

Harald Rønning Sund

## **Det spesielle rommet**

En utforskning av Banking time gjennom Løgstrups nærhetsetikk

ppgave

**Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom**

Trondheim, høst 2022



Harald Rønning Sund

## **Det spesielle rommet**

En utforsking av Banking time gjennom Løgstrups nærhetsetikk

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, høst 2022

## Sammendrag

Lærers relasjonskompetanse og evne til å danne trygge relasjoner til elevene er en sterk faktor når det kommer til elevers læring, trivsel, sosial kompetanse og et godt klassemiljø. Elever som sliter med utageringsproblematikk i skolen nyter godt av en trygg lærer/elev-relasjon noe som også medierer disse utfordringene. Banking Time er en metode for relasjonsdanning mellom lærer og elev, med uortodokse tilnærmelser til samspill som har vist gode resultater for å bygge relasjoner, men det mangler forskning på hva som gjør at metoden fungerer. Løgstrup er en nærhetsetisk filosof som kan belyse metoden ytterligere. Studien har hatt en hermeneutisk innfallsvinkel og prosess der jeg har anvendt meg av intervju og dokumentanalyse. Jeg har intervjuet en lærer og spesialpedagog med bred erfaring med metoden og forstått hennes erfaringer lys av Løgstrup. Jeg har også gått nærmere inn og sett på hvordan metoden utspiller seg fra øyeblikk til øyeblikk. Dette har blitt forstått gjennom mine fortolkninger av Løgstrups perspektiver på mellommenneskelige etiske vekselvirkninger, samt formgivelse av menneskets adferd til et selv gjennom oppførsel, fra øyeblikk til øyeblikk. Ut ifra dette har jeg kommet fram til noen funn og forståelser:

Det fremkommer som viktig at en pedagog innehar et handlingsrom for etisk skjønn innenfor institusjonelle normer. Spesialpedagoger befinner seg i et spenningsfelt mellom egne etiske idealer og institusjonens normer og etikk. I møtet mellom disse oppstår det potensielt et handlingrom der etiske idealer kan eksistere. *Vove seg frem* er et begrep skapt av meg på bakgrunn av Løgstrups metafor som beskriver handlingsforløpet der vi synliggjør noe av oss selv og viser tillit. Potensielt er vove seg frem en bevegelse internt i mennesket, øyeblikket da mennesket åpner for å berøre og bli berørt. Videre forskning kan være å undersøke tilsvarende begreper i persepsjonspsykologi og nevrologisk og undersøke om vove seg frem kan påvises fysiologisk, mellom vove seg frem og resiliens, vove seg frem har sammenheng med tillit og det å bli gitt mellommenneskelig ansvar i interaksjoner, dette gjør det således til et interessant begrep å jobbe videre med i sammenheng med resiliensforskning.

## Takksigelser

Jeg ante ikke hva jeg begikk meg ut på da jeg en tilforlatelig dag satt ved et bord og lette etter omsorgsteori på nett og gløttet bort på min samboer som satt bak en pc i sofaen: «Harald, han fyren her... Knud Ejler Løgstrup, har du hørt om han? Han sier at du aldri står ovenfor et annet menneske uten at du også står med en bit av den andres liv i din hånd...».

Det har skjedd mangt og mye siden da. Det har vært *enormt* utfordrende, tilsvarende givende og nå vil jeg si takk til de viktigste. Først vil jeg takke min samboer og livspartner gjennom de siste 17 år, Nina Elisabeth Klevanger. Du har født to barn under denne prosessen og tatt vare på dem (og meg) på alle best tenkelige og utenkelige måter. Du har bidratt med formatering, språkvask og perspektiver og du har hatt nær sagt aleneansvar for barna de siste ukene. Det største bidraget har du likevel gitt gjennom å være deg. Som er så utrolig viktig for meg i mitt liv. Månen til kvinnfolk skal man leite lenge etter. Du har måttet subbe deg til seng til lyden av endeløse utlegninger på gebrokkent dansk, om forståelsesløse forståelser og avstandsløs persepsjon - takk for at du holder ut, Nina. I den forbindelse vil jeg også få takke Anne Klevanger som mormor for mine barn. Takk for å ha gjort det hele mulig. Mine tre barn Oskar, Idun og Emund sitt bidrag i mitt liv kan ikke vurderes. Takk for at dere er til. Jeg er utrolig glad i dere. Jeg vil takke min far Haagen Sund for soliditeten, min mor Barbro Rønning for spontaniteten, og dere begge for at jeg er den jeg er (på godt og vondt). Medskyldige er også Kim Kristiansen, Tom Eivind Vold, Jørgen Medalen, Sverre Haagensen og Morten Arnesen.

Jeg vil takke min veileder Svein Sando for helt spesiell og helt spesielt god veiledning. Med en viss ærefrykt har dette vært et møte med en grundig og nitidig nøyktighet i tenkning som jeg bare kan se langt etter å oppnå. Du har bidratt med referanser til filosofien og kunsten, fortellinger og minner fra Løgstrups samtid, og du har vært med på å gjøre Løgstrup levende og relevant for meg. Et møte med en kunnskap som er både tradisjonsbundet og dynamisk oppdatert på samme tid –det har vært en ære.

En takk til Astrid Caroline Myrland for å ha delt av dine erfaringer og stilt villig opp med navn i oppgaven og gjentatte intervjuer.

I livene våre er vi omgitt av en uendelig strøm av inntrykk. Hva som er viktig og hvordan det henger sammen er ikke så lett å få øye på alltid. En stor takk til Knud Ejler Løgstrup for å ha sakkett ned på tiden, og fremvist noen av de viktigste for meg i mitt liv. Til sist vil jeg takke min bror Andreas Rønning Sund som har vært spesielt viktig for meg i denne prosessen.

## FORORD

Opprinnelig skulle denne oppgaven handle om aggresjon. Jeg hadde til da i all hovedsak brukt kvalitative tilnærmelser i utdanningssammenheng og ønsket å spille på nye strenger. Jeg var fascinert av kvantitativ forskning og utviklingspsykologisk kunnskap som fastslo med en sikkerhet som man sjelden finner i det kvalitative; at aggresjon slettes ikke er noe man lærer, men noe man *avlærer*. Mennesket når i snitt sin ‘aggresjonstopp’ mellom 3-5 års alder, før aggresjonen medieres inn i mer sosialt akseptable uttrykk. Etter 3 år med kvalitativt fokus i førskolelærerutdanningen, og som en av natur kvalitativt orientert person, om man kan si det sånn, ble jeg interessert i å se det hele fra nye vinkler. Etterhvert fant jeg meg selv svømmende i statistikker jeg ikke egentlig forstod, over et tema som opplevdes litt tyngende og ....negativt på et vis. Jeg begynte å ønske meg tilbake til det kvalitative, med en kortere distanse til enkeltmennesket, og nærmere mitt eget språk.

«Tryggheten som forsvant» var en artikkel om trygghetsfokuset som tidligere hadde vært sentralt i måten man forsto barn og barns beste på med barnehagens utforming som et slag miniatyr-hjem, med gjenkjennbarhet og trygghet som det fremste formål. Dette ble kontrastert med den moderne basebarnehagen med et primærfokus på utfoldelse, tilsynelatende i tråd med det moderne barnesynet – barnet som et kompetent subjekt. Med dette perspektivet i inngangen til studiet, og den massive utbyggingen av basebarnehager samt barnehage for 1 åringer som bakteppe, ble møtet med sosiolog Ivar Frønes’ perspektiver på hvordan moderne kulturers barnesyn på systemnivå, tenderer til å stå i nær forbindelse med det som er samfunnets forestilte fremtidige behov, til sammen begynnelsen på det som skulle bli et stort tema for meg gjennom utdanningen: Tryggheten som forsvant –og hvorfor? Det var mange strukturelle perspektiver, sosialkonstruksjonistiske perspektiver og samfunnskritikk. På pensum var Maria Øksnes (som brukte Nietzsche til å forstå barns lek (!)), det var Foucault og maktperspektivet, men det var også mangt et drypp fra Merleau-Ponty’s kroppsfenomenologi (blant annet via Løkken (2010)), som ble et slags erkjennelsesaspekt i det hele, og en vei til å bebo faglige perspektiver med egne erfaringer fra buddhistisk filosofi og praksis. Å reflektere over og minnes erfaringene fra Bachelorstudiet fra flere år tilbake, gav ytterligere vann på mølla til å skifte fokus, til å komme nærmere det jeg allerede hadde, og hadde brent for. Jeg ville bort fra abstraksjonene og statistikkene. Nærmere mennesket. Jeg så etter omsorgs-orienterte veier til imøtekommelse av aggresjonsproblematikk hos barn. *Hvorfor* blir man så sint? Hva er ikke ivaretatt? Og hvordan å ivareta det?

