin egen tenkning (Kierkegaard, 1994). Like fullt går tiden, og avgjørelsen/strukturen raser, underlegges erosjonskraften og vaskes fram og tilbake – og ut.... (Derrida, 2002, 2006).

Det vesentlige i Karens forhold til loven – ”Alle på tur” – er hvordan hun forholder seg til den. Hadde hun vært det Kierkegaard (1994) beskriver som ”den Positive”, den som ”bilder sig ind at have Visheden, som dog kun haves i Uendeligheden, i hvilket han dog som eksisterende ikke kan være, men bestandigt ankomme” (s. 78), ville kanskje ingen diskusjon funnet sted i barnehagen omkring diskursen ”Alle på tur”.

Karen dekonstruerer loven, ”Alle på tur”, hun er det Kierkegaard (1994) betrakter som *Den subjektive eksisterende Tænker*. Jeg antar at Kierkegaard ville sagt at Karen i dette tilfellet ikke er likegyldig til det tenkende subjekt og dets ekistens, verken til seg selv som subjekt eller den/de andre; til ett-åringen/ene. Karen er interessert i sin egen tenkning og eksisterer i den, hun har det positive i det at hun er oppmerksom på det negative.

Her forstår jeg både Rousseaus (2010), Kierkegaards (1994) og Derridas (2002, 2006) filosofi å sammenfalle i én akkord. Kanskje kan man si at både Kierkegaard, Derrida og Rousseau prosjekterer det å *bli oppmeksom på tvil*? Kierkegaard (1994) sier:

De Negative have derfor bestandigt den Fordeel, at de have noget positivt, dette nemlig, at de ere oppmerksomme paa det Negative. (..) Netop fordi det Negative er tilstede i Tilværelsen og er overalt tilstede (thi Tilværelse, Existents er bestandig i Vorden), derfor gjelder det som den eneste Frelse derimod at blive bestandigt opmærksom derpaa. Ved at blive positivt betrygget er Subjektet netop narret (s. 78).

Karen er oppmerksom på erosjonen i diskursen, hun ser at konstruksjonen forsvinner i skredet. Hun stopper opp, tenker/tviler. Det skjer en dekonstruksjon; ”sannheten” smuldrer og hun observerer og aksjonerer erosjonen. Karen er her oppmerksom på det Derrida (2006) framstiller som *skriften/teksten* eller det Rousseau (2010) beskriver som *samfunnets institusjoner*. Karen tviler og stiller spørsmål ved loven. Hun lar ser ikke tvinge ”til å avle en annen jords grøde” (Rousseau, 2010, s. 17), men flyter oppmerksomt *med* raset og tar så en ny beslutning.

Siden Per oppfatter å være sikker som å være dyktig, spør jeg videre: Kan Karen betraktes som en udyktig leder når hun tviler på regelen; ”Alle på tur” ? Trude i gruppe B uttaler dette:

Æ tenke, når du skal være leder for personalet på avdelinga (..), hvis du legger den der tvilen hele tida fram i lyset så kan du skape usikkerhet nesten rundt dæ òg. Du må på en måte vær trygg på at: ”Ja, her må man gjøre sånn!” Og så må man framstå med en viss sikkerhet, der det ikke alltid vises at tvilen har hatt et stort rom...Det er litt vanskelig. Det er på en måte et sånt ideal at en skal være tydelig, skal være tydelig. Skal være sikker og skape trygghet rundt dæ. Det er jo en sånn balansegang tenker æ...Det er jo en balansegang, for du må jo tvil sammen med dem du jobbe med, men du kan ikke gå og tvile..så mye utpå som du gjør inni noen ganger..(flere ler)...for da tror æ...(Trude later som hun er en barnehageassistent:) ”Nei, hun der gidder vi ikke høre på. Hun der var ikke særlig til leder. Tvil hele tida! Æ er mye sikrere!” ...Tvil kan bli sett på som en svakhet, eller som en manglende retning, eller som manglende kompetanse på et vis.

Hvordan kan jeg forstå dette? Kan Trudes utsagn tolkes slik at man kan tilkjenne noe av tvilen man har, men ikke all tvilen? Man må tvile, sier Trude, men ikke vise all tvilen, fordi mye tvil hos en leder kan skape usikkerhet blant personalet. Hva kan det komme av at barnehagelærerens/lederens uttrykk for tvil kan føre til usikkerhet? Karen peker på at pedagogens tvil kan oppfattes som ”manglende retning og kompetanse” og derfor forårsake usikkerhetsfølelser hos barnehagearbeiderne rundt.

Sandvik (2015) hevder at ”Humanistiske subjektforståelser dominerer dagens utdanningsvitenskapelige forskning og teoridannelse” (s. 47). En slik subjektforståelse bygger, som jeg tidligere har nevnt, på mennesket som overlegent, der det står utenfor verden, og med unik evne til rasjonalitet. I en slik diskurs kan det ligge føringer i retning av at mennesket bør være sikker (Sandvik, 2015). Trudes utsagn kan derfor forstås i lys av en

humanistisk subjektforståelse: ”(..) så må man framstå med en viss sikkerhet, der det ikke alltid vises at tvilen har hatt et stort rom”.

Det kan også virke som Trude har et meget bevisst forhold til sin egen tvil siden hun ikke gir uttrykk for all tvilen, men kun noe av den. Så mye tvil kan kommuniseres til det øvrige personalet uten å bli oppfattet som udyktig, mens resten ikke kan eller bør legges for dagen. Kan det å synliggjøre all tvilen resultere i å bli kronet som *en det ikke er verd å lytte til?*

I så fall kan en slik kroning føre til at prinsen ser seg påkallet tronen, Trude: ”Det er det at, hvis du blir så tvilende at andre føler at de må ta over”. Å tvile for mye kan oppfattes som å *ligge nede*, slik jeg ser det. Kongen som ufør eller død der et tronfølge iverksettes. Silje beskriver dette i en barnehagesammenheng: ”Så kan de komme på utsiden av deg, vet du. Som en bil som kjører på utsiden, mens noen andre står på rødt lys..uuhitsj..!”.

Andre årsaker kan også ligge til grunn for en slik ansvarstaken fra kolleger: En tvilende barnehagelærer kan påkalle kaosangst fordi det kan virke som skuta går uten at noen navigerer. Kanskje kan en slik nølende, avventende modus hos en leder trigge handling og aktivitet hos barnehagearbeidere rundt? Selv kan jeg av og til føle på at passivitet hos andre fører til akselererende aktivitet og krefter i meg selv. Jeg oppfatter at noe må skje, og tar derfor ansvar for at noe skjer.

