

Potensialer i ubestemmelige øyeblikk

Larsen, Ann-Sofi: Førstelektor, Høgskolen i Østfold. E-post: ann.s.larsen@hiof.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.8, nr. 4, p. 1-13, PUBLISHED 8TH OF DECEMBER 2014



Abstract: Based on narratives from early childhood educators in three Norwegian kindergartens, this article explore how doubt and undecidable moments might actuate ethical thinking in pedagogical settings. To deal with or to withstand undecidability, paradoxes and complexities is, according to Jacques Derrida, a premise for ethical and responsible acting. Undecidability invites us to direct our attention towards uniqueness and alterity in each situation. This involves ethics which goes beyond habitual applying rules and guidelines. Rather it might invites to see potentials in the unpredictable. Undecidable moments do not then merely paralyze decision, but instead gives it its very chance or possibility.

Keywords: Derrida, doubt, ethics of an encounter, early childhood educators, undecidability.

Sammendrag: Med utgangspunkt i materiale fra samtaler med personalet i tre norske barnehager retter denne artikkelen et blikk på hvordan *ubestemmelighet* kan betraktes som nødvendig vilkår for å kunne gjøre etiske vurderinger og valg i pedagogisk arbeid. Å forholde seg til det ubestemmelige, til paradokser og kompleksiteter er, ifølge den franske filosofen Jacques Derrida, premisser for å kunne handle etisk og ansvarlig. Det ubestemmelige ses som vilkår for å kunne handle etisk og ansvarlig. I en relasjonell tilnærming, hvor etikken settes i forgrunn i relasjoner mellom mennesker, er interesser for det/den andre, for forskjeller og for det uforutsigbare vesentlige aspekt. Ubestemmelighet inviterer til å rette oppmerksomhet mot det unike og mot det som er annerledes og nytt i et hvert møte. Artikkelen bidrar med kunnskap om hvordan personalet håndterer, verdsetter og viser respekt for den usikkerheten som trenger seg på gjennom ubestemmelige øyeblikk.

Nøkkelord: Derrida, tvil, møtets etikk, barnehage, ubestemmelighet

Innledning

Artikkelens tema og problemstilling

Denne artikkelen er skrevet som en del av et forskningsarbeid¹ hvor jeg bidrar med kunnskap om hvordan hverdagslige hendelser og relasjoner i barnehagen gis oppmerksomhet gjennom personalet samtaler². Å samtale om hendelser som skjer i barnehagen og om arbeidet som gjøres der, kan formelt forankres i norske barnehagers samfunnsmandat gitt gjennom *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011). I planens del 3, om planlegging og samarbeid, legges det føringer for personalets ansvar for å planlegge, dokumentere og vurdere barnehagens innhold og arbeid. Her vektlegges det spesielt at oppmerksomheten må rettes både mot samspillet barna imellom, mellom barn og personale og mellom barnehagens ansatte.

En vesentlig premiss som jeg legger til grunn for min undersøkelse er at personalets samtaler, deres språklige uttrykk, deres fortellinger, vurderinger og valg ikke bare handler om hva som sies, men hvor det som blir sagt også har *virknings*. Jeg betrakter samtaler som *performativt språk*, der ord ikke bare sies, *men hvor ordene også gjør noe, gjennom å bli sagt*. Performative utsagn har virkninger, frembringer nye situasjoner og skaper hendelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Derrida, 1988; Royle, 2005). Personalets samtaler får virkninger på pedagogisk praksis og på relasjoner mellom voksne og barn.

Samtalene, som jeg har undersøkt, løfter fram situasjoner hvor personalet forteller om utfordringer de har stått i, hvor ikke alt har gått som de har forventet, og hvor tvil, nøling og ubestemmelighet oppleves som vesentlige aspekter ved situasjonene. Ubestemmelighet skal i denne sammenhengen forstås som motsetningsfylte forpliktelser og paradokser som hverken kan eller skal løses, men som likevel ligger innvevd i personalets erfaringer og vurderinger. I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan *ubestemmelighet* kan betraktes som nødvendig vilkår for å kunne gjøre etiske vurderinger og valg i pedagogisk arbeid. For å kunne diskutere dette vender jeg meg til utdrag fra personalets fortellinger og til den poststrukturelle språkfilosofen Jacques Derrida³ (1930-2004). Gjennom denne inngangen blir ubestemmelighet en styrke og tvil og usikkerhet betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig i pedagogisk arbeid (Reinertsen, 2009). I en etisk relasjonell tilnærming (Dahlberg & Moss, 2005) vil jeg diskutere følgende spørsmål: Hvordan kan ubestemmelighet virke? Hva kan det åpne for? Og hvordan kan forutbestemthet og ønske om å vite skape paradokser som personalet må forholde seg til?

I et mer overordnet perspektiv retter artikkelens kunnskapsbidrag seg mot sentrale problematikker ved internasjonale utdanningspolitiske diskurser hvor krav om forutsigbarhet, målstyring og handlingsdyktige voksne griper inn i personalets autonomi og deres skjønnsmessige vurderinger og valg (Biesta, 2004; Allan, 2008; Dobson & Steinholt, 2009; Olsson, 2009; Solbrekke

¹ Phd. avhandling med tittel: *Forstyrrelser som drivkraft i pedagogiske praksiser - en studie om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt gjennom barnehagepersonalets samtaler*. Høgskolen i Østfold / NTNU, Norsk senter for barneforskning (NOSEB).

² Samtalene jeg referer til er samtaler som foregår mellom personalet (førskolelærere/assistenter/fagarbeidere) i tre norske barnehager på deres avdelingsmøter/ refleksjonsmøter/ledermøter, hvor jeg som forsker også er en deltaker. Se videre redegjøring om artikkelens metodologi.