I 2018 var jeg på et foredrag med lærer og spesialpedagog Astri Caroline Myrland i forbindelse med praksis i en norsk skole for barn med spesielle behov. Tematikken var viktigheten av gode lærer/elev-relasjoner og utgangspunktet var hennes egen masteroppgave fra 2014 «*Det er jo er lita investering egentlig, hvis du tenker på det...*», *En kvalitativ studie om tre læreres opplevelser med*

*banking time som metode for relasjonsbygging* (Myrland, 2014, s. 1). Foredraget gjorde inntrykk. Detaljene svinner med tiden, men jeg har alltid kommet tilbake til tanker omkring Myrlands foredrag. Det har virket nærmest forunderlig at en så tilsynelatende enkel metodikk for relasjonsbygging viser seg å være så effektiv, i å avhjelpe såkalte adferdsvansker hos barn i skolen. Min forforståelse 'fra husken', da jeg begynte arbeidet med denne oppgaven var omtrent slik: 'Banking time handler om å sette av tid til jevnlig lærer/elev-samvær omkring en ikke-faglig aktivitet, valgt ut av eleven selv, eller på bakgrunn av elevens interesser og mestringsområder. Lærer etterstreber å være 100% oppmerksom på eleven og elevens utfoldelse i aktiviteten, med en forsiktig, men anerkjennende tilnærming. Var det bare litt anerkjennelse som skulle til? Gjennom internettsøk på omsorgsteori, kom jeg over den danske filosof og teolog *Knud Ejlert Løgstrup* og det som viste seg å være hans mest kjente verk; «Den Etske Fordring» fra 1956. Her var den nærheten og den direkte og erfaringsorienterte tilnærmelsen til mennesket jeg kanskje bare ante at jeg lette etter. Møtet med Løgstrup var å bli tatt vekk fra konseptualiseringer og direkte inn i menneskets opplevelse av seg selv, og seg selv i møtet med andre mennesker. Det handlet ikke om *hvorvidt* man er eller ønsker å være et medmenneske, men om *at* vi alle er medmennesker, sammenflettet med andre menneskers liv og skjebne, betinget av andre menneskers vilje til ivaretagelse. I møtet med den harde evidensbaserte forståelsen av barns aggresjonsproblematikk, satt jeg ofte og nikket anerkjennende: «Sier du det...det visste jeg ikke....er det virkelig sånn ja...(?)». I møtet med Løgstrup ble jeg sittende å nikke *erkjennende*: «Nå som du sier det.....sånn har jeg også opplevd at det er».

I likhet med buddhistisk filosofi tar Løgstrup utgangspunkt i hvordan fenomener beror på hverandre i en gjensidig sammenheng. Løgstrup kaller det interpendens. Men der buddhismen vektlegger *alle* fenomeners gjensidige betingethet, forholder Løgstrup seg primært til mennesket, og den *menneskelige interpendens*. Og der buddhismen (som så mange andre i disse dager) konkluderer med at vi må rette blikket innover mot oss selv, er den logiske konsekvensen av interpendensen, for Løgstrup; en *handlingsorientert ansvarstagen, for den andre*. Ikke i meditasjon eller i dyp kontemplasjon, men i den daglige mellommenneskelige væren, som livet oppleves når det folder seg ut, under noen lunde normale omstendigheter. Og i motsetning til buddhismen –og den overveldende brorparten av etisk tenking og filosofi, så finnes det ingen regler. Kun en fordring: *Om å gjøre så godt du bare kan, til det beste for den du er stilt ovenfor*.

Men er ikke dette rett og slett kjærlighet? Og kan man *fordre* kjærlighet?

Jeg var dypt fascinert, og bestemte meg for at på *ett eller annet vis*, skulle masteroppgaven representere et møte mellom det såkalt utagerende barnet og Løgstrups etikk.

## INNHOLDSFORTEGNELSE

Sammendrag	3
Takksigelser	4
FORORD	5
INNHOLDSFORTEGNELSE	7
KAPITTEL 1 - INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	1
1.1 Innledning	1
1.2 Problemstilling	4
KAPITTEL 2 - TEORETISK FORANKRING	5
2.1 Relasjonsperspektivet i spesialpedagogikken	5
2.1.1 Relasjon og relasjonskompetanse i yrkesutøvelsen – hva og hvordan?	5
2.1.1 Positive relasjoner og læring	6
2.1.2 Relasjonsbygging med barna som utfordrer	7
2.1.4 Den autoritative voksne	8
2.2 Banking time	8
2.2.1 Innhold og teknikker	8
2.2.3 Utvikling av relasjonskompetanse – den voksnes sosio-emosjonelle kapasitet	10
2.4.1 Forskning på Banking time	11
2.3 Løgstrup og Den etiske fordring	12
2.3.1 Å leve i hverandres verden – kjensgjerningen om menneskets tilværelse	12
2.3.2 Fordringen som springer ut av kjensgjerningen	13
2.3.3 Tillit og fordringen	14
2.3.4 Å vove sig frem – utlevering/stillingstagen og ivaretagelse	16
2.3.4 Tillitsbrudd og mistillit	17
2.3.6 Konvensjoner	19
2.4 Begrepsavklaring	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
KAPITTEL 3 - METODISK TILNÆRMING	20

3.1 Innfallsvinkel og materiale	20
3.1.1 Teoretiske bidrag, veiledning og intervju	20
3.2 Den hermeneutiske prosessen	22
3.2.1 Utvikling av problemstilling - Å få Løgstrup i tale	23
3.2.2 Å starte et sted – forforståelsens rolle	24
3.2.3 Sirkelvandring og nyforståelse	25
3.2.4 Utdyping at tekstenes tema	26
3.2.5 Tekstenes kontekst	27
3.2.6 Videreutviklingen av egen forståelse – å hoppe ut av sirkelen	28
3.2.7 Indre enhet – sluttstreken for fortolkning av mening	32
<b>KAPITTEL 4 - ANALYSE OG DRØFTING</b>	<b>33</b>
4.1 Praksisfortelling: gutten og skiene	33
4.2 Relasjonens ønskede nivå – utgangspunktet for å kunne drive spesialpedagogikk	35
4.3 Banking time og det ubetingete	37
4.4 Tilgjengeliggjøring – å nå inn til barnet eller hjelpe barnet til å nå ut	38
4.5 Hva betyr det å vove sig frem?	39
4.6 Vekselvirkning mellom barn og voksen - spesialpedagogens ansvar	40
4.7 Å forstå avvisningen	42
4.8 Banking time skaper en nødvendig avstand til normene	43
4.9 Det etiske skjønn som avstand til normen	44
4.10 Saklighetens bro	45
4.11 Det formløse får en form	47
4.12 Banking time som oppførsel	49
4.13 Tilbake til normene- en ny relasjon tar form	51
<b>KAPITTEL 5 – OPPSUMMERING OG SPESIALPEDAGOGISK BIDRAG</b>	<b>52</b>
6.1 Avstand til normen	52
6.2 Det person-etiske handlingsrommet - en mulig modell	53
6.3 Vove seg frem	54



MSMOP5900	102
Referanseliste	56
Vedlegg	59
Samtykkeskjema	59
Hva innebærer det for deg å delta?	59
Intervjuguide	62

## KAPITTEL 1 - INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING

### 1.1 Innledning

Offentlige institusjoner og lærere spiller en stadig viktigere rolle i barns liv idet de er gitt mandat og ansvar til å undervise og oppdra barn i utviklingen av sin menneskelighet. Dette kan betegnes som en etisk virksomhet (Reindal, 2012). Relasjonen mellom lærer og barn fremtrer derfor som helt sentral, men klasseromssituasjonen representerer komplekse og sammensatte systemer, noe som ikke minst gjelder for lærer-elev relasjonen (Pianta, Hamre og Allen, 2012, s. 366). Hva gjelder elever med atferdsvansker kan det å skape og opprettholde en god relasjon være spesielt utfordrende, men kanskje desto viktigere. Dersom relasjonen ikke er god, blir det svært vanskelig å korrigere negativ oppførsel «mens korreksjonen kan gi mening dersom den kommer fra noen som betyr noe for den som blir korrigert» (Wilson, Hausstätter og Lie, 2010, s. 138). Roland (2021) beskriver at utagerende barn fordrer mer spesifikke tilnærminger enn andre. I lys av det autoritative perspektivet der en balanse mellom varme/nærhet og kontroll står sentralt, må man langt ut på kontrollaksen og svært langt ut på varme-/relasjonsaksen for å imøtekomme disse barna (Roland, 2021).