På en annen side kan den andres handling bunne i en oppfatning av at situasjonen (barnet) krever en respons, en handling, prompte. Om barnet venter på en beslutning og tiden flyr kan avventningen medføre å deaktivere en rettførdig avgjørelse (Derrida, 2002). Tiden går og nye hendelser oppstår som kan tilføre barnet og situasjonen noe ufordelaktig. Muligheten for en rettførdig avgjørelse kan da bli svekket.

Å være i lederposisjon kan også oppleves komfortabelt og positivt. Om barnehagearbeideren tolker situasjonen slik at lederen er ufør kan det kjennes både logisk og lystbetont å overta ledelsen. Slik Silje beskriver sin situasjon oppfatter jeg at denne hendelsen skjer på en slik måte. Vedkommende ser den tvilende kongen som å være strandet – ufør – og øyner muligheten til å lede.

Avdelingsleder Trude vil selvsagt ikke bli oppfattet som udyktig. Hun framstår derfor forståelig nok med en viss sikkerhet selv om hun ikke er sikker. Kanskje kan man si at Trude tviler, men passer på å framstå sikker når hun opplever å ha uttrykt sin tilmålte kvote med tvil, slik at hun unngår å bli forstått som en barnehagelærer med manglende kompetanse og

retning? Kanskje har også noen ledere en bedre utviklet ”fingerspitzgefühl” enn andre ledere når det gjelder akkurat det? En dominerende diskurs kan oppøve adekvate ferdigheter i tråd med normene.

I kraft av lederoppgaven knyttet til barnehagelærerrollen innebærer arbeidet en høy grad av beslutningstagen. Vi skal nå se på barnehagelærernes tvil i lys av Derridas (2002) aporier eller begrepene; *rett og rettferdighet*.

Derrida (2002) knytter noe uløselig og uoppnåelig til beslutninger. Han bruker begrepet *apori* og beskriver dette som; erfaringen av det umulige. Derrida (2002) skisserer tre aporier som knyttes til å ta beslutninger, den første er ”(..) regelens epohke” (s. 53): Om en lov skal være rettferdig og ansvarlig, må loven både konstitueres og ødelegges. Om en lov skal ivareta den andre, må loven både være en nærværende, håndgripelig konstruksjon og samtidig oppfattes å erodere, lik et opphørsalg så og si, der butikken undersøkes mens vareinnholdet kjøres bort...X.....y.....Z.....æ....

Fordi ethvert menneske, begrep eller situasjon krever en unik fortolkning skal vi se at *tid* kan bli oppfattet som en betydelig faktor i prosessen; den evige erosjonen av strukturer. Når Karen tolker loven: ”Alle på tur” å ikke rettferdigjøre ett-åringene og deres situasjon forholder hun seg oppmerksomt til denne loven, og bruker altså tiden det tar å bryte loven ned ved å stille kritiske spørsmål og reise andre perspektiver.

Derrida (2002) benytter metaforen: ”(..) det ubestemmelige spøkelsen” (s. 56) når han navngir den andre av de tre aporiene. Han hevder altså at ubestemthet er en av tre viktige aporier ved beslutningstagen. Og ikke bare er den viktig, den er også en nødvendig betingelse ved alle beslutninger fordi hva som vil komme til å skje i framtiden er umulig å vite, hadde vi visst det hadde det heller ikke vært nødvendig med noen form for ubestemthet, nøling eller tvil (Steinsholt, 2009).

Jeg forstår begrepet *ubestemmelighet* som et tenkningens rom hvor overveielse finner sted, blant annet i form av tvil. Derrida (2002) knytter ubestemthet til metaforen; *spøkelse*. Jeg kan assosiere et spøkelse med noe ubegripelig og uventet samt noe jeg ikke kan kontrollere. Av den grunn gir noe spøkelsesaktig meg følelsen av angst.

Silje bruker metaforen *magesår* i et tilfelle hvor hun beskriver tvil, kan det være *Det ubestemmelige spøkelse* som gir Silje en følelse av magesår? Jeg kan gjenkjenne angstfølelsen eller det spøkelsesaktige i tvilsituasjoner, og også det vonde/ubehagelige som trolig et

magesår kan arte seg som, spesielt når jeg stiller spørsmål til og tviler på min egen pedagogiske praksis.

Videre kan også galskap bli en følgesvenn i ubestemthetens rom fordi å gi seg hen til den umulige avgjørelsen som målbærer *det rettferdige* kan oppleves angstfylt og tillike avsyndig. Å skulle aktivisere en lov som skal være riktig for den eller det det gjelder kan oppleves som vanvittig, all den tid en slik handling aldri kan ivareta subjektet fullt og helt (Derrida, 2002).

Følgelig kan en forstå tenkningens eller ubesluttsomhetens rom som en krevende plass å være fordi dette rommet henvender seg til og krever (med)mennesket i pedagogen, samtidig som det nødvendiggjør en kritisk gjennomgang av egne forståelser (Reinertsen, 2013). Det krever at en møter mennesker/forståelser/begreper som subjekter, følgelig som i bevegelse, foranderlige og derfor flertydige.

I ubesluttsomhetens værelse veier en ikke bare for og i mot to metoder. En beslutning ”(..) krever et byks utenfor alt det vi har tilegnet oss som grunnlag for beslutningen (..) om en beslutning skal være genuin, må den påkalle det som ligger utenfor vår kontroll, og derfor må den være *avsyndig*” (Steinsholt, 2009, s. 19).

En avgjørelse fordrer altså forbeholdenhet og tvil. En fri avgjørelse må gå gjennom ”det ubestemmeliges prøve” sier Derrida (2002, s. 57), hvis ikke kan den bli det Rousseau (2010) anser som å; *gi mennesker en betinget eksistens ved å overføre jeget til en felles enhet*, og videre det Kierkegaard (1994) betrakter som den *positive med den objektive tenkning*; likegyldig og med en kvikk meddelelsesform. En ufri beslutning uten tvil ville inngått som en metode, en strategi for hvordan man eksempelvis *gjør turer ved barnehagen*.