³ Til tross for at Derridas arbeid i mange sammenhenger kritiseres for å være utilgjengelig og for kompliserte, er det en økende aksept for at hans tekster bringer inn perspektiver som er av betydning innenfor et vidt spekter av pedagogisk arbeid (Allan, 2008; Biesta & Peters, 2009; Edgoose, 2001; Egéa-Kuehne & Biesta, 2001, Reinertsen, 2009, Rhedding-Jones (2007). De senere årene har også norske og svenske forskere bidratt til barnehageforskning som er inspirert fra Derrida sine tekster, se for eksempel; Lenz Taguchi (2004, 2010), Bustos (2009), Olsson (2009), Lafton (2009), Hultman (2011), Otterstad & Rhedding-Jones (2011) og Rossholt (2012).

& Englund, 2011; Dalli, Urban, & Miller, 2012; Arnesen, 2012; Qvortrup & Kjørholt, 2012). Forskerne problematiserer blant annet hvordan motstridende krefter bidrar til å skape forventinger om at pedagoger både skal forholde seg til relasjonelle, komplekse prosesser hvor barn og voksne i fellesskap skaper mening og utvikler et innhold, *samtidig* som det også forventes et forutsigbart læringsutbytte, effektive arbeidsmetoder, pedagogisk ledelse og kontroll. Utdanningspolitikkenes vekt på forutsigbarhet, evidens og målstyring vil kunne bidra til å underkommunisere personalets autonomi og deres delegerte myndighet til å ta skjønnsmessige vurderinger og valg. I et profesjonsperspektiv vil det være problematisk hvis dette gjøres til en ubetydelig del av personalets pedagogiske arbeid (Grimen & Molander, 2008; Sugrue & Solbrekke, 2011; Johannesen, 2013b). Det er en fare for at det komplekse ved pedagogisk arbeid og møter mellom barn og voksne forenkles. Gjennom dette kan også det uforutsigbare ved livet i barnehagen komme til å reduseres (Lenz-Taguchi, 2010).

Teoretiske perspektiver

I en relasjonell tilnærming, hvor etikken settes i forgrunn i relasjoner mellom mennesker, er interesser for det/den andre, for forskjeller og for det uforutsigbare vesentlige aspekt. I et slikt perspektiv vil *både* det uforutsigbare ved hverdagslivet i barnehagen og personalets usikkerhet, tvil og motstand, verdsettes som grunnlag for å kunne fatte ansvarlige beslutninger (Dahlberg & Moss, 2005; Derrida, 1992/ 2002; Peters & Trifonas, 2004). Det som utløser tvil og usikkerhet skal, i denne sammenhengen, ikke forstås som noe som hindrer avgjørelser, men heller som noe som kan fungere som vilkår for å kunne handle etisk og ansvarlig. Tvil og usikkerhet ses ikke som et problem eller som noe som er til hinder for den beste pedagogikken, men heller som en form for tillit til barn, hvor personalet bruker situasjoner som utløser tvil og usikkerhet som drivkraft til videre tenkning (Ehn, 2004; Kampmann, 2008; Johannesen, 2013b).

Å verdsette tvil, usikkerhet og uforutsigbare situasjoner som vilkår for å kunne handle etisk og ansvarlig har forbindelser til poststrukturalistiske teorier⁴ og til teorier som er utviklet i skandinavisk pedagogisk forskning med inspirasjoner fra barnehager i Reggio Emilia i Italia, og til det som av noen forskere blir kaldt *lyttende pedagogikk, møtets etikk og motstandsetikk* (Clark, Kjørholt & Moss, 2005; Dahlberg & Moss, 2005; Åberg & Lenz Taguchi, 2006; Kolle, Larsen, & Ulla, 2010; Lenz Taguchi, 2010; Johannesen, 2013b; Sandvik, 2013). Disse forskerne har bidratt med kunnskap om pedagogiske praksiser som retter oppmerksomhet mot etiske perspektiver som verdsetter forskjeller, kompleksiteter og forandingsprosesser i pedagogisk arbeid. En slik tilnærming innebærer ikke å gi opp «sannheter» og kunnskap, men å problematisere hvordan stabile kategorier og «sannheter» konstrueres, for derigjennom å kunne overskride og også gjøre andre, midlertidige, «sannheter» og meninger mulige. Det vil, med andre ord, handle om situasjonsbestemt etikk, som re-tenkes i enhver unik situasjon.

⁴ Jeg betrakter ikke poststrukturalisme som *en* teoretisk, eller metodologisk retning, men heller som et mangfold av teoretiske og metodologiske innspill som kritisk stiller spørsmål til kulturelle, filosofiske og språklige sannheter som over tid er nedfelt av strukturalistiske tenkere og vestlig filosofi (Niesche, 2013). I kjølvannet av, og noen vil også si, som en radikaliserings av poststrukturalistisk tenkning artikuleres etter hvert posthumanistisk kritikk av humanistiske, og til dels også poststrukturalistiske subjektforståelser, særlig rettet mot det som oppfattes å være både antroposentrisk og logosentrisk tenkning (Sandvik 2013)

Metodologiske perspektiver

Samtaler og fortellinger som materiale

Materialet jeg viser til er utdrag fra samtaler med personalet på deres refleksjonsmøter⁵.