Historisk har ulike pedagogiske tilnærminger og programmer hatt en innfallsvinkel der målet er å *reducere* problemer, snarere enn å *promotere* relasjonelle tilknytninger og deres potensiale i skolen. Gradvis har et økende tilfang av forskning, dokumentasjon og toneangivende rapporter likevel

“...shifted discussions from how various contexts (e.g., classrooms, clubs) and programs should focus on reducing the rate of problems in child and adolescent development to one that recognizes that perhaps the best way for these contexts to benefit youth is to emphasize the positive ways that relational experiences in these settings provide children and youth experiences that draw them in – that engage with their desires and needs for feeling competent and connected to others” (Pianta m. fl., 2012, s. 366).

Større forskningsrapporter vedrørende forskning på området har også medført en stadig økende forståelse for sammenhengen mellom relasjoner og læring (Hattie 2009), og i norske styringsdokumenter og litteratur reflekteres den samme dreiningen, blant annet i Stortingsmelding

22 «Motivasjon – Mestring – Muligheter» som slår fast at: «Lærerens kompetanse i klasseledelse og evne til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev er de to enkeltfaktorene som har størst betydning for å utvikle og opprettholde gode læringsmiljøer som bidrar til personlig, sosial og faglig læring hos elevene» (Meld.St. 22 (2011) pt. 7.1).

Selv om relasjonskompetanse anerkjennes som svært viktig kan det likevel være utfordrende å operasjonalisere den i hverdagen. Røkenes og Hansen beskriver at relasjonsbygging ikke kan være en instrumentell prosess - kontakt kan ikke påtvinges gjennom mål om å nå inn til den andre gjennom ulike strategier, da man er avhengig av å tilpasse seg ut ifra den andre (Røkenes og Hansen, 2012, s. 28). Å bygge en god relasjon handler heller om å legge til rette for en prosess, om å skape et mulighetsrom der den andre «får mulighet til – og våger – å kjenne etter hva han eller hun føler eller kjenner i kroppen sin, å fortelle noe som er vanskelig å nærme seg og å formidle sin opplevelse, sine tanker og meninger» (Røkenes og Hansen, 2012, s. 28). Dette kan således bidra til en bevisstgjøring av ubevisste prosesser og reaksjoner slik at man gjennom en økt selvforståelse kan bli i stand til å endre såkalt uhensiktsmessig eller selvsaboterende atferd. Holdninger og/eller egenskaper som kan tilrettelegge for dette inkluderer blant annet oppmerksomt nærvær, mentalisering, selvforståelse, anerkjennelse og empati, samt evnen til å reflektere over egen forståelse (Røkenes og Hansen, 2012). Den absolutte viktighet av relasjoner og lærers relasjonskompetanse i skolen, samt verdien av en sensitiv tilnærming i relasjonsdannelsesprosesser må altså kunne sies å være gjennomdokumentert på bakgrunn av moderne litteratur og forskning. Hattie (2009) beskriver likevel et paradoks der man i dag har tilgjengelig en kolossal mengde anerkjente pedagogiske programmer og tiltak, uten at hans forskning har klart å påvise en klar sammenheng mellom bruken av noen fremfor andre og elevers læringsutbytte (Hattie 2009). Det som fremkommer er i midlertidig at blant ulike programmer for kompetanseheving hos underviser, er programmer som søker å styrke lærer/elev-relasjonen blant de som aller best fremmer elevers læringsutbytte i skolen (Hattie, 2009, s. 114-115).

Banking time er en dyadisk metode for å skape en god lærer-elev relasjon på bakgrunn av nær og positiv samhandling en til en (Williford & Pianta, 2020, s. 239). Metoden er i utgangspunktet beskrevet som et tiltak, eller *intervensjon*, for barn med spesielle utfordringer knyttet til kommunikasjon og utagering og ble utviklet for å kunne brukes på alle alderstrinn i skolen. Den viser også potensiale som et ledd i tidlig innsats for barn i barnehagealder (Williford & Pianta, 2020, s. 239). Banking time består av 10-15 minutters økter som gjennomføres 2-3 ganger i uken

der barnet velger aktiviteten mens den voksne følger initiativene og aksepterer barnet som det er der og da. Disse innebærer at den voksne observerer barnets og egne emosjoner, beskriver hva barnet gjør, benevner følelsene deres og formidler budskap som eleven synes å ha behov for (Williford & Pianta, 2020, s. 242).

I Norge har Banking time blant annet blitt belyst i Astri Caroline Myrlands masteroppgave i spesialpedagogikk «Det er jo ei lita investering egentlig, hvis du tenker på det..». En kvalitativ studie om tre læreres opplevelser med *banking time* som metode» (Myrland, 2014). Oppgaven baserer seg på intervjuer med lærere og deres erfaring med metoden og undersøker hva Banking time innebærer for læreren, hva som anses som viktig i møtet med eleven og hvilke forutsetninger som er vesentlige. Myrland peker blant annet på hvordan Banking time fungerer utover kun den enkelte lærer elevrelasjon, med ringvirkninger inn i klassemiljøet som en helhet, med bedre relasjoner og økt motivasjon. Hun vektlegger også viktigheten av blikket for elevens behov som sentralt i tilretteleggingen, en større grad av autenticitet i imøtekommelsen av barna som utfordrer, samt en sterk vektlegging av samforståelse på systemnivå samt i team. Myrland vektlegger i den forbindelse også forskning som påviser sammenhenger mellom nøyaktighet i implementering samt den voksnes tro på metodikken og reduksjon i utagering og såkalte adferdsvansker. (Myrland, 2014).

Annen forskning på Banking time har også vist at lærere opplevde mer nærhet i relasjonene med elevene og at elevene utviste større toleranse for frustrasjon, økt konsentrasjon om oppgaver og mindre såkalte adferdsvansker (Driscoll & Pianta, 2010). Dersom lærere ikke investerer i prosessen, viser det seg i midlertidig at det er liten endring av barnets atferd etter å ha gjennomført Banking time (Attwood, 2005). På tross av en økende mengde forskning påpeker Pianta og kollegaer (2020) at de gode virkningene av metoden likevel ikke er fullt ut forstått, og etterlyser ytterligere forskning og der man utforsker hvilke av metodikkens komponenter som er virksomme på hvilke måter (Williford & Pianta, 2020, s. 247) Enkelte av hovedprinsippene i Banking time kan fremstå som uvante og fremmede når det kommer til hvordan man som spesialpedagog «normalt sett» vil møte et utagerende barn, og metoden medfører også at den voksne må innta en uvant lærer-rolle med et fortegn om at barnet skal like en, og ha det gøy, noe som kan gjøre enkelte usikre (Myrland 2014). I denne oppgaven vil jeg se nærmere på hva som skjer i møtene mellom lærer og elev i et nærhetsetisk perspektiv.

Nærhetsetikken tar for seg den intersubjektive prosessen som beskriver hvordan det å bli et etisk subjekt – et *jeg* (som tar ansvar og har omsorg for en annen) forutsetter samhandlingen med et *du* (Vetlesen, 2010, s.158). Noen må gi deg anledning til å *bli* det. I forhold til andre etiske tilnæringer som kan belyse spesialpedagogisk arbeid som pliktetikk, sinnelagsetikk, konsekvensetikk og dygdsetikk skiller nærhetsetikken seg ut. Den oppfatter ikke etikk som noe mennesker velger, men noe som er i tilværelsen *før* menneskets erkjennelse – den er ontologisk (Reindal, s. 99). I selskap med teoretikere som Hans Lipps, Martin Heidegger, Martin Buber og Emmanuel Levinas, finner vi den danske teolog og filosof Knud Ejler Løgstrup, som også refereres til i både pedagogisk og spesialpedagogisk litteratur (Reindal 2012; Sando, 2018; Draugsvoll, 2022). Det er gjerne hans mest kjente verk «Den etiske fordring» fra 1956 som anvendes og her er det fenomener som tillit og ansvar i vår relasjon til andre som stilles skarpt på. I ethvert møte med et annet menneske gis vi innflytelse over den andres liv. I henhold til Løgstrup er et møte med en annen en anledning til å hjelpe den andre til å få oppleve rommelighet og luft i tilværelsen. Bidra til at han skal kunne løfte blikket, og få oppleve verden i et vidt perspektiv (Løgstrup, 2017, s. 37).