Videre må det også være spor av tvil i avgjørelsen. Ubestemmelighet må følge avgjørelser som et spøkelse sier Derrida (2002), og det er dette spøkelse jeg forstår Trude og Silje diskuterer i følgende ordveksling. Trude:

Det kan være en beslutning som er riktig her og nå, men at man, man tenker at: ”Ok, det her er den riktige beslutningen her og nå, men det er ikke sikkert at det er den vi ender opp med for evig og alltid”.

Silje: Nei, kanskje man våkner opp på natta og tenker: ”Nei!! Det var ikke det nei!”...Ikke sant? (Latter)... Ja, men det er jo sånn!

Det spøkelsesaktige eroderer all sikkerhet knyttet til strukturer og nærvær og det forplikter oss til å innta et kritisk blikk på avgjørelsen (Derrida, 2002). Steinsholt (2004) lanserte begrepet *Det kanskje pedagogikk*. Jeg tenker at ordet *kanskje* kan være et slags samlingsted for Derridas aporier. *Kanskje* som raset av gruspartikler i avgjørelsen. *Kanskje* kan være rettferdighetens avskjedsord til retten så og si. Rettferdigheten *kan-skje*, men alltid i vorden, i blivelsen.

Rettferdigheten skjer ikke i endelig forstand fordi den eksisterende subjektive tenker aldri er ferdig, alltid er negativ, tenkende, tvilende, higende etter rettferdigheten. Den etiske praksis uten den avgrensede horisonten å stoppe ved (Derrida, 2002, Kierkegaard, 1994). Imidlertid kan ikke rettferdigheten vente på seg. Og denne avgjørelsen som må skje er: ”Det presserende som stenger for kunnskapens horisont” (s. 62), eller Derridas (2002) tredje apori.

Rettferdigheten krever en iverksettelse prompte. Den har ikke tid til å innhente alles innsikt i, eller enhvers perspektiver og kreative forslag. Det må handles, og det må gjøres så snart som overhodet mulig. Og det er her galskapen virkelig ruller inn med ubehagelig angstfremkallende fylde. Avgjørelsen innebærer ”vold” sier Derrida (2002), fordi den aldri makter å innsirkle subjektet og si; slik er du, dette er rettferdig for deg. Subjektet glipper alltid for den som skal ta avgjørelsen. Likevel må det handles NÅ òg på samme tid som erosjonen blåser meningsinnholdet nedover veien.

Etikk krever dermed både tvil og handling (Derrida, 2002). Jeg dreier nå lyskasterhodet til siden for å belyse den delen av tvil som kanskje ofte ligger i skyggen, nemlig tvil som etisk praksis. Dette gjøres med følgende ordveksling mellom Trude og Marit:

Æ tenke at det (å tvile) handle om etikk òg. Det handle om det her å ville gjøre det beste for andre, for eksempel for ungan i barnehagen. Så kommer jo tvilen: Gjorde du det som var best for ungene i den her situasjonen? Gjorde æ det som var best for assistenten min når æ tok opp det her på denne måten? Kunne æ ha tatt det opp på en annen måte som gjorde at det ble enda lettere for henne å takle?

Marit: Det betyr jo at en gjør seg sjøl ansvarlig da. Man tenker ikke at det er ungen det er feil med, eller assistenten, for hvis tvilen er der så er det fordi,..så er det tvil om æ skulle ha gjort noe annerledes. Hvordan æ virker oppe i det der.

I denne ordvekslingen peker Trude og Marit på etiske verdier knyttet til tvil, ”Å ville gjøre det beste for andre” rommer blant annet medmenneskelighet og tilstedeværelse. Pedagogien

forsøker å ta den andres perspektiv: Hva vil det si å være barnet og hva er det beste for barnet eller assistenten i denne situasjonen?

Marit sier at tvil kan knyttes til bevissthet om ansvar. Å ta ansvar for menneskene rundt og å gjøre det beste for dem: ”(..) så er det tvil om æ skulle ha gjort noe annerledes. Hvordan æ virker oppe i det der.” Tvilten kaller på (med)mennesket i pedagogen: Har jeg gjort det beste for dette barnet eller for denne assistenten? Tvilten ansvarligjør pedagogen selv: ”Hvordan æ virker oppi det her”.

I en meningsutveksling mellom Karen og Synne pekes det på fravær av handling relatert til tvil som noe negativt. Karen:

Ja, æ tror jo at tvil egentlig er noe positivt, hvis man gjør noe med det. Hvis det bare koker bort i kålen og man ikke gjør noe....folk går på ei avdeling rundt å tvile på alt mulig rart..så sitter de bare å snakker litt over kaffekopper: ”Ja, æ vet ikke hvordan æ skal gjøre det her. Nei, æ vet ikke æ”. Og så sitter de bare og; bla, bla, bla..og så går de uten noe....

Synne:Så sprer man det videre på en måte, så er det kanskje flere som begynner å tvile...så driver man å surrer uten å gjøre noe med det,.. da blir det jo negativt.

Deltakerne sier at om tvil ikke fører til handling vil tvilen bli negativ. Forskningsdeltakerne billedliggjør utsagnene ved bruk av metaforene; ”koker bort i kålen”, og ”så driver man å surrer”. Jeg oppfatter disse uttrykkene å ha negative konnotasjoner og tenker at de uttrykker viktigheten av det Derrida (2002) betegner i avsnittet om *det presserende*, nødvendigheten av å handle.

Ubestemmelighet og avgjørelser henger sammen og fordrer hverandre. På samme tid gir den ubestemmelige framtiden mulighet til en rettferdig avgjørelse, og rettferdighet vil si å være engasjert i den andre som en annen. Den andres annerledeshet som verken kan forutsies eller beregnes (Steinsholt, 2009). Å bruke tid på å tvile framfor å automatisk ta i bruk et velkjent tiltak kan innebære å berøre rettferdigheten *så vidt*. Rettferdighet kan-skje om en er engasjert i den andre som noe annet enn seg selv. Men hva med tid til å tvile og *de store sakan*? Marit beskriver her tvilens varierende fyllde, og videre at tvilen kan vare ulikt i tid:

Det kan være tvil som er sånn her-og-nå situasjon, som på en måte blir bare litt sånn *enkel-tanke*, eller *litt-refleksjon*, og så er det på en måte *den store tvilen*, i de store

sakan, der en ligg å tenke om kveldene og ikke for sove, ..for eksempele barnevern, noen som er *meldt opp*, eller bekymring, det gir noen helt andre følelser....litt avventende..