Samtalekonteksten kan forstås som et analytisk intervju, hvor personalet bidrar til å løfte fram problematikker og uventede hendelser (Alvesson & Kärreman, 2011). Samtalene fungerer dermed som prosesser hvor det ikke bare handler om å rapportere om hendelser og om hvordan ting fungerer, men også om å konstruere materiale som kan bidra til å re-tenke forestillinger om pedagogisk arbeid. Samtalene tar utgangspunkt i fortellinger og erfaringer fra hverdagslivet i barnehagen. Over tid har personalet erfaringer med å arbeide med praksisfortellinger⁶ og de bruker praksisfortellinger som utgangspunkt for videre samtaler. Min tilstedeværelse på møtene gjør imidlertid konteksten til noe annet enn det personalet kjenner fra før, men likevel er det de som velger hvilke saker og hendelser det skal snakkes om. I min metodiske tilnærming ønsket jeg, som Staunæs og Søndergaard (2005) oppfordrer til; ”å give den udforskede stemme og mulighed for at meddefinere det, der skulle forskes i” (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 59). Personalets meddefinering innebar at det var de som bestemte hva det skulle samtales om, og innholdet i møtene ble i liten grad forandret på bakgrunn av min tilstedeværelse. I perioden hvor jeg deltok på møtene hadde personalet med seg muntlige og skriftlige praksisfortellinger som omhandlet hendelser hvor de på en eller annen måte ble utfordret i forhold til barnehagens gjeldende praksis og sin egen tenkning; situasjoner som hadde vært utfordrende, hvor ikke alt hadde gått som forventet og hvor de opplevde dilemmaer som de ønsket å drøfte videre med sine kolleger. Jeg har valgt ut noen sekvenser fra disse fortellingene som innehar en rekke dilemmaer, problemstillinger og uforutsette situasjoner. Jeg oppfatter utvalget som hendelser som berører personalet og som, på forskjellige vis, motiverer til videre samtaler. Slik fungerer materialet i tråd med det Alvesson & Kärreman (2011) betegner som en kritisk dialogpartner som får forskeren til å vise noen perspektiver og problematikker. I stedet for å forholde meg til materialet som om det representerer praksis, skal det brukes til å sette i gang samtaler og til å produsere tenkning om pedagogisk arbeid. Slik forstår jeg mitt materiale som bevegelig og som midlertidige konstruksjoner, som til enhver tid lar seg transformere (Alvesson & Kärreman, 2011; Lenz Taguchi, 2010).

Resultatpresentasjon

Videre i artikkelen bringer jeg inn to empiriske eksempler som deler av studiens resultater og som utgangspunkt for en påfølgende diskusjon. Eksempelene viser hvordan tvil, usikkerhet og dilemmaer vever seg inn i hverdagslige hendelser i barnehagen. De bidrar også til å problematisere hvordan spenninger kan oppstå mellom det vanlige og det unike i en hver situasjon.

Å inviteres inn

Fortellingen under er skrevet av en førskolelærer⁷ som ønsket å bruke den som utgangspunkt for videre samtale med sine kolleger. Her bruker jeg den igjen som utgangspunkt for å diskutere hvordan *ubestemmelighet* kan betraktes som betingelse for å kunne gjøre etiske vurderinger og valg.

⁵ Barnehagenes avdelingsmøter/ refleksjonsmøter/ledermøter.

⁶ Birkeland (1998) beskriver noen kjennetegn ved praksisfortellinger; de er *selvlagde* og *selvopplevde* fortellinger om barn og voksne i barnehagen og de handler om noen *avgrensede situasjoner*.

⁷ Materialet jeg viser til i artikkelen er basert på samtaler med personer som har yrkestittelen førskolelærer og ikke barnehagelærer, av den grunn bruker jeg betegnelsen førskolelærer.

Lucas roper: "kom, kom, jeg skal vise deg hvordan vi kommer opp på taket!" Han drar meg i armen, og går med raske skritt mens han prater energisk. "Vi gjør sånn her" sier han i det han går opp på baksiden av et lekehus, "vi klatrer opp på gjerdet, og så drar vi oss opp på taket". Nå sitter han midt oppe på taket og dingler med beina og smiler ned til meg. "Skal jeg vise deg hvordan vi kommer ned?" Jeg smiler og nikker, mens jeg er litt usikker på om dette er rett handling av meg; - hvilke konsekvenser får dette? Han setter seg på rompa og sklir ned på forsiden av taket, i det han kommer til kanten griper han på begge sider og holder seg fast i tak-karmene. Nå senker han kroppen sakte ned til han er komfortabel med å slippe seg siste biten ned. Han slipper, og demper fallet med bein og armer. "Så du!" roper han, "ja" svarer jeg og smiler og er i tvil om jeg skal fryde meg sammen med ham eller regulere aktiviteten. I etterkant ser jeg Lucas og noen andre barn fortsetter aktiviteten. Mens dette pågår, blir jeg konfrontert av en av mine medarbeidere som sier; "Jeg ser dine barn er oppe på lekehustaket, vi har en regel om at det ikke er lov å gå opp dit".

Førskolelæreren gir uttrykk for at han er litt usikker på om han handler rett, hvilke konsekvenser han kan se for seg, og på hvordan han skal reagere. Skal han fryde seg med barna? Skal han regulere aktiviteten? Skal han følge barnehagens regler? Eller finnes det helt andre måter å reagere på? Her ser vi hvordan førskolelæreren står i en spenning mellom å gjøre relasjonsetiske vurderinger og mer regel/prinsipporienterte vurderinger hvor etikk formuleres som et sett regler eller prinsipper å handle ut fra (Eide & Skorstad, 2008).

I barnehagen er det en regel om at barn ikke har lov til å klatre opp på taket av lekehuset. I fortellingen kan vi se hvordan denne regelen trer fram gjennom førskolelærerens fortelling og vi kan også fornemme at den virker gjennom vurderingene han gjør. På ett eller annet tidspunkt, og i en eller annen sammenheng, har personalet i barnehagen diskutert seg fram til en regel som skal hjelpe dem med å gjøre vurderinger når uønsket aktivitet skal reguleres. Hvilke vurderinger som ligger til grunn for denne regelen er ikke uttalt, men vi kan for eksempel tenke oss at en slik vurdering kan handle om et ønske om barns beste relatert til sikkerhet og til å være føre var i forhold til ulykker. Vi kan også tenke oss at personalet har gjort vurderinger ut fra et likhetsprinsipp og en fellesskapstanke; - hvis noen barn får lov til å klatre opp på taket, vil det være andre som også vil prøve, men som av ulike grunner ikke mestrer det. En tredje vurdering kan være relatert til personalets behov for å ha kontroll på, og oversikt over, barn i utelek.