## 1.2 Problemstilling

***Hvilken forståelse av Banking time utvikles på bakgrunn av et møte med Løgstrups tenkning?***

- *Hvilken forståelse av virkemidlene utvikles?*
- *Hvilken forståelse av endringen i den relasjonelle samhandlingen utvikles?*

## KAPITTEL 2 - TEORETISK FORANKRING

### 2.1 Relasjonsperspektivet i spesialpedagogikken

Spesialpedagogikken baserer seg på en relasjonsorientert tilnærming til barns behov og utfordringer. De siste 30-40 år har vi vært vitne til en gradvis bevegelse vekk fra problemorienterte forståelser i retning av ressursorientering i psyko-sosiale forståelser av barns behov (Rye, 2009, s. 124). Gjennom utviklingspsykologiske tenkere som Maslow (1954) og Rogers (1963) der *potensialet* var sentralt, og senere Vygotskij (1974) og Stern (1985) med sine interaksjonsorienterte forståelser har sammenhengen mellom samhandling og vekst blitt båret frem til det som for spesialpedagogikken i dag er en «...helhetlig interaksjonsorientert forståelsesramme for barns psykososiale utvikling» (Rye, 2009, s. 124). Rye vektlegger i denne sammenhengen behovet for trygg tilknytning, som strekker seg også til pedagoger og andre sekundære omsorgsgivere, interaksjonsorienterte tiltak, og relasjonskvalitet som avgjørende for barnets gode utvikling (Rye, 2009, s. 126, 53-67).

#### 2.1.1 Relasjon og relasjonskompetanse i yrkesutøvelsen – hva og hvordan?

I yrkessammenheng må man forholde seg til både ytre krav, til seg selv og til den andre, noe som krever det Røknes og Hansen betegner som *være-i-kompetanse* (Røknes og Hansen, 2012, s. 88). Røkenes og Hansen beskriver å skape et rom for den andres opplevelse, gjennom å *sette sin egen verden i parentes*. Dette kan også belyses gjennom Sterns begrep *affect attunement* eller *affektiv inntoning* (Stern, 1985), som synliggjør potensialet i å avstemme egen væremåte i møtet med barnet gjennom å gjengi deres indre tilstander slik de fremstår for en selv (Stern, 1985).

Et begrep jeg ønsker å trekke særskilt frem i denne konteksten av ressursorientert tenkning er begrepet *unconditional positive regard* eller *ubetinget aktelse* slik det brukes av Carl Rogers (1957). Utviklingen av et barns selv er under påvirkning av både av andres aksept og anerkjennelse eller mangelen på den, noe som i henhold til Rogers er uheldig da dette skaper nettopp betingelser for selvakseptering – det gis rom for enkelte opplevelser, mens andre må skjules (Rogers, 1957). Derfor vektla Rogers å utvise *ubetinget aktelse* overfor de andres indre opplevelser, til en erfaring for den andre, av at disse anerkjennes og respekteres – uansett hva de består av: «the individual has within him or her self vast resources for self-understanding, for altering her or his self-concept, attitudes,

and self-directed behaviour—and that these resources can be tapped if only a definable climate of facilitative psychological attitudes can be provided» (Rogers, 1980, s. 115-117).

### Intervjupersonens teori

For en utdypet forståelse av Myrlands teoretiske fundament har jeg også valgt å gjøre meg kjent med de teoriene og begrepene det refereres til i intervjuene. Dette er også teoriene jeg bruker i drøftingen utover Løgstrup samt i en forbindelse nevnte Rogers (1957) for å forankre Myrlands muntlige referanser, og gi en større innsikt i hennes perspektiv i oppgaven. Jeg har brukt Jan Spurkeland (2014) sin «Relasjonskompetanse» for en utdypet forståelse av begrepet *relasjonens ønskede nivå* samt en generell innsikt. Spurkeland sammenfatter et vidt spekter av ulike tilnærminger, og vektlegger i større grad emosjonelt orienterte perspektiver samt ulike etiske verdier og refleksjon, i et organisasjonsledelsesperspektiv. Pål Roland (2021) anvendes for en utdypet forståelse av *det autoritative perspektivet* som er sentralt i et mer overbyggende relasjonelt perspektiv på Mølleråsen skole. Det autoritative perspektivet har utgangspunkt i Baumrinds (2013) modell for ulike oppdragerstiler og kan i dag forstås som et moderne lærerideal, der man etterstreber en balanse mellom utvist varme og utvist kontroll, eller *relasjonskvalitet og krav/grenser* (Roland, 2021, s. 11). I oppgaven refereres det også til psykolog Ross Greens begrep *lagging skills* (Green, 2008). Green oppsummerer sin forståelse med en omskriving av en gammel talemåte: *barn kan hvis de vil blir til barn kan hvis de kan*: «Behind every challenging behavior is an unsolved problem or a lagging skill (or both)» (Green, 2008, s. 162).

#### 2.1.1 Positive relasjoner og læring

Lærers evne til å inngå i positive lærer/elev-relasjoner, kan forstås som den største enkeltstående faktoren når det gjelder å predikere elevers læringsutbytte i skolen (Hattie, 2009). John Hattie har gjennomført en av tidenes største studier på faktorer som leder/ikke leder til læringsutbytte i skolen, og *quality of teaching* og *the nature of the teacher-student relationships* er de to komponentene i undervisning som entydig har sammenheng med læringsutbytte på tvers av ulike sosiokulturelle faktorer (Hattie, 2009, s.114-115). Lærer/elev relasjonen blir av svært mange trukket fram som helt essensielt når det gjelder elevers faglige utbytte i skolen (Williford & Pianta, 2020, s. 239; Meld.St.22 (2011) pt. 7.1; Olsen, 2016, s. 16; Ogden, 2016, s. 134; Hattie, 2009, s. 118).

### 2.1.2 Relasjonsbygging med barna som utfordrer

Å ha en god relasjon til lærer er spesielt viktig for barn som av ulike årsaker kan komme til å oppleve klasseromssituasjonen som utfordrende (Ogden, 2016, s. 134). Mange har et vanskelig utgangspunkt og kommer til skolen med ulike former for tilknytningsvansker og manglende faglig utvikling og/eller oppmerksomhet omkring det faglige arbeidet i skolen er ikke uvanlig. Mange har også underliggende diagnoser som virker sammen med nevnte risikofaktorer, og som kan lede til ytterligere frafall og opplevelser av utenforskap. Hyppig korreks og negative kommentarer fra andre elever spiller også inn (Ogden, 2016, s. 134). Vi vet at elever fortolker lærers handlinger i lys av relasjonen de har til lærer, en faktor som blir ytterligere forsterket når det kommer til elever med adferdsvansker og ulike former for tilknytningsproblematikk. Ogden beskriver situasjoner der forutsetningene for en god lærer/elev-relasjon ikke er til stede og elevens oppfølging av det faglige arbeidet er betinget en grunnleggende tillit og respekt til den som underviser. I slike tilfeller kan også forsøk på konstruktive tilbakemeldinger oppfattes som personlig, negativ ladet kritikk, og man havner lett i en negativ spiral. Pianta (2020) beskriver den samme problemstillingen. Han sier at når disse elevene opplever å ha en positiv emosjonell tilknytning til læreren, øker sannsynligheten for at tilbakemeldinger blir opplevd som konstruktive (Pianta, 2020, s. 139).