Marit peker på at *avventning* kan skje i de *store sakan* og utløse den *store tvilen*. Marits erfaring er gjenkjennelig for meg; behovet for å avvente og tenke, tvile, nøle i situasjoner hvor beslutningen medfører betydelige forandringer for barnets og familiens situasjon. Kanskje barnehagelæreren trenger mer informasjon for å kunne ta en god avgjørelse? Men en avventning trenger slett ikke innebære å ikke ta en avgjørelse, eller nødvendigvis ”gi seg selv uendelig informasjon og ubegrenset kunnskap” (Derrida, 2002, s. 62).

Derrida (2002) sier at en rettferdig avgjørelse ikke kan la vente på seg, den må skje ”umiddelbart, right away, på stedet, så snart som mulig” (s. 62). Samtidig må en lov, om den skal kunne bli rettferdig, hver gang vurderes på nytt, fortolkes i lys av sin kontekst og i møte med det enestående mennesket. Avgjørelsen må bruke den tid den trenger i ubestemmelighetens rom, i ventehallen.

Hvordan kan jeg forstå at en rettferdig avgjørelse må skje *right away* og *på stedet* når det av og til dreier seg om ”de store sakan (..) om barnevern” for eksempel? Må avgjørelser alltid skje right away? Slik jeg kjenner det barnehagepedagogiske arbeidet er det ikke uvanlig at pedagogen bruker nokså lang tid på å observere, tenke, tvile, nøle og å være ubestemt. Landskapet kan være stort og uoversiktlig og raske bestemmelser trenger, etter min erfaring, ikke nødvendigvis gi gode resultater for barnet og familien. Å bevitne erosjonen og få en god oversikt over de mange og ulike sandpartiklene kan oppfattes som et behov i de ”store sakan”. Det handler om å tvinge blikket vekk fra seg og sitt og i retning av den andre – som noe unikt.

Derrida (2002) sier at en avgjørelse må ødelegge regelen og være utsettende nok til at den hver gang skapes på nytt. Slik jeg forstår Derridas (2002) uttalelser relatert til aporiene er det et poeng å sterkt markere både ubestemthet og handling knyttet til rettferdighet. Det må både tviles og handles. ”På stedet” blir slik jeg tolker det en metafor for handlingens nødvendighet. Et sterkt trykk for å markere en reaksjon og en operasjon. Å ikke handle kan sidestilles med en uetisk handling. Det kan begrense, sinke eller også hindre barnets beste, på samme måte som å ikke være ubestemt og ikke tvile, kan hemme, sinke eller hindre barnets beste.

Dekonstruksjon er rettferdighet, og å søke en rettferdig avgjørelse, eller dekonstruere loven, vil si å tvinge blikket vekk fra reproduksjon (Rousseau, 2010, Derrida, 2002, 2006). Dette tar

og krever tid òg handling – right away. Den tiden som trengs for å handle/skape en ny lov, som kan ivareta den andre på en så rettferdig måte som mulig (Derrida, 2002).

Som vi har sett er tvil nært knyttet til dekonstruksjon, og dekonstruksjon tilbyr en etikk som kan hjelpe barnehagebarn, særlig om barnehagearbeidere kan finne ro i tvilens venteværelse.

Jeg har nå sett på hva deltakerne tenker om tvil samt analysert ulike bevegelser knyttet til tvilbegrepet. Jeg vil nå fortsette på lignende vis med utgangspunkt i:

c. Tvilens sosiale status i barnehagepedagogiske praksiser.

Analytisk vil jeg følge sporet; *tvil som en modig handling*, videre vil jeg se på tvil som et kjønnet begrep der jeg følger metaforen ”dameting”. Til slutt analyseres forskningsdeltakernes vurdering av tvilens status hvor *fru Tvil* blir/ ikke blir ”tatt imot med åpne armer” og ”tråkket litt på”. Hensikten min er stadig å belyse tvil og begrepers/meningers kompleksitet og erosjon. Karens og Pers utsagn legger føringene for den første diskusjonen. Først Karen:

Ikke svakhet å tvile, men man må tørre å si det.

Karen uttrykker at det ikke er en svakhet å tvile, samtidig sier hun at det kreves *mot*; man må *tørre* å si det. Karens utsagn eksemplifiserer *différance*` aktivitet i forståelser/begreper og kan leses som en kontradiksjon. Jeg spør: Om barnehagekulturen Karen kjenner hadde oppfattet det å tvile som noe nøytralt eller positivt, hvorfor skulle det å tvile kreve *mot*? Oppfatter barnehagekulturer tvil som noe negativt?

Videre hopper jeg over til Pers uttalelse som kom i forkant av fokusgruppeintervjuet. Per sa til meg at han hadde gjort seg tanker om at masteroppgavens tema: ”Tvilens sosiale status” kanskje ville være bedre egnet for et en til en dybdeintervju framfor et fokusgruppeintervju, siden han opplevde temaet *tvil* å være et følsomt tema. Imidlertid ville Per delta i fokusgruppen til tross for disse vurderingene. Han ønsket å være ærlig under intervjuet og ”ikke pynte på sannheten”. I likhet med Karen, virker det altså som også Per peker på *mot* som en forutsetning for å gi uttrykk for sin egen tvil.

Er det krevende å tvile åpenlyst? Er det slik at det å legge sin egen tvil for dagen er forbundet med styrke? Er det enklest og mest ønskelig å framstå sikker med sannheter og svar? Kan det å kringkaste sin egen tvil være som å samle krefter og ta sats før et sprang? Kanskje framstår tvilen som trist og lite attraktiv, eller til og med stygg og skammelig? Den må dekkes over,

settes lokk på. Å legge tvilen for dagen er en modig aktivitet selv om den er tilstedeværende og sprenger seg selv opp av asfalt og grus

Kan man tape ansikt blant barnehagearbeidere om man er tydelig tvilende? Kanskje må man alltid være rede til å *pynte på tvilen/sannheten*? Tvilen krever sminke. Kanskje framstår tvilen som trist og lite attraktiv, eller til og med stygg og skammelig? Forskningsdeltakerne i gruppe B lo da de uttalte at de ikke kunne synliggjøre rubb og stubb av tvil. Hvorfor lo de? Kanskje så de for seg kollegenes reaksjon når de viste all tvilen? Kanskje så de for seg kollegenes blikk fulle av ubehag, misbilligelse eller skam?