Hva som er til barnets beste i denne situasjonen er en skjønnsmessig vurdering som handler om førskolelærerens evne til å forstå både regelen og situasjonen som han inviteres inn i (Åmot, 2012). Han står i en situasjon hvor han kan velge mellom det relasjonelle møtets etikk eller å følge barnehagens rammer og regeletikkens betingelser og denne situasjonen utløser usikkerhet om hva som er rett eller galt å gjøre.

Diskusjon: Noen betingelser for å handle etisk og ansvarlig - innspill fra Derrida

I innledningen forespeilet jeg muligheter for at ubestemmelighet kan bli en styrke og at tvil og usikkerhet kan bli betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig. I et filosofisk perspektiv, og i lys av Derrida (1992/ 2002), er det å tåle eller aktivt bære det ubestemmelige, det paradoksale og det komplekse, betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig. Det ubestemmelige viser her til kompleksiteter ved pedagogisk arbeid, til paradokser som ikke skal eller kan løses eller forstås sikkert en gang for alle, men som stadig minner om den åpenhet som hendelser i barnehagen byr på og som personalet må forholde seg til. Ubestemmelighet retter seg dermed mot filosofiske og diskursive spørsmål mer enn mot fenomenologisk spørsmål. "Ubestemmelighet kan aldri bestemmes, men det

åpner opp og gir mulighet for å tenke på nytt” (Reinertsen, 2009, s. 132). En slik tenkning åpner opp pedagogisk arbeid som et diskursivt felt og barnehager som diskursive institusjoner både for barn og for personalet (Reinertsen, 2009).

Basert på erfaring med aporier⁸ og ”en slags valgt uvitenhet, tilbakeholdenhet og ydmykhet” (Reinertsen, 2009, s. 130), overlates førskolelæreren til noe som han ikke lenger har kontroll over, men som han likevel må forholde seg til fordi hendelsen setter i gang bevegelser, forandringer og fordypet innsikt (Mjaaland, 2008). I lys av Derrida (2002), er øyeblikk hvor noe *trenger seg på* og utløser *usikkerhet*, to betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig. En tredje betingelse handler om spenninger som oppstår mellom det kjente og det som forstyrrer eller bryter med det kjente. Derrida betegner denne betingelsen som et øyeblikk av *suspension*; hvor noe opphører, settes på vent og suspenderes for en stund. Uten muligheter for ubestemmelighet, uten det som utløser tvil og får førskolelæreren til å nøle, uten det som skaper usikkerhet om alternative handlingsalternativer er det, i lys av Derrida, ingen etiske avgjørelser å ta. Gitt at ubestemmelighet er noe personalet hele tiden må forholde seg til og noe som de må tenke *i* og *igjennom*, hvordan kan vi da re-tenke førskolelæreren fortelling? Jeg skal nærme meg noen mulige svar, gjennom å la fortellingen og de tre betingelsene for å handle etisk få virke med i min videre tenkning.

Førskolelæreren kan ikke la være å forholde seg til situasjonen, den *trenger seg på* ved at Lucas, ett av barna, inviterer ham inn i handlingen og på den måten også gjør ham ansvarlig for å svare på henvendelsen. Å svare på henvendelsen vil, i lys av det relasjonelle møtets etikk, innebære at førskolelæreren på forhånd ikke kan vite hva som er rett å gjøre eller hva som bør bli sagt (Biesta, 2011; Johannesen, 2012). Det relasjonelle møtets etikk retter oppmerksomhet mot det unike og mot det som er forskjellig i en hver situasjon og fordrer at hver situasjon tenkes på nytt. Med Derridas (1992) tekst vil det si:

Each case is other, each decision is different and requires an absolutely unique interpretation, which no existing coded rule can or ought to guarantee absolutely. At least, if the rule guarantees it in no uncertain terms, so that the judge is a calculating machine [...]
(Derrida, 1992a:23).

Å forstå etikk som noe som må tenkes på nytt i enhver situasjon bringer med seg uforutsigbarhet som ikke kan ordnes gjennom forhåndsdefinerte valg, men som fortsetter å leve innvevd *i* de vurderinger og valgene som stadig må gjøres. Dette innebærer ikke at kunnskapen førskolelæreren kjenner fra før, blir ugyldige i samme sekund som den forstyrrer av noe uforutsigbart (Staunæs, 2004). Heller betyr det at det uforutsette som *trenger seg på* kan gi næring til det førskolelæreren kjenner fra før. Førskolelæreren gir uttrykk for at dette er en prosess som er utfordrende for ham og som også skaper tvil og usikkerhet. Slik jeg forstår det, opplever han å miste sine referanser for en stund, samtidig som han også får tilgang til noe han på forhånd ikke har sett for seg eller til nå har vært oppmerksom på.