Gode lærer/elev relasjoner kjennetegnes av et lavt konfliktnivå og formes over tid blant annet gjennom felles følelsesmessig oppmerksomhet og engasjement, lærers sensitivitet, formidling av forståelse og vennlighet, imøtekommenhet ovenfor elevens initiativer, verdsettelse av hva eleven bringer inn i klasseromssituasjonen av verdier og ferdigheter samt ivaretagelse av elevens autonomi (Williford & Pianta, 2020, s. 139; Ogden, 2016, s. 134; Hattie, 2009, s. 126). For enkelte elever i risikosoner er sannsynligheten lavere for at disse positive faktorene er til stede over tid lavere enn for gjennomsnittseleven i skolen. Derfor er ulike programmer for å utvikle gode lærer/elev-relasjoner anbefalt som et ledd i tidlig innsats/early intervention tidlig i undervisningsforløpet, før negative relasjonelle handlingsmønstre og gjensidige forventninger tilhørende relasjonen har blitt internalisert (Williford & Pianta, 2020, s. 139). Gode relasjoner i et godt læringsmiljø må altså kunne sees som en forutsetning for både sosial og faglig utvikling, det er resiliensfremmende og en medierende faktor ovenfor elevens utageringsvansker.

Forskning har også påvist sammenhenger mellom lærer/elev-relasjonens kvalitet, sosial kompetanse og sosial status i klassen (Ogden, 2016, s. 136). Vi ser altså lærer/elev-relasjonen som en del av gjensidige årsakssammenhenger på det sosioemosjonelle, så vel som det faglige plan.



#### 2.1.4 Den autoritative voksne

Denne oppgaven handler dog ikke primært om hverken evnen til å undervise, eller elevers læringsutbytte, men om etiske aspekter ved mennesket, som tillit, omsorg og ansvar, samt lærer/elev-relasjonens potensiale for å gi rom til å konstituere slike mellommenneskelige aspekter. Derfor er det viktig i innledningen, å vise de gjensidige sammenhengene mellom trygge og støttende relasjoner og en rekke faktorer ved elevens fungering i skolen. Og det relasjonelle perspektivets verdi når det kommer til spesialpedagogikkens formål, som er å fremme gode utviklings- og livsvilkår til barn og unge som opplever ulike barrierer som vanskeliggjør en god utvikling (Tangen 2012). Dermed er det relevant å ikke kun vektlegge det nære og mellommenneskelige en til en, men også å understreke med hvilken tydelighet det fremgår i lys av forskning og styringsdokumenter at en god faglig utvikling, uavhengig av diagnostiske og inkluderende perspektiver, spesielle eller ikke spesielle elever og behov, er betinget den voksnes “evne til å etablere positive relasjoner til hver enkelt elev” (Meld.St 22 (2011) pt 7.1).

## 2.2 Banking time

Banking time er en dyadisk metode der en lærer søker å bygge en sterk og støttende relasjon til den enkelte elev gjennom nær og positiv samhandling (Williford & Pianta, 2020, s. 2). Banking time kan sies å representere en veldokumentert forståelse av at det finnes sammenhenger mellom elevers utagerende normoverskridelser og lærer/elev-relasjonens kvalitet. Banking time søker å endre relasjonelle samspillsmønstre, skape nye og mer positive gjensidige forventninger mellom barn og voksen og er tenkt som et konkret tiltak for å imøtekomme barnets utfordringer. Dette skjer gjennom å pense negative relasjonelle forventninger inn på nye og mer positive *spor*, gjennom samhandling til inntekt for en trygg og fruktbar relasjon (Williford & Pianta, 2020, s. 240).

### 2.2.1 Innhold og teknikker

Metoden består av 10-15 minutter lange økter som gjennomføres 2-3 ganger i uken. Dette skal være en selvvalgt aktivitet som er lystbetont og som eleven allerede mestrer og/eller verdsetter. Det er eleven som fører an og den voksne har en lett tilbaketrukket rolle (Childs Lead). Dette kan være for eksempel ballspill, instrumenter, leke-apparater eller klatring. Gjennom denne aktiviteten skal den voksne følge barnets initiativer og *akseptere barnet som det er der og da*. Uten å stille spørsmål.

Uten betingelser. I Banking time vektlegges den *emosjonelle kvaliteten* i det som sies, ikke hva som sies til enhver tid (Williford & Pianta, 2020, s. 241). Sentralt er å se og oppleve barnet, samtidig som man viser at man gjør nettopp det, uten at man affekteres nevneverdig av det, den ene eller den andre veien. Relasjonen bygges og forsterkes gjennom felles opplevelser og nye opplevelser av og forventninger til andres opptreden. Forståelsen for hva den andre kan være i relasjonen endres.

Banking time handler om å formidle et budskap til barnet om at relasjonen er viktig for den voksne - at den voksne er trygg, en som tåler en, er konsistent og kommer tilbake på nytt og på nytt. Man søker å formidle at den voksne aksepterer barnets ulike interesser, positive og negative sider og er interessert i hvem barnet er. *En voksen som liker meg når jeg gjør - bare meg.*

Den voksne skal unngå instruksjoner, straff og/eller belønning og skal også *avstå fra å gi ros og konkret oppmuntring*. Man har en høyere terskel for negative adferds uttrykk og handlinger enn normalt, og man skal heller ikke stille spørsmål. Det vektlegges sterkt at man ikke på noe vis virker førende for aktiviteten og etterstreber å «*accept the child unconditionally*» (Williford & Pianta, 2020, s. 241, min kursivering). Barnet er i førersetet og den voksne anvender seg av et sett teknikker som operasjonaliserer de verdiene som vektlegges.

Banking times teknikker er observasjon (observing), beskrivelse av handling (narrating), benevning av følelser (labeling) og relasjonelle tema/budskap (relational themes) (Williford & Pianta, 2020, s. 242).

**Observasjon:** Man tar seg tid til å *observere barnets og ens egen* emosjonelle tilstand, oppmerksomhet, følelser og følelsesuttrykk før man går inn i aktiviteten samt ved anledning underveis (Stop, Watch and Listen).

**Beskrivelser/Narrativ:** Man *beskriver hva barnet gjør* og tilbyr dermed et narrativ til barnets handlinger. Dette kan skje direkte og verbalt (som en sportskommentator), eller gjennom forsiktig speiling og imitasjon (Sportscaster, Reflection, Imitation).

**Benevning:** Man *benevner barnets følelser* ved å kommunisere verbalt tilbake til barnet de følelsene man blir oppmerksom på i barnet: «You threw down those blocks and look angry; the blocks seem frustrating to you» (Williford & Pianta, 2020, s.241).

**Relasjonelle Tema/Budskap:** Dette aspektet er helt sentralt og kanskje litt uheldig beskrevet som en teknikk. I likhet med teknikkene er det relasjonelle tema man jobber med, noe man gjennomgående skal være oppmerksom på underveis. Det handler også om forståelse av barnets/relasjonens behov på bakgrunn av kartlegging, erfaringer fra klasserommet og erfaringer fra

Banking time. Man identifiserer ulike tema, som synes spesielt viktige for eleven, eller for relasjonen som en helhet. Den voksnes oppgave blir så å formulere et budskap tilhørende det aktuelle tema, og formidle dette ovenfor eleven, i Banking time og ellers i hverdagen. «Relational themes convey a message to the student about the importance of your relationship with them» (Williford & Pianta, 2020, s. 244). Dette kan formidles direkte, men det skjer gjerne symbolsk, gjennom at man for eksempel gjør ting på visse måter som står i sammenheng med det man søker å formidle. Ulike relasjonelle budskap er vevet inn i metodens konvensjoner og det anmodes for eksempel om at man er svært nøye med at Banking time gjennomføres som avtalt, uavhengig av oppførsel tidligere på dagen eller eventuelle praktiske utfordringer. Her formidles det en ubetingethet, at man uansett hva som skjer, kommer til å være der og stille opp for eleven. Slike overbyggende relasjonelle budskap kommer også til syne i de konkrete teknikkene.