Disse spørsmålene og perspektivene tatt i betraktning, Karens uttalelse viser at det er ikke svakhet å tvile, men man må altså tørre å si det. Slik jeg ser det blottstiller Karen tvilbegrepets kompleksitet, kontradiksjoner og meningsforskyvelser i denne uttalelsen.

Videre peker Johannesen og Sandvik (2008) på kjønn og etnisitet som mulige årsaker til at tvil sjelden diskuteres i vestlig pedagogisk litteratur. De peker på tvilens synonymer som beslektet med det kvinnelige òg slik jeg forstår det; svake. Samt sikkerhetens synonymer som relatert til det mannlige og sterke.

Som jeg tidligere har greiet ut om hevder Derrida (2006) at tenkningen vår oppfattes gjennom motsetningspar i språket vårt. Ordet tvil kan for eksempel gi mening gjennom å være kontrastert med *sikkerhet*. Via denne kontrasten kan vi lett tenke at det ene begrepet utelukker det andre. Kontrasteringen kan også forstås som at motsetningen mellom begrepene skildrer en verdiforskjell. Begrepene *mann* og *sikkerhet* oppfattes kanskje å ha høyere verdi enn *kvinne* og *tvil*?

Dette kan også tolkes som at *sikkerhet* er opprinnelsen, og at tvil er sekundært og skal forstås som et avvik eller fall. Altså tvil som noe mindre verdt og også noe med fullstendig fravær av sikkerhet (Biesta, 2014). I uttalelsen under relaterer Marit tvil til det kvinnelige òg noe med lavere verdi enn det mannlige:

Ja æ tenker at av og til er det riktig og ikke, på en måte uttrykke den derre (tvilen). Det blir en dameting på en måte, det er sånn..æ sier at: ”Æ trur det”, istedet for ”sånn er det”. Eller ”Æ tenker..”. Æ tenker at du kan bli definert som litt ”Kvinne”, ”Barnehage”. ..Litt sånn ja. Blir du veldig sånn utrygg, eller veldig tvilende, eller veldig reflektert, er det ikke sikkert du blir hørt..(..)...man kan ikke uttrykke tvil når man skal fronte barnehagen i hjemmekamp med alle andre.

Marit sier at tvil kan bli oppfattet som en ”dameting”. Hun viser til et møte med rådmannen i kommunen og hevder at å uttrykke tvil i et mannsdominert miljø kan føre til at en ikke blir hørt. Altså når det innad i kommunen kjempes om penger kan det å uttrykke tvil resultere i at en taper kampen om pengene. *Tvil – kvinne – barnehage* blir i uttalelsen relatert til hverandre og til noe negativt med lavere verdi. Kanskje kan det også være at begrepet ”dameting” bedre beskriver tvilens beslektskap, der *dameting* har en ytterligere negativ konnotasjon og framstår med ekstra lav verdi?

Jeg oppfatter ”dameting” som et begrep farget med nedlatenhet. Det er noe spydig og ubehagelig over begrepet ”dameting”. En ”dameting” er noe tilstedeværende eller noe en kanskje *gjør*, men aller helst overser eller unngår å gjøre? På en annen side forstår jeg også begrepet *dame* og ”dameting” som nøytrale – og til og med positive begreper. For meg har begrepet *dame* sterke feminine konnotasjoner. Femininitet som jeg både kan søke og ønske meg. Kanskje kan menn også kjenne på ulike ”dameting” i seg? Jeg tenker at menn kan kjenne *tvil* i seg. Kanskje menn tillike kan applaudere tvilen? Kanskje bifalles tvilen på en stille og usynlig måte? Kan hende den betraktes med beundring? Kan det være at mennesker ikke utelater å se og lytte til dametingen tvil, men ser og lytter på andre og kanskje mer lukkede måter? På tilkneppet vis?

Hvorfor lukkes i så fall tvilen inne? Hvorfor kles tvilen med beherskelse og reservasjon? Kierkegaard (1994) hevder at alle vet at allting er usikkert. Virkeligheten er uvis og uforutsigbar. Tvilen er selvsagt. Kierkegaard forteller en historie om Lucian og Charon i underverdenen og setter kulturen i et kritisk lys ved å gjengi dialogen mellom disse to, vennen og den innbudne. Altså setter Kierkegaard (1994) på dette viset et kulturkritisk blikk på den *positive tenkning*. Den positive tenkning er trivelig, likegyldig, forstås lett, har en umiddelbar meddelelsesform og ønsker resultat:

En mann i oververdenen inviterte en av sine venner hjem for å spise en sjelden rett. Vennen takket for innbydelsen. Da sa mannen: ”men lad det nu endeligen være bestemt, at Du kommer. Bestemt, svarede den Indbudne. Saa skiltes de ad, og en Tagsteen faldt ned og slog den Indbudne ihjel (..)” (s. 82).

Om den innbudne hadde vært en subjektiv eksisterende tenker, altså i sin tenkning og tvil samt videreformidlet dette ved å si: ”Jeg kommer om jeg ikke blir alvorlig syk eller dør”, ville vennen antageligvis oppfattet den innbudne som gal eller eventuelt sær (Kierkegaard, 1994).

Om det er slik som Kierkegaard (1994) sier, at alle vet at alt er uvisst, ville det ikke da ha vært naturlig at tvilen fikk tildelt et større offentlig rom, tenker jeg? Men Kierkegaard (1994) hevder altså, med en viss ironi (samt irritasjon kanskje), at en person som kringkaster sin tvil eller tenkning blir oppfattet som avsindig eller i beste fall rar.

Når vi slik erfarer dekonstruksjon, der tvil på den ene siden kan være en tapper handling, et kjønnnet begrep og en ”dameting”, og på den andre siden en etisk praksis, eksemplifiserer dette igjen hvordan mening stadig eroderer og reforhandles i tvilbegrepet og i begreper generelt (Larsen, 2012). I lys av en derridask tankegang vil forståelser av begreper alltid være i bevegelse fordi begreper er relatert til både tid, sted og mennesker. Forståelser av tvil vil være utallige og forflytte seg (Derrida, 2006).