Som førskolelærer, med flere års erfaring fra barnehage, kjenner han både til barnehagens regler for klatring og til samtaler personalet gjentatte ganger har hatt om barn som utfordrer reglene ved å klatre høyere opp og lenger ut enn det som er akseptert. Voksnes konstruksjon av regler og barns utforskning og utfordring av disse er et velkjent dilemma som førskolelæreren kjenner godt til, så det

⁸ Derrida beskriver *aporia* som: ”an undecidability, a double bind” (Derrida, 1997, s. 39), eller som ubestemmelighet hvor en rekke motsetningsfylte forpliktelser og paradokser ligger innvevd i erfaringer og vurderinger.

er ikke dette som gjør at han begynner å tvile eller oppdager ting han til nå ikke har vært oppmerksom på. Heller er det noe i møte med Lucas, i denne konkrete situasjonen, og i det han kjenner til fra før at tvilen og usikkerheten oppstår. Førskolelærerens tvil og usikkerhet, er av etisk art, ikke fordi den går i motstand mot og avviser regler og føringer, men fordi det er en kamp hvor øyeblikk av ubestemmelighet på et vis angriper førskolelærerens erfaringer og samtidig avslører viktig følsomhet i det pedagogiske arbeidet (Steinsholt, 2004).

Gjennom sin henvendelse bidrar Lucas til at førskolelæreren får muligheter til å se barnas lek og lekehuset utover regler som regulerer praksis. Fra praksisfortellingen kan vi lese at Lucas sin invitasjon åpner for at baksiden av lekehuset, gjerdet som står inntil lekehuset, forsiden av taket, kanten av taket, tak-karmene, Lucas sine bein og armer, hans rompe, hans tempo og kroppslige bevegelser *også* må tas i betraktning når regler og rutiner skal kunne rettferdiggjøres og tenkes på nytt. Alle disse aspektene virker med i situasjonen. De bidrar til å forstyrre det som er konstruert som riktig og sant i henhold til regler og de åpner for at muligheter som førskolelæreren (og også hans medarbeider) ser for seg også kan inkludere noe annet. Derrida poengterer at det ikke er nødvendig å konstruere nye dikotomier hvor et perspektiv prefereres på bekostning av et annet, men heller å bli oppmerksom på hva som ikke tematiseres og undersøkes, hva som er ekskludert og hva som *går tapt* gjennom institusjoners rutiner og reguleringer. Om førskolelæreren velger å gjøre hendelsen rundt lekehuset om til det samme som det han kjenner fra før, eller om han lar det ukjente i hendelsene nære det han allerede kjenner fra før, vil det kunne få ulik innvirkning på hans oppmerksomhet, og på hvordan han responderer på hendelsene.

I materialet som jeg viser til starter gjerne personalets samtaler i et, for dem, kjent perspektiv; det kan være noe som personalet forholdsvis raskt gjenkjenner fra sine tidligere erfaringer, noe de relaterer til andre kjente situasjoner og som de bekrefter som *det samme som* de tidligere har erfart. I det empiriske materialet finner jeg dette igjen i form av uttrykk som 'det som ofte skjer...', 'det vi pleier å gjøre...', 'det vanlige er...', 'på samme måte som...' osv. Slik jeg ser det, bidrar disse uttrykkene til at personalet snakker fram, bekrefter og gjør noe til en normal, forutsigbar og en på forhånd forespeilet praksis. Det som fremstår som uforutsett og ubestemmelig omdannes derigjennom til sikkerhet og til forutbestemte veier å gå (Allan 2008; Larsen, 2012a; Staunæs, 2004). Når personalet snakker om hendelser som noe kjent, gjennom å *gjøre* dem til *det samme som* det de tidligere har erfart, bidrar de samtidig til å opprettholde og kontrollere en allerede konstruert kunnskap. Det kritiske her, slik jeg ser det, er om dette gjøres uten at deres handlinger, relasjoner og kunnskap i særlig grad utfordres. Dette mener jeg er kritisk, fordi det personalet samtidig gjør er å utelukke og ekskludere det uforutsette i hendelsene; det de av ulike grunner ikke har oppdaget, men som likevel ligger innvevd i hendelsene. Dermed kan muligheter for å oppdage noe mer enn det som forstås som det samme komme til å utelukkes. Forståelser som bekrefter *det samme som*, *det vi pleier å gjøre*, *det som ofte skjer*, vil samtidig kunne rettferdiggjøre én sannhet, *det vanlige er...*, hvor verdier som mangfold, tvil og usikkerhet ikke reflekteres.

Som et innspill til videre diskusjon, skal jeg nå bringe inn artikkelens andre empiriske eksempel. Dette er tenkt som et bidrag til å kunne fortsette diskusjonen om hvordan forutbestemthet og ønske om å vite kan skape paradokser som personalet må forholde seg til.

Å svare på henvendelser

Å forstå etikk som noe som må tenkes på nytt i enhver situasjon kan skape muligheter for noe mer og noe annet. Samtidig åpner en slik forståelse for dilemmaer, kontradiksjoner og mange uforutsette spørsmål. I samtalene jeg har hatt med personalet i barnehagene tar en av førskolelærerne opp

dilemmaer som hun står i når hun som pedagogisk leder skal fortelle om det pedagogiske arbeidet som gjøres i barnehagen.

Jeg synes det er så vanskelig å svare når noen spør meg: ” Hvordan gjør dere det her?” Vi kan ikke fortelle noen hvordan vi gjør det her, fordi det ikke er alle som kan gjøre det på den måten. Sånn gjør vi det her kan fort bli til en regel. Det er ikke noe regel at sånn gjør vi det her. Det her er egentlig unntaket, selv om det skjer ofte, så er det unntak.