Det utarbeides også spesifikke relasjonelle tema som er utformet på bakgrunn av pedagogens opplevelse av elevens behov. Dersom eleven spør mye om hjelp og ikke tør å ta initiativ, kan for eksempel et tema/budskap være; «Jeg synes du får til mye og setter pris på det du gjør». Dette kan man uttrykke på en rekke måter, for eksempel ved å henge opp noe eleven har lagd, utvise spesiell interesse, eller oppmuntre en annen lærer til å fortelle om hvordan *han* har fått høre hvor flink barnet er til det ene eller det andre, gjennom han eller henne. Typiske relasjonelle tema kan være: «jeg kan være til hjelp», «jeg er interessert i den du er», «jeg kommer tilbake til deg igjen og igjen», «jeg er til å stole på» og «jeg synes du er flink og jeg ser at du får til ting» (Williford & Pianta, 2020, s. 242). På denne måten ønsker man å formidle et budskap ovenfor barnet om hva den voksne kan være i relasjonen, at den voksne er en som ser og aksepterer barnet som det er, verdsetter aspekter av barnet som barnet selv finner verdifullt, samt anerkjenner og tåler det som er vanskelig uten unnvikelser eller irettesettelser gjør seg gjeldende, hverken fysisk eller emosjonelt.

### 2.2.3 Utvikling av relasjonskompetanse – den voksnes sosio-emosjonelle kapasitet

For den voksne gir Banking time anledning til å forstå barnet på nye måter, men teknikkene (observasjon, narrativ, benevning, relasjonelle tema) er også utviklet for å øke *den voksnes* sosio-emosjonelle kapasitet (lytting, perspektivtaking, empati, medfølelse). For å utvikle et dypere nivå av forståelse av Banking time, henvises man til et skjema over de ulike teknikkene som symbolsk formidler ulike relasjonelle budskap. *Observasjon* formidler «jeg er interessert i deg», *benevning av negative følelser og konsistent gjennomføring uavhengig av barnets adferd* formidler «jeg aksepterer deg», *benevning av emosjoner* (og respons på det som formidles gjennom disse)

formidler «jeg forstår dine behov og signaler» og så videre (Williford & Pianta, 2020, s. 241). Det handler altså om en kontinuerlig intern aktivitet, observasjon og refleksjon fra den voksnes side, samt en kontinuerlig formidling av hva man ser og opplever i barnet – uten å formidle sterke følelser eller reaksjoner på disse opplevelsene. Utviklingen av sosio-emosjonelle ferdigheter skjer på bakgrunn av metodens konvensjoner som innebærer medfører konsekvent metodisk observasjon av egne og andres følelser, taus benevning av egne og den andres emosjonelle reaksjoner og uttrykk, i tillegg til å *beskrive* det som foregår uten å re-agere spontant, men snarere ‘romme’ nøytralt og ikke-affektivt både handlinger og følelser hos barn og voksne (Williford & Pianta, 2020, s. 241).

#### 2.4.1 Forskning på Banking time

Studier på Banking time har vist at metoden fører til lærer-rapportert nærhet i relasjonen til barna (Driscoll m.fl., 2011), reduksjon i utagerende adferd, lavere grad av negativ kommunikasjon, samt en større grad av sensitivitet i tilnærmelsene fra undervisers side, også i forhold til de *andre* elevene, altså en økning i den voksnes sosio-emosjonelle ferdigheter i praksis (Williford m. fl., 2017). Analyser av videodokumentasjon av Banking time og den generelle undervisnings-situasjonen viser sammenheng mellom graden av inntoning (attunement), og graden av inntoning mellom lærer og elev i klasserommet. Inntoning i Banking time ble her målt etter graden av etterfølgelse av teknikkene observasjon, og benevning. Her ble det samtidig påvist sammenhenger mellom graden av en slik etterfølgelse i Banking time og en økning i utvist «emotional support» ovenfor *de andre* barna, på generell basis hos den voksne redusert stressrespons og signifikant reduserte kortisolnivåer hos barna som mottok Banking time (Alamos, Williford & LoCasale-Crouch, 2018; Hatfield & Williford, 2017).

Denne oppgaven søker en forståelse gjennom et nærhets-etisk perspektiv, av Banking times teknikker, eller konvensjoner, der symbolske handlinger og formidling er svært sentralt og gir grunnlag for fortolkning. Samtidig antyder også forskningen at Banking time *også* fungerer, gjennom å henvende seg inn imot et –ikke spesielt, men kanskje oversett grunnleggende behov hos barn, for voksenkontakt en til en i skolen. Når man likevel finner flere Banking time-spesifikke positive resultater som går langt utover det å ha positive en til en-samvær med barna, er dette også

interessant. Pianta selv setter disse spesifikke virkningene i sammenheng med en økt grad av trygghet - som blant annet kortisolnivåene indikerer, og som han anser for å stå nær forbindelse med den ubetingede aksept som etterstrebes i forbindelse med Banking time (Williford & Pianta, 2020, s. 246).

Denne hovedartikkelen som møter pedagogen eller andre som skal praktisere Banking time, er altså en 'hands on' innføring i metodikken, som også redegjør for relevant forskning. Den sier midlertidig ikke mye om *hva* det er i et dypere utviklingspsykologisk perspektiv som fører til den ene eller den andre forandringen i barn og voksen. I denne oppgaven forståes disse forandringene gjennom Løgstrups nærhetsetikk og begrepsapparat.

### 2.3 Løgstrup og Den etiske fordring

"Den etiske fordring" (1956) er Løgstrups mest kjente bok og representerer Løgstrups allmenetiske tenkning. Menneskets liv er et liv i vekselvirkende samhandling, og Den etiske fordring stiller skarpt på menneskets utvekslinger, ivaretagelse, unndragelser og tillit. Den beveger seg tett inn på samhandlingen, pauser øyeblikkene, og fremviser aspekter ved våre handlinger som vi vanskelig får øye på i det daglige med en grunnleggende tiltro til menneskets iboende tillit som sentralt.

#### 2.3.1 Å leve i hverandres verden – kjensgjerningen om menneskets tilværelse

Med vor blotte holdning til hinanden er vi med til at give hinandens verden dens skikkelse. Hvilken vidde og farve den andens verden får for ham selv er jeg med til at bestemme med min holdning til ham. Jeg er med til at gøre den vid eller snæver, lys eller mørk, mangfoldig eller kedelig – og ikke mindst er jeg med til at gøre den truende eller tryg. Ikke ved teorier eller anskuelser, men ved min blotte holdning. (Løgstrup, 2017, s. 28)

Løgstrups etikk springer ut av en kjensgjerning - et enkelt konstaterbart empirisk faktum: Å være menneske innebærer å leve et liv i sammenheng med andre mennesker. Livet er livet sammen. Andre har makt og påvirkningskraft i våre liv, og vi har makt i deres. «Ikke desto mindre har vi en mærkelig og ubevidst forestilling om, at den verden, hvori et menneske har sit liv, hører vi andre i egentlig forstand ikke med til» (Løgstrup, 2017, s. 27), skriver Løgstrup og referer til en

forståelsesmåte som ikke er så uvanlig, nemlig at hvert menneske kun er et individ i ens egen verden, og nærmest *streifer innom* de andre i ny og ne, for å fortsette sin ferd, så og si uberørt videre. Vektleggingen av kjensgjerningen blir dermed så viktig og Løgstrups etikk oppstår på bakgrunn av det blotte faktum at vi *er mennesker, sammenviklet* i hverandres verden. Det kan ses som et vitenskapelig faktum, men etikken springer ut av *erkjennelsen* av det. En erkjennelse av konsekvensene av at vi *alle* har makt og påvirkning i hverandres liv:

«Den verden, der for den enkelte er hans livs indhold, har vi en besynderlig forestilling om, at den enkelte selv er, så vi andre er udenfor den og kun fra tid til annen tangerer den. I *virkeligheden* er det dog en besynderlig forestilling, ... Det forholder sig nemlig ganske anderledes: vi er hinandens verden og hinandens skæbne» (Løgstrup, 2017, s. 27, min kursivering).

### 2.3.2 Fordringen som springer ut av kjensgjerningen

For Løgstrup er mennesket et etisk vesen med en iboende forståelse av at det er riktig å handle til det beste for andre (Løgstrup, 2017, s. 27). Et møte med et annet menneske er å bli *gitt* makt og innflytelse i den andres liv. Med makt kommer som kjent også ansvar, og ifølge Løgstrup innebærer et møte med et annet menneske også et møte med en underliggende *fordring* om å handle ivaretakende ovenfor den andre. Fordringen man opplever er en refleksjon av det som er menneskets iboende etiske *ideal* om uegennytte –den etiske fordring. Den fordrer at man bruker den innflytelsen man har i den andres liv til det absolutt beste for den andre. Fordringen gir seg til kjenne i mellommenneskelig væren, som en opplevelse av ansvar og samvittighet.

«Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej» (Løgstrup, 2017, s. 25).

I ethvert møte stilles vi ovenfor ulike fordringer av den andre for hvordan vi opptrer, hvilken retning samtalen tar, konkrete ønsker, spørsmål som fordrer et svar. Dersom ivaretagelse handlet

utelukkende om å etterleve den andres uttalte ønsker til enhver tid, ville alt samvær kun vært en form for *lefler* med hverandre, sier Løgstrup (Løgstrup, 2017, s.34). Fordringen er om *ivaretagelse*. Den er *underliggende* og taus (Løgstrup, 2017, s. 31, 135):

Fordringen, der ligger i ethvert møte mellom mennesker, får altså slet ikke mund og mæle, men er og bliver tavs. Den enkelte, til hvem den er rettet, skal selv fra forhold til forhold afgøre, hvad den går ud på. Det betyder ikke, at den enkelte selv vilkårligt, lunefuldt, efter eget forgodtbefindende kan give den hvilket indhold, han vil. I så fald ville der ingen fordring være. Men det er der og da den er givet med selve den kendsgerning, at den enkelte hører med til den verden, hvori den anden har sit liv og derfor har noget af det andet menneskes liv i sin hånd, er den en fordring om at tage vare på det (Løgstrup, 2017, s. 32).

Fordringen representerer i min forståelse en *idealutgave* av menneskets etiske grunnforståelse. Denne forståelsen gis form, skikkelse og ulike karaktertrekk for å vise hvordan den beveger seg i menneskets liv. Som et ideal som kommer sterkere eller svakere til syne ut ifra ulike omstendigheter, fortolkninger, livsforståelse og moral. Løgstrup beskriver også fordringen som radikal idet den er nettopp ideell og ubetinget (Løgstrup, 2017, s. 56-58). Det er omstendighetene ikke den ideelle forståelsen -og handlingen, til den andres beste som endres. Man kan heller ikke vite nøyaktig hva den andres beste *er* og heller ikke nøyaktig hva en handling vil lede til på kort og lang sikt. Og vi er bare mennesker, underlagt et utall av betingelser. Derfor sier Løgstrup at fordringen er *uopfyllelig* (Løgstrup, 2017, s. 187). Skal en handling være uegennyttig kan man heller ikke vente seg noe tilbake. Den er betingelsesløs. Fordringen er *eensidig* (Løgstrup, 2017, s. 134-136).

### 2.3.3 Tillit og fordringen

Til nå har vi sett hvordan Løgstrups etiske prinsipp springer ut av den kjensgjerning, at vi lever i gjensidig påvirkning med hverandre. I det videre skal vi se på tilliten, som er selve betingelsen for at vi kan møtes, å flette våre liv sammen med andre mennesker. For Løgstrup er tilliten et medfødt, *livsgitt* fenomen:

Det hører vort menneskeliv til, at vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden. Det er ikke blot tilfældet, når vi træffer et menneske, vi kender godt, men det gælder også, når vi møder en vildt fremmed. Sidder vi i en kupé og kommer i snak med et menneske, vi ser for første gang i vort liv, og som vi intet som helst ved om, tror vi på forhånd, hvad han siger, og begynder først at nære mistillid til hans ord, hvis han gør sig skyldig i for groteske overdrivelser. ... På forhånd tror vi på hinandens ord, på forhånd har vi tillid til hinanden. (Løgstrup, 2017, s. 17)

«Det er mange etiske tenkere som *berører og forholder seg* til tilliten...», sa min veileder og Løgstrup-kjenner Svein Sando, «...men for Løgstrup er den på mange måter det hele». (Veiledningssamtale 2022). Løgstrup fremviser tilliten fra en mengde perspektiver, som kan kategoriseres i to. På den ene siden har man tilliten som en *arena*, en slags atmosfærisk scene der menneskelivet utspiller seg, som illustrert gjennom hans berømte tog-kupe likning. Dette illustrerer hvordan en normal tilforlatelig tillit er en naturlig del av livet som vi kjenner det. Det er sånn vi stort sett er. Og et liv uten tillit, er vanskelig å se for seg: «Vi kunne simpelthen ikke leve, vort liv ville visne, det ville blive forkrøblet, om vi på forhånd mødte hinanden med mistillid, tiltroede den anden at stjele, lyve, forestille sig og føre os bag lyset» (Løgstrup, 2017, s. 17). Denne tillitsfulle atmosfæren som Løgstrup beskriver, oppstår på bakgrunn av en mer *aktiv* tillit, som også er mest sentral i Løgstrups etikk, nemlig menneskets *utviste* tillit. For på bakgrunn av tilliten handler vi, henvender oss og samhandler med andre. «Men at vise tillid betyder at udlevere sig» (Løgstrup, 2017, s.18). Tillit er alltid en tillit til ivaretagelse i en eller annen form. Derfor er det alltid en grad av risiko for å av-vises når man *vover seg frem* (Løgstrup, 2017, s. 19).

Tillid i elementær forstand hører enhver samtale til. I den blotte samtale udleverer man sig, hvilket viser sig i, at der i og med selve tiltalen stilles en bestemt fordring til den anden. ...på den måde at der i tiltalen som sådan – uanset indholdets vægt – anslås en bestemt tone, i hvilken den, der taler, så at sige går ud af sig selv for nu at eksistere i talens forhold til den anden. Hvorfor fordringen – uudtalt – går ud på, at der tages imod een selv ved at ens tone tages op. Ikke at høre eller ikke at ville høre ens anslåede tone betyder derfor, at ens selv overses, for såvidt det er een selv, der har vovet sig frem i den. (Løgstrup, 2017, s. 24)



### 2.3.4 Å vove sig frem – utlevering/stillingstagen og ivaretagelse

Løgstrup vektlegger altså risikoen i mellommenneskelig samvær – hver eneste gang vi snakker med et annet menneske løper vi en risiko for avvisning. I hver eneste lille interaksjon eller transaksjon, i hver henvendelse og i hver besvarelse vi gir, *tilgjengeliggjøres* en liten bit av oss og «legges i den andres hånd» (Løgstrup, 2017, s. 27). Noe i en synliggjøres, en påvirkningsmulighet for ens eget livs retning - om enn liten den måtte være - overleveres, og den andre gis anledning til å ivareta det, gjennom sin egen tilgjengeliggjøring av noe av seg selv. På denne måten inngår vi i en vekselvirkning mellom utlevering og ivaretagelse.

Denne gjensidige vekselvirkningen, er menneskets grunnetikk, og etisk konstituerende prosesser, som de utfolder seg i det mellommenneskelige. I det videre skal vi se på menneskets vilje til form, hvordan i henhold til Løgstrup, vår formgivelse av oss selv gjennom vår oppførsel, er et *svar*. En adferd *beskriver* man, sier Løgstrup (Løgstrup, 2017, s. 78). Det gir ingen mening å ta stilling til en adferd. Men mennesker er ikke kun artsmessige impulser som reageres på (fra kulde, varme, aggresjon osv.). Mennesket *formgir* sin atferd, formgir våre opplevelser gjennom vår oppførsel. Når vi formgir oss selv, oppfører oss, så er vi ikke lenger en adferd, et *noe*, men en individualitet. Et selv. Det er *noen som* oppfører seg. Og derfor beskriver vi heller ikke en annens oppførsel. Vi tar stilling til den *gjennom* oppførsel. Et menneske er alltid utsatt for *krav* og anmodninger, sier Løgstrup. Vår adferd stiller krav (sult, varme kulde osv.). Konvensjoner, forventninger og følelser, sosiale normer, ens egen moral og ikke minst *den andres oppførsel*, stiller krav. Menneskets oppførsel er menneskets *svar* på alle disse kravene (Løgstrup, 2017, s. 77). Samtidig er den også et krav, eller en anmodning til den andre om å oppføre seg selv. Vekselvirkningen er menneskets samhandling med hverandre. Og underliggende er prinsippet det samme. Vi gir noe av oss selv til den andres hånd. Får noe tilbake av den andre. Og tar vare på det.