Hva tenker så forskningsdeltakerne om tvilens sosiale status i barnehagepedagogiske praksiser? Vi skal nå bevege oss videre i samme lende. Jeg stiller forskningsdeltakerne spørsmålet: Om tvilen hadde vært en person, hvordan har tvilen det? ”Hvordan trives du i barnehagen fru Tvil?” Vi lytter først til Marits uttalelse om tvilens status :

Om tvilen hadde banka på døra så trur ikke æ han har blitt tatt i mot med åpne arma..... Det er ikke sånn: ”Kom hit da, det er du som mangler her!”.

Marit beskriver tvilens mottakelse metaforisk: ” (..) trur ikke han blir tatt i mot med åpne arma”. La oss tenke at fru Tvil banker på døren til den fiktive barnehagelæreren ”Solveig” og blir møtt med åpne armer. Kanskje hun i tillegg til de åpne armene også blir møtt med en klem, invitert med inn, og servert mat og drikke?

Slik jeg forstår Marit er dette lite sannsynlig. Fru Tvil blir, slik jeg tolker utsagnet, antageligvis ikke invitert med helt inn og forsynt med mat. Kanskje hun kun blir snakket med i garderoben, i grovgarderoben?

På en annen side kan kanskje fru Tvil oppleve å bli akseptert selv om Solveig ikke møter henne med utstrakte armer? Likefullt kan det tenkes at gjesten da vil oppleve å bli møtt med et snev av måtehold; jeg ser du er her, du er akseptert og gis tilgang (men jeg er litt skeptisk). Dels vil dette også kanskje være avhengi av Solveigs ansiktsuttrykk. Blir fru Tvil møtt med nedslåtte armer, men med et oppriktig, men forsiktig smil? Et nervøst smil? Eller et stivt smil og et flakkende blikk?

Jeg tolker Marits uttalelse som at fru Tvil blir møtt, men ikke nødvendigvis med glede. Videre uttaler Trude dette om tvilens sosiale status:

Den har veldig omskiftelige vilkår ihvertfall, tenker jeg. Noen ganger har den gode vilkår og blir verdsatt, og andre ganger så blir den tråkket litt på.

Her vektlegges tvilens ”omskiftelige vilkår”; noen ganger har tvilen gode vilkår, mens andre ganger blir den ”tråkket litt på”. Jeg tolker uttrykket ”omskiftelige vilkår” som at tvilen stadig blir møtt på ulikt vis. ”Gode vilkår” tolker jeg som at tvilen får leve, den forsynes med næring slik at den kan vokse. Altså verdsettes tvilen. Den tvinges ikke nede, hemmes eller lukkes/låses inne. Men likevel; fru Tvil har gode vilkår kun ”noen ganger”. *Av og til. Ikke bestandig.*

”Å trække på” noen kan gjøres uforskyldt. Uten å ville det. Selv har jeg vært uheldig og tråkket på noen, flere ganger. Skjer dette uten hensikt er jeg selvsagt villig til å be om unnskyldning. Jeg vil faktisk gjerne be om unnskyldning. Jeg haster til for å be vedkommende om unnskyldning. En barnehagelærer som uforskyldt trækker på fru Tvil og ber om unnskyldning kan kanskje tenkes å være villig til å prøve den subjektive eksisterende tenkers sko? Kan det kanskje her ligge et håp om å øke tvilens status om tvilen uforskyldt holdes nede?

Likefult kan man trække på noe eller noen med viten og vilje. Marit beskriver tvilens vilkår i barnehagen som å bli ”litt” tråkket på. Altså er det ikke snakk om større skader eller avlivning. Kan en si at Solveig *plager* tvilen, at hun trakasserer den? I så fall kan ”å trække litt” på forstås som en uetisk handling. Kanskje Solveig vegrer seg for samvær med fru Tvil og holder henne på avstand ved å trække litt på henne?

Likefult kan kanskje en barnehagelærer som trett holder tvilen på avstand være villig til å prøve den subjektive eksisterende tenkers sko om pedagogen bevisstgjøres tvilens og begrepers meningsforskyvninger og bevegelighet. La oss tenke oss en fiktiv virkelighet der Derrida sier: ”Tvil kan være mange ting, også etisk praksis!”. Kanskje kan Solveig da svare: ”Er det riktig?! I så fall vil jeg virkelig be om unnskyldning!”.

Om Solveig bringes i erfaring med ”Negativitetens (åpne) Saar” (Kierkegaard, 1994, s. 81), og/eller får lete seg fram til dannelsesprosesser som eroderer tvil-begrepet, kan også barnehagebarnet bli noe annet enn en brikke i puslespillet, der alt og alle har bestemte plasser og der ”hver enkelt oppdras til å fylle sin” (Rousseau, 2010, s. 23).

Jeg spør videre forskningsdeltakerne, og benytter en metafor for å hjelpe dem til å tenkeføle på hvilke erfaringer og opplevelser de har hatt og har av tvilens status i barnehager: ”Når dere ser for dere en skala fra en til ti, hvor ville dere plassert tvilens sosiale status i barnehagepedagogiske praksiser?” Silje sier:

Æ tenker ordet *tvil*, altså *begrepet*, hvis det er *det* ordet du konkret møtte (og ikke refleksjon), så trur ikke æ det har noen høy status i barnehagen...da trur æ kanskje, ja havner på en firer, treer, firer, lav status trur æ....

Senere sier Silje: Det er ustabil, av og til får den komme fram, men ikke bestandig.

Silje forstår altså tvil som å kanskje ha en lav status i barnehagepedagogiske praksiser. Likevel plasserer hun ikke tvilens sosiale status på tallene *null* eller *en* og forklarer dette med at tvilen har ustabile vilkår. Av og til får den komme fram, men ikke alltid.

Jeg har tidligere antydnet en sammenheng mellom tvil som et negativt ladet begrep og humanistiske forståelser. Sammenhengen er slett ikke umulig, kanskje er den timelig, like fullt er den ufullstendig. Å skulle peke på humanismen som en årsak til tvilens status i barnehagefaglige praksiser ville være å føre andre og meg selv bak lyset.

Selv om Derrida (2006) nevner humanismen som blant annet det en ”prøver å komme seg forbi” (s. 45), presiserer han videre at det ikke finnes absolutte kilder. Å skulle søke å finne et historisk, geografisk, eller vitenskapelig opphav vil både være å øve vold på forskningens form og bevegelse og videre la seg narre av behovet for å konstruere/sentrere en struktur og dermed finne stabilitet og trygghet i tilværelsen (Derrida, 2006, Kierkegaard, 1994).