Førskolelæreren opplever at det er vanskelig å svare. Vanskeligheten handler ikke om at hun mangler kunnskap eller at hun ikke har nok erfaring til å fortelle om barnehagens praksis. Snarere er det motsatt; basert på mange års yrkeserfaring har førskolelærere en omfattende erfaring å fortelle fra. Antagelig kan hun uten problem ta et metaperspektiv på seg selv i arbeid og fortelle hva hun gjør, hvordan hun tenker når hun står overfor konkrete situasjoner, hvilke erfaringer hun har med seg og som hun vurderer i forhold til. Hun problematiserer at det å presentere en ferdigkonstruert kunnskap, i betydning *det samme som*, eller *sånn gjør vi det her*, fort kan oppfattes som regler for hvordan voksne skal møte barn, hva som skal gjelde i ulike situasjoner, om det er lov å klatre på taket av lekehuset osv. Overføring av kunnskap i form av regler og program for handling vil, i dette perspektivet, kunne betraktes som å lede etiske spørsmål mot tekniske, instrumentelle løsninger og vekk fra personalets ansvar for å svare på henvendelsen fra den andre og for det som fremstår som ubestemmelig, uforutsett og fremmed.

Diskusjon: Ønske om å vite er et paradoks som skaper dilemmaer

I lys av personalets makt til å overvåke, gripe inn i, og kontrollere aktiviteter og innhold i barnehagen, kan veien fra det ugjenkjennelige til det gjenkjennelige, fra det ubestemte til det bestemte, fra det ukontrollerte til det kontrollerte, fort synes som *gangbare* veier å gå. Ubestemmelighet blir avledet til noe bestemt, sikkert, forutbestemt, vanlig og normalt. Å stoppe eller styre barn i deres lek og aktivitet, kan forstås som handlinger hvor personalets intensjoner er å regulere, avlede mulige konfrontasjoner og skape former for orden i barnas situasjoner og i barnehagen som institusjon (Bae, 2004, 2011; Larsen, 2012b; Sandvik, 2012). Å avlede barns aktivitet mot det som regnes som riktig, ordnet, vanlig eller normalt, kan bidra til å ekskludere mangfold og forskjeller (Arnesen, 2012; Ulla, 2012). Slik jeg oppfatter det, yter førskolelæreren motstand mot dette gjennom utsagnet ”Det her er egentlig unntaket, selv om det skjer ofte, så er det unntak”. Jeg leser utsagnet som et uttrykk for førskolelæreren villighet til å være åpen for å gjøre nye vurderinger i en hver ny enkeltstående, usammenlignbar hendelse som oppstår.

Det er mange situasjoner i pedagogisk arbeid hvor personalet opplever at de må handle etter regler og rutiner. I og for seg er det heller ikke noe poeng å forsøke å unngå det. Det som derimot, i lys av Derrida, er et poeng, er å bli oppmerksom på hvordan slike situasjoner kan utelukke etiske dimensjoner og begrense både barn og voksnes muligheter for å handle. I slike situasjoner foretar personalet vurderinger og valg, men, i følge Derrida, gjøres de på bakgrunn av noe annet enn etiske vurderinger. Dersom førskolelæreren foreskriver hvordan ting skal gjøres, som en form for gjenkjennelse eller som overføring av innforstått kunnskap, bidrar hun samtidig til å opprettholde og kontrollere en allerede konstruert kunnskap uten at denne i særlig grad utfordres. Gjennom dette kan hun gjøre det som er forskjellig om til det samme, samtidig som hun også kan redusere det komplekse, mangfoldige og foranderlige i barns liv. Dahlberg og Moss (2005) problematiserer hvordan dette kan komme til å svikte det komplekse ved barns liv:

Putting everything one encounters into pre-made categories implies we make the Other into the Same, as everything which does not fit into these categories, which is unfamiliar and not taken-for-granted has to be overcome. Hence, alterity disappears. This betrays the complexity in children's lives and closes down possibilities to view the child in relation to multiplicity and changes. (Dahlberg & Moss, 2005, s. 86).

Hvis svaret på *hvordan gjør dere det her* utledes av forhåndsbestemte rutiner, regler, metoder og instruksjoner, eller ut fra personalets overbevisning basert på deres tidligere erfaringer om hvordan ting er eller må være, lukkes samtidig muligheter for at det uforutsette, det mangfoldige og foranderlige i situasjoner tas i betraktning og får lov til å virke. Gjennom å gjøre hendelser, situasjoner, regler og rutiner til forhåndsdefinerte og kjente kategorier kan mulighetene for å bli oppmerksom på det unike reduseres. Det er det unike jeg forstår som unntaket førskolelæreren snakker om. ”Det her er egentlig unntaket, selv om det skjer ofte, så er det unntak”. Regelen eller rutinene tilslører unntaket og forskjellene. Uansett hvor representativt en praksis kan synes å være, vil informasjonen og kunnskapen om den aldri være uttømmende, men alltid allerede kunne avsløre spor av noe annet, fremmed og uforutsett. Slik setter forestillinger om at barnehagens praksis kan overføres som en re-presentasjon samtidig også grenser for konstruksjoner av kunnskap og forståelser og for barn og voksnes handlingsrom. Ønske om å vite er dermed et paradoks som skaper dilemmaer; hvis førskolelærerne foreskriver, og overleverer *oppskrifter*, står de i fare for å reproducere innforståthet og det som kan forstås som regler og rutiner for en gjeldende praksis. De står i fare for å akseptere at det unike i hver situasjon kan viderefremmes som noe universelt, som noe som stadig gjentar seg, og som det finnes gitte, akseptable måter og hankses med. De står i fare for å gjøre unntakene om til det samme og til det vanlige.

Antagelig kunne førskolelærerne lett fortalt og foreskrevet tilsynelatende akseptable måter og hankses med ulike situasjoner som oppstår gjennom en dag. Men, i situasjonene som belyses i denne artikkelen, opplever jeg at førskolelærerne isteden kjemper en kamp av etisk art hvor tvil og ubestemmelighet kritisk får virke på deres tenkning om pedagogisk arbeid. De problematiserer og yter motstand mot beregnende og rasjonell tenkning, mot foreskrevne regler og rutiner.