Uten en nogen lunde grad av tillit vil vi ikke kunne nærme oss hverandre og den utlevering og ivaretagelse som finner sted gjennom den andres gjennom blikk, holdning, ord eller handling, ville ikke vært mulig. Dette grunnleggende prinsippet finner vi i all samhandling. Finner ikke den ivaretagelsen man forventer sted, har det skjedd et lite tillitsbrudd som vi registrerer og føler på i noen grad. Løgstrup beskriver hvordan utleveringen skjer på bakgrunn av en *forventing* om ivaretagelse, og vi ser hvordan den naturlige tilliten og det som utover i livet blir en mestring i samspillsnormer og den tilpassete utleveringens kunst, spiller sammen. Man legger ikke ukritisk

hele seg selv og alt man er i den andres hånd, men tilpasser seg til situasjonen, til relasjonen og til rådende normer. Mennesket må ha en form for å formidle seg. Noe å formgi sin oppførsel gjennom. Ulike kunstuttrykk er eksempler på dette, men i all hovedsak er mennesket henvist til *de konvensjonelle former*, de sosiale samværsformene eller normer (Løgstrup, 2017, s. 30). Utleveringen skjer i en *forventning om* ivaretagelse. Dersom man så opplever at den andre er forutinntatt, allerede har bestemt seg for hva man kommer til å si, allerede på forhånd har tatt stilling. Da sniker det seg inn et slags fravær av engasjement i ens utlevering. En nølende *falskhet* i tonefallet (Løgstrup, 2017, s. 24). Vi tør ikke riktig å tilgjengeliggjøre det vi egentlig er, når vi opplever en risiko for at det skal bli forkastet. Vekselvirkningen mellom ivaretagelse og utlevering fordrer tillit.

#### 2.3.4 Tillitsbrudd og mistillit

Vi ser at ethvert samvær er en vekselvirkning, mellom utlevering i tillit og ivaretagelse /ansvarstagen. Samtidig medfører det en risiko for av-visning og tillitsbrudd, og ofte er det ikke handlingen i tillitsbruddet, men blottleggelsen, som er det vanskeligste å håndtere for mennesket. (Løgstrup, 2017, s. 19). Løgstrup beskriver hvordan det emosjonelle i situasjonen kan få en til å gripe etter ulike karaktertrekk ved den andre, pense samtalen inn imot uenighet og konflikt, og gjerne en uenighet som bunner i en form for brist i den andres moral, en hensynsløshet, eller en uetisk adferd fra den andres side, som kan forklare den dype opprørtheten som man sitter med.

Den alltid enkle konflikt i konflikten – at man har vovet sig frem for at blive imødekommet og ikke er blevet det – gør dertil al ting enten sort eller hvidt og gør ens dom tilsvarende uigenkaldelig ... Skavanker og svagheder, fejl og dumheder indrømmes før blottelser. Sammenstødet i sammenstødet må derfor maskeres –*det utvendiggjøres* (Løgstrup, 2017, s. 19-20, min kursivering).

Løgstrup stiller skarpt på hvordan små og store tillitsbrudd, leder til indre billed-dannelser og forestillinger, moralske utbrudd, fornærmethet og konflikt, som et ledd i en maskering for en selv av det som egentlig har skjedd. Noe i mennesket tåler det ikke. Noe i oss kan ikke vedkjenne oss at den andre har tatt imot noe av oss selv som vi opplever som viktig og verdifullt, veiet det, og funnet det for lett. Løsningen er ofte å finne en brist i den andres moral, et karaktertrekk som kan forklare den emosjonelle reaksjonen man sitter inne med. Den samme mekanismen finner vi i forhold til

misbrukt tillit, som ikke egentlig er et misbruk, men en manglete vilje til å ta i mot: «For at den anden skal kunne misbruge ens tillid må den have ladet ham kold. I egentlig forstand har han ikke villet tage imod den, hvor meget han end i utvortes forstand har gjort det – for at udnytte den» (s. 18). Det av en selv som vi i tillit har gitt den andre innsikt i og medbestemmelse over, har etterlatt den andre *kold* som Løgstrup beskriver det - uberørt (Løgstrup, 2017, s. 20). Og fraværet av berøringskraft er gjerne verre å håndtere enn handlingen som tillitsbruddet bestod i.

For voksne er disse tillitsbruddene og eventuelle konflikter håndterbare ettersom vi er i stand til å tilpasse hvor mye vi viser av oss selv. Vi tilpasser oss i henhold til sosiale spilleregler, utleverer kun en liten bit og får en liten bit tilbake. Vi risikovurderer hver enkelt situasjon på bakgrunn av opplevd tillitsnivå og forventninger. Tilpasningen er noe vi lærer oss gjennom livet. For barnet er dermed utleveringen så mye mer fullstendig og ubetinget, og spesielt i tidligste levealder, da sosiale samværsformer og konvensjoner enda er et utforsket område for barnet.

Det beror ikke minst på, at barnet til forskjell fra den voksne ikke er i stand til at nøjes med at vise en forebeholden tillid. For at kunne nøjes med det, må man nemlig have lært at reservere seg. Men bevidst og under selvkontroll har barnet netop ikke lært at reservere seg. Dets reserveringer indfinder sig i kraft af en psykisk automatisme. Den skuffede tillid, utryggheden og usikkerheden, der følger deraf, får derfor hos barnet så vidtrækkende konsekvenser. (Løgstrup, 2017, s. 24)

Det er altså ikke slik at barnet aldri reserverer seg, men reserveringene er *automatiske*, mer grovkornet eller 'av og på', mindre vurderende. Konsekvensene og risikoen i utleveringen er dermed langt større, enn i normal sosial omgang etter «spillereglene». Når voksne (og større barn) samhandler foregår det mer indirekte, og med langt lavere risiko, gjennom ulike kulturelt og relasjonelt betingete samspillsmønstre eller *sosiale konvensjoner*. Vi tilgjengeliggjør ikke store deler av vårt indre ovenfor den andre, men legger kun små og tilpassete biter av oss selv i den andres hånd.

### 2.3.6 Konvensjoner

Når Løgstrup snakker om konvensjoner og normer handler det om begrepene i sin aller minste og største betydning. Fra små uttalte og høyst personlige relasjonelle forventninger i den enkelte relasjon, kulturelt betingete samværsformer og handlemåter, nedfelte retningslinjer, regelverk, landets lover og internasjonale konvensjoner (Løgstrup, 2017, s. 28-30, 56-120). Beskrivelsen av konvensjoner/normer foldes ut gjennom boken og en felles definisjon ut i fra min forståelse er at de er *uttalte eller uuttalte, bevisste eller ubevisste føringer for menneskelig forståelse, formidling og handling* (Løgstrup, 2017, s. 28-30, 56-120). Fellestrekket er at når mennesket underlegger seg dem, bebor dem, og kommuniserer i lys av dem, sørger det for en viss fungering i det mellommenneskelige liv. De fungerer ivaretagende gjennom at vi forplikter oss til å handle på visse måter, selv om det ikke nødvendigvis er til gagn for oss selv. De gjør at vi tar tilstrekkelig hensyn til hverandre og møtes gjennom en felles samværsform (Løgstrup, 2017, s. 28).

I tillegg til å gi form og spilleregler for samværet, har de sosiale normene en ytterligere funksjon. Som en av få etiske tenkere er ansvaret hos Løgstrup ikke noe vi i fundamental forstand *velger å ta* (Vetlesen, 2000, s. 172) og normene fungerer som *betingelser* for hvordan vi opplever ansvaret i enhver situasjon: «...fordringen brydes altså ligesom gjennom et prisme...» (Løgstrup, 2017, s. 124), sier Løgstrup. Den andres behov fremstår på bakgrunn av de sosiale samværsformene, som noe som kan *imøtekommes* gjennom de sosiale samværsformene. På denne måten sikrer de sosiale normene at ansvaret for den andre ikke blir uoverkommelig, og ikke minst senker de risikoen for av-visning samt at av-visningen er til å leve med, skulle den komme. Snarere enn å være en avvisning av ens eget selv, kan den forstås som en normoverskridelse og det er dermed ikke en selv det er noe galt med (i hvert fall ikke bare en selv). Takket være de sosiale normene kan vi altså både formidle vårt eget, ta imot den andres og til dels slippe unna det *ubetingete* ansvaret for den andre, som vi i henhold til Løgstrup står ovenfor.

Konvensjonene/normene gir altså mennesket en *form* til formidling og samhandling, samt at ansvaret, tilgjengeliggjøringen og *risiko* ved samvær reduseres