Likefult sier blant andre Steinnes (2009) at humanismens- og rasjonalismens tenkning/praksis er godt etablert i pedagogikken og at en nytenkning av opplysningsprosjektet vil være av den største viktighet. Som vi har sett viser også Per til det vestlige skolesystemet når han forklarer tvilens negative konnotasjoner. Tvilen kan kanskje oppfattes som et forhold med lav status i et terreng bestående av humanistisk vegetasjon der sikker viten anses som mulig vekstmedium og bærekraftig ressurs? (Steinnes, 2009). Videre sier Karen: ” Det er ikke så mye snakk om det egentlig....om tvil. Det er snakk om refleksjon, liksom”.

Jeg tenker at en rettferdig tenkning/praksis i møtet med begrepet tvil vil være å gjenoppfinne begrepet på nytt, hver gang og hele tiden. Å for eksempel ”trække på” tvilen og holde for

ørene, kan ikke, slik jeg ser det, være å fremme tvilens- eller barnehagebarnets beste, all den tid vi ser at tvil kan være en etisk handling.

Om tvilen har omskiftelige vilkår kan det også tenkes at tilfeldigheter har en stor plass. I et humanistisk landskap kan det være tilfeldig om tvil blir belyst og studert, og/eller hvordan tvil blir belyst, og det kan jo virke skremmende. Tvil/som /etisk/praksis i en dominerende humanistisk kultur kan være både usett og/eller oversett, og derfor være, bli, eller forbli en sjelden bergart. Kanskje er dominerende forståelser av tvilens vesen utilsiktet? I så fall kan dette medføre eller medfører at kulturer ikke målbærer kunnskap om tvilens vesen.

På en annen side kan utilsiktede forståelser også innebære håp om at tvilen kan få luft og etterhvert bryte opplaget hvor det har rustet i så alt for lenge. Gjennom dannelsingsprosesser og dekonstruksjon av sannhetsregimer, kan tvil gis åpninger og bli forløst. Den kan fødes på ny.

Ved å bevisstgjøres tvil, diskutere tvil; hva kan det å tvile være? Kan det være produktivt? Ved å bruke den tiden som trengs til å tvile på tvilens begrepsinnhold. Ved å observere erosjonen, studere ruinen og aktivt konstruere andre forståelser. Å være bevisst erosjonen, være i erosjonen er en etisk/rettferdig aksjon. Tvilens nytteverdig eller ikke; dekonstruksjon er rettferdig og derfor en etisk praksis.

3. SYNSVIDDE

I denne studien har jeg trukket noen kasser fram i lyset, åpnet og lagt kassenes innhold på et bord, vridd på lyskasterhodet slik at disse tingene/disse tankene om tvil ble opplyst. Jeg vil nå kort oppsummere de former og sammenhenger som jeg ser tårner tydeligst i dette forskningslandskapet, samt det jeg oppfatter har mest potensial i seg til å øke tvilens status i barnehagepedagogiske praksiser. Jeg oppfatter at forskningsdeltakerne tenker følgende om tvil:

Tvil fornemmes som en følelse – en magefølelse – mens refleksjonen forstås som tenkning. Av den grunn kan å tvile bli oppfattet som mindre verdifullt enn å reflektere, siden humanistisk tenkning virker som å prege barnehagepedagogiske praksiser der fornuft/tenkning er verdsatt mer enn følelser.

Videre oppfattes tvil som å være en motor og kan utlede, innlede, eller kringlede til refleksjon. Fordi å reflektere anerkjennes og sees som verdifullt kan i første omgang denne

koblingen *tvil – refleksjon* kommuniseres og dermed kanskje anspore til en forbedring av tvilens status.

Videre tenker forskningsdeltakerne at å synliggjøre mye tvil i barnehagepedagogiske praksiser kan bli sett på som å være udyktig og/eller ufør. ”Man må framstå med en viss sikkerhet”. Å ønske seg sikkerhet kan forstås som en lengsel etter mestring (Steinnes, 2007).

Kvalitetssikringer og kartlegginger av barn i barnehager kan kanskje speile et behov for å duge, men slike fiktive ”sikringer” kan gi sentrerte, avgrensede, urettferdige strukturer, som igjen kan konstruere lukkede, urettferdige og sementerte pedagogiske systemer.

Samtidig som man ”må framstå med en viss sikkerhet”, tenker deltakerne at å tvile også er en etisk praksis, om det i tillegg til å tvile handles. I dette ligger det andre og nye himmelretninger slik jeg ser det. Jeg mener det kan være mulig å lede og tilrettelegge for danningprosesser tilknyttet tvilens hensikt i barnehager hvor økt kunnskap om tvil kan skyve i gang tvilens klassereise.

Forskningsdeltakerne oppfatter tvilens sosiale status i barnehagepedagogiske praksiser å være lav, selv om den også har ustabile vilkår; ”av og til får den komme fram, men ikke bestandig”. Lav status kan medføre at tvilen gis dårlige levekår noe som kan få konsekvenser for barnehagebarnet. Når den negative tenkning holdes nede kan det medføre at barnet gis en redusert eksistens fordi kulturer, krav og andres eksempler skyves foran mens barnet leies bak (Kierkegaard, 1994, Rousseau, 2010). Når å tvile har en lav status i barnehagepedagogiske praksiser kan en kanskje si at barnehagearbeidere i større grad forholder seg til *institusjonsbarnet*, jamfør Kierkegaards (1995) *spissborgeren*, og i mindre grad til menneskebarnet.

Å være pedagog innebærer et vell av handlinger og beslutninger hvor skriften er gravert i de avgjørelser som tas. Enhver beslutning innebærer makt, og om den skal være rettferdig og ansvarlig må tvilen være involvert (Derrida, 2002). Derridas fokus på den usynlige maktutøvelsen bør av den grunn være speiselt interessant for pedagoger (Steinnes, 2007).

Hensikten med tvil kan knyttes til etikk, til det å fremme det/den andres beste (Derrida, 2002), og av den grunn blir det meningsfylt å dekonstruere og fram for alt sprengre sine egne skrin. Vi bør alle utfordre oss selv til mot og åpenhet (Steinnes, 2007). Mot til å gå inn i oss selv. Bortfra oss selv, og alltid til nye kroker i oss selv. Å åpne opp for det/den andre vil si å sette døra på vidt gap og ønske det ukjente og uprøvde velkommen inn.