Å holde åpent et rom hvor svarene ikke er gitt på forhånd

Å være villig til å holde åpent eller bidra til å skape et rom hvor svarene ikke er gitt på forhånd, men hvor oppmerksomheten rettes mot det som *trenger seg på*, er en følge av de etiske perspektivene denne artikkelen belyser. I artikkelen *Mind the gap!* beskriver Biesta (2004) *the gap* som et nødvendig mellomrom i kommunikasjon mellom lærer og elev, hvor rommet mellom fortid og fremtid, *her og nå*, er av betydning for hva som *gjøres*. Biesta ser mellomrommet som en betingelse for kommunikasjon og læring; “... a pedagogy of relation should, therefore, acknowledge and affirm the uncertainties and risks and the possibilities that are at stake in this gap” (Biesta, 2004, s. 11).

Ut fra eksempelet med Lucas og førskolelæreren forstår jeg mellomrommet som et øyeblikk hvor førskolelæreren tvil og usikkerhet får vilkår til å suspendere det kjente for en stund. Gjennom tvilen som oppstår i situasjonen, bidrar førskolelæreren til å skape rom hvor han tillates å være avventende til å plassere det han ser, hører eller på andre måter fornemmer i vante forståelser og rammer. Mellomrommet er imidlertid ingen risikofrie sone. Her settes mange ting på spill; førskolelæreren har ikke lenger kontroll på det som skjer videre, det er muligheter for misforståelser, for usikkerhet og frustrasjon, men det er også her det kan skapes nye muligheter og oppdages uforutsette ting. I kraft av det asymmetriske forhold mellom voksne og barn, er det avgjørende om de voksne tillater å holde mellomrommet åpent og tillater at nye forståelser, nye identiteter og nye måter

å gjøre og å bli, blir mulige og kan medregnes i videre hendelsesforløp (Biesta, 2011). Mellomrommene bidrar til at personalet kan velge å bruke sine erfaringer på en annerledes måte enn det de umiddelbart, og nesten automatisk, hadde tenkt seg. Dermed bidrar de også til å skape muligheter hvor både barn og voksnes handlingsrom kan ekspandere.

Relasjoner mellom voksne og barn destabiliseres

I rommet hvor det kjente midlertidig suspenderes og blir satt på vent, destabiliseres samtidig relasjonen mellom barn og voksne. I mitt materiale forteller personalet om at det i slike situasjoner åpner seg muligheter for å oppdage noe de på forhånd ikke hadde sett for seg, eller vært oppmerksomme på. De forteller at det åpner seg muligheter for å se det vanlige med stadig nye blikk. En av førskolelærerne uttrykker det slik:

Jeg blir oppmerksom på at dette er barnas måte å forske på, og deres måte å finne ut av hvordan ting fungerer. Jeg kjenner på at jeg gjør noe riktig når jeg greier å stoppe opp og vise respekt for det de holder på med. Jeg ser deres engasjement og hvor opptatt de er av det de holder på med.

Det er interessant å merke seg at i situasjoner hvor dette skjer, gir personalet uttrykk for at relasjonene mellom voksne og barn destabiliseres; istedenfor at voksne styrer, kontrollerer og avleder, åpner det seg rom hvor barn deltar som bidragsyttere i læringsprosessene. Forestillinger om at det er de voksne som skal lære bort, fortelle og overføre kunnskap til barn forstyrres, og barn tillates posisjoner hvor også *deres* kunnskap bidrar til å gi innsikt til voksne. I praksisfortellingen om Lucas og de andre barnas lek på vei opp og ned av taket på lekehuset, ser vi eksempel på hvordan forholdet mellom barn og voksne endrer seg. Istedenfor at førskolelæreren *iverksetter regelen*, og formidler til Lucas hva som er lov og ikke lov i forhold til lekehuset, er det Lucas som *aktivt* bidrar med sin kompetanse. Han deler sine erfaringer, han går med raske skritt, prater energisk og helt fysisk drar han førskolelærere med seg. Han demonstrer; *"vi gjør sånn her"*, han viser og han sjekker ut om førskolelæreren får med seg det han demonstrerer; *"så du?"*. Engasjementet og handlingene til Lucas bidrar til å destabilisere førskolelærerens tenkning om pedagogisk arbeid, og også hans tenkning om Lucas. Blikket skyves fra å se Lucas som en som bryter barnehagens regler og over til *også* å få øye på Lucas sine kompetanser. I denne situasjonen åpner ikke bare førskolelæreren for å ta i mot barns handling og uttrykk, men vurderer også deres initiativ, deres engasjement og deres stemmer som betydningsbærende i barnehagens fellesskap. Poenget her er å løfte fram situasjoner som kan åpne for å re-tenke forholdet mellom barn og voksne, slik at det blir mulig å komme bortenfor dikotomiske skiller der voksne er i overlegne posisjoner overfor barn (Johannesen, 2013a; Larsen, 2012b; Sandvik, 2013).

Avsluttende tanker

Ubestemmelighet i pedagogisk arbeid minner oss på det uforutsigbare i hverdagens små og store hendelser og på den konstante åpenhet barnehagepersonalet må arbeide ut fra (Reinertsen, 2009). Det relasjonelle møtets etikk, vil i denne sammenhengen, handle om å kunne forholde seg åpnet til det som hverken kan eller skal løses en gang for alle, men hvor motsetningsfylte forpliktelser og paradokser forsetter å veve seg inn i personalets vurderinger. I denne artikkelen har jeg vist eksempler på hvordan ubestemmelighet, og det jeg vil kalle *en avventende oppmerksomhet*, inviterer til å rette oppmerksomhet mot det uforutsigbare og uforutsette i hver unik situasjon. Førskolelærerne jeg har referert til, viser eksempler på hvordan deres skjønnsmessige vurderinger gjøres i situasjoner hvor de

tillater rom hvor svarene ikke er gitt på forhånd. Dette hindrer dem ikke å handle, men åpner heller for relasjonsetiske refleksjoner. Slike prosesser er likevel ikke uproblematiske. Førskolelærene snakker om dem som utfordrende og krevende prosesser hvor de risikerer å miste sine referanser for en stund, men hvor det samtidig åpnes for å bli oppmerksom på nye/andre sider ved situasjonene de står i. Personalet snakker om situasjonene som utfordrende og som kroppslige og mentalt krevende prosesser, men samtidig som situasjoner hvor de opplever å gjøre noe viktig og riktig i deres møter med barn.

Å samtale om hendelser fra hverdagen er en vesentlig del av barnehagepersonalets arbeid. Utdragene jeg har vist til i denne artikkelen viser eksempler på personalets villighet til å fortsette ”å være i” disse hendelsene. Ved at de fortsetter å gi hendelsene oppmerksomhet og stadig re-tenker sine skjønnsmessige vurderinger og valg, viser de en sensitiv oppmerksomhet som åpner for potensialer i det uforutsigbare i hverdagens små og store hendelser.

Referanser

- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2011). *Qualitative research and theory development : mystery as method*. Los Angeles: Sage.
- Arnesen, A-L. (2012). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser - en innledning. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. (Avhandling dr. Philos.) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, (bind-/hefte no. 33). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2011). *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2004). Min the Gap! Communication and the educational relation. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation* (pp. 11- 22). New York: Peter Lang.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Reitzel.
- Bustos, M. M. F. (2009). Hvor kommer du egentlig fra? - problematiseringer av språklige konstruksjoner av virkeligheter. I Fajersson, K.E. (red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn ogkulturelt mangold*. (s. 43-52). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Clark, A., Kjørholdt, A. T., & Moss, P. (2005). *Beyond listening*. Bristol: Policy.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1992). Force of Law: The 'Mystical Foundation of Authority,' (M. Quaintance, Trans.). In D. Cornell, M. Rosenfeld & D. G. Carlson (Eds.), *Deconstruction and the Possibility of Justice* (pp. 3-67). New York and London Routledge.
- Derrida, J. (1997). *The Politics of Friendship* (G. Collins, Trans.). London: Verso.

- Derrida, J. (2002). *Lovens makt : "autoritetenes mystiske grunnlag"*. Oslo: Spartacus.
- Edgoose, J. (2001). Just decide! Derrida and the ethical aporias of education. In G. J. J. Biesta & D. Egéa-Kuehne (Eds.), *Derrida & Education* (pp. 119-133). London and New York: Routledge.
- Egéa-Kuehne, D., & Biesta, G. J. J. (2001). *Derrida & education*. London: Routledge.
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger?: børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Klim.
- Eide, S. B., & Skorstad, B. (2008). *Etikk: Til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). *Profesjon og skjønn* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer : posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I B. Bae, (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. (2013a). Overflowing Every Idea of Age, Very Young Children as Educators. *Studies in Philosophy and Education, Volume 1 / 1961 - Volume 32 / 2013*, 12.
- Johannesen, N. (2013b). Tvil som drivkraft. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(11), (s.1-17).
- Kampmann, J. (2008). Atmosfæriske forstyrrelser. In S. Dupont & U. Liberg (Eds.), *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (s. 60-75). Denmark: Akademisk Forlag.
- Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon. Inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lafton, T. (2009). *Aksjonsforskning og barns medvirkning med postmoderne blick: Foucault og Derrida i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Larsen, A. S. (2012a). Dwelling, hesitating, but still acting : the aporia of pedagogical work. In T. Strand & M. Roos (Eds.), *Education for Social Justice, Equality and Diversity. An Honorary Volum for Professor Anne-Lise Arnesen* (pp. s. 221-241). Zürich: LIT.
- Larsen, A. S. (2012b). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 149-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory : practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Miller, L., Dalli, C., & Urban, M. (2012). *Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. Dordrecht: Springer.
- Mjaaland, M. T. (2008). *Autopsia: self, death, and God after Kierkegaard and Derrida*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Niesche, R. (2013). *Deconstructing educational leadership: Derrida and Lyotard*. London: Routledge.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Otterstad, A. M., & Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Peters, M., & Trifonas, P. P. (2004). *Derrida, deconstruction and education: ethics of pedagogy and research*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Qvortrup, J., & Kjørholt, A. T. (2012). *The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Reinertsen, A. (2009). Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk. I Dobson, S., Eggen, A.B., & Smith, K. (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 102-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Vol. 2012:303). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Royle, N. (2005). Hva er dekonstruksjon? *Agora, Journal for Metafysisk Spekulasjon*, 23(1-2), (s. 43-57).
- Sandvik, N. (2012). Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilisation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 9.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Solbrekke, T. D., & Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in *Studies in Higher Education* 36(7), (pp. 847-861).
- Spire, A., & Derrida, J. (2005). Den andre er skjult fordi han er annerledes. *Agora, Journal for Metafysisk Spekulasjon*, 1-2. (s.12-42).
- Staubæs, D., & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I Järvinen, N. (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staubæs, D.M. (2004). *Køn, etnicitet, og skoleliv*. Fredriksberg: Forlaget Samfundsliteratur.
- Steinsholt, K. (2004). *Steinsholt live*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsendig. I Steinsholt, K. og Dobson, S. (red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, (s. 11-31).
- Sugrue, C., & Solbrekke, T. D. (2011). *Professional responsibility : new horizons of praxis*. London: Routledge.
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft. Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 126-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk : etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2012). *Etikk i praksis. Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen*. Oslo: Nordisk Barnehageforskning, vol 5, nr. 18, (s. 1-11).