En ferd inn i ordene kan også innebære å utfordre pedagogiske institusjoners vanetenkning på måter som Rousseau, Kierkegaard og Derrida gjorde. Fordi pedagoger som regel er nært knyttet til institusjoner og lovverk kan de forstyrre disse ved å vitne om erosjonen fra de systemer og lover de omgir seg med (Steinnes, 2007). Dette kan gjøres i så vell forskning som i barnehagepraksiser. Å ta utgangspunkt i praksisfortellinger slik Larsen (2012), Sandvik, 2012 og Johannsen (2013) har gjort er etter min mening gode eksempler på forskning som løfter tvilens betydning og status i barnehagepedagogikker.

Å grave i ruinene kan åpne opp for forunderlige former og fabelaktige sammenhenger. Det som ligger skjult myldrer fram og beveger seg. Jeg tenker at når tvilen er tilstede kan det spesielt gjelde å kjenne sin besøkelsestid og heve tvilens status ved oppmerksomhet og anerkjennelse. Når tvilen kringkastes med hevet hode kan dette medføre ras av sementerte dominerende urettferdige diskurser og dermed tilføre andre/duggfriske strukturer til barnets beste, på nytt alltid, igjen og igjen.

LITTERATURLISTE:

- Arntzen, K. O. (2015). Kritikk, bilde og minne. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s. 166-178). Oslo: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge pædagoger.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Derrida, J. (2002). *Lovens makt. Autoritetens mystiske grunnlag*. Oslo: Spartacus forlag.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus forlag.
- Ekeland, B. C. & Linneberg, A. (2002). Dekonstruksjon. Rett og rettferdighet? (Etterord) I J. Derrida, *Lovens makt. Autoritetens mystiske grunnlag*. Oslo: Spartacus forlag.
- Gundersen, K. (2006). *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*. (Forside/Innledning). Oslo: Spartacus forlag.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – Noen perspektiver*. Oslo Cappelen Akademisk Forlag.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordic early childhood education research journal. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. 6 (11), 1-17 .
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2011). Focus Groups. Contingent Articulations of pedagogy, Politics, and Inquiry. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research*. Sage: Thousand Oaks. Klee
- Kierkegaard, S. (1994). *Avsluttende uvidenskabelig efterskrift til de filosofiske smuler*. Fagernes: Pax Forlag.
- Kierkegaard, S. (1995). *Enten – eller i utvalg : for nye lesere*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. S. (2012). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I A. L. Arnesen (Red.), *Innkleding. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 149-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s. 26-42). Oslo: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reinertsen, A. B. (2009). Skrivning som skole. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Reinertsen, A. B. (2013). Kjære Ronja; om poststrukturell og posthuman hypertekst lesing av lovgivning om Oppfølgingstjenesten som ledd i Ny Giv i Norge. *Nordic Studies in Education* (4), 265-278.
- Reinertsen, A. B., & Otterstad, A. M. (2015a). Faglige forflytninger i søken etter metodefest. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 17-23). Oslo: Fagbokforlaget.
- Reinertsen, A. B. (2015b). Uten store ord. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s. 265-291). Oslo: Fagbokforlaget.
- Reinertsen, A. B. (2015c). *Aktivisme som metodologi. "Stay trøbla"*. (Utdelt pilot-prosjekt materiale, 19 sider).
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (3. utg., s. 959-978). Thousands Oaks, CA: Sage.
- Rousseau, J. J. (2010). *Emile eller Om oppdragelse*. Riga: Vidarforlaget AS.

- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. (Doktoravhandling, NTNU).
Trondheim: NTNU.
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen . (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45-60). Oslo: Fagbokforlaget.
- Skårderud, F. (2012). *Familiekroppen*. Hentet 30. september 2015, fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=236144&a=3
- Steinsholt, K. (2004). *Steinsholt live*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. (s. 11-30). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinnes, J. (2007). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 669-683). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, J. (2009). Om å tenke opplysningsprosjektet på nytt I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 47-65) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tjønneland, E. (2011). *Jacques Derrida*. Hentet 9. april 2015, fra https://snl.no/Jacques_Derrida

INTERVJUGUIDE

Forskningsdeltakerens personlige opplysninger:

- ✓ Stilling
- ✓ Utdanning
- ✓ Praksis
- ✓ Antall år i yrket
- ✓ Alderssammensetning i barnegruppen.

Problemstillinger:

Hva tenker barnehagelærere om *tvil* i sine pedagogiske praksiser?

Hvilken sosial status har *tvil* i pedagogiske praksiserer?

1. Kan dere beskrive en situasjon i barnehagen hvor dere var i tvil?

- a. Hvilke følelser knyttet seg til det å være i tvil?
- b. Hvilke tanker gjorde du deg til det å være i tvil?

2. Er det knyttet tvil til arbeidet med ett-, to-, og teåringen i barnehagen?

3. Tvilens sosiale status. Tvilens vilkår.

Om vi tenker oss tvilen som en person. Hvordan tenker du det er å være tvilen?
Hvordan har tvilen det? Hvordan er det å være tvilen på småbarnsavdelingen?

Vedlegg 2

FORSKNING I BARNEHAGEN – FORESPØRSEL OM DELTAKELSE

Navnet mitt er Sissel Mosve Bjørnbet og jeg er masterstudent ved NTNU/DMMH på studiet førskolepedagogikk. Jeg er utdannet i 1990 og har lang praksis fra barnehage, spesielt med de yngste barna i barnehagen.

I min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hva barnehagelærere tenker om *tvil* i sine pedagogiske praksiser. Hvilke tanker gjør barnehagelærere seg om det å tvile i sitt pedagogiske arbeide?

Jeg vil innhente data gjennom refleksjonsamtale i gruppe og det vil bli tatt lydopptak av samtale. Dataene blir makulert etter at masteroppgaven er ferdigstilt.

Det er frivillig å delta i forskningen. Deltakerne kan når som helst reservere seg fra å delta uten å begrunne dette. Trekket samtykke tilbake vil opplysningene anonymiseres umiddelbart.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymiseres i den endelige oppgaven.

Med vennlig hilsen

Sissel Mosve Bjørnbet

Samtykke-erklæring:

Navn.....Dato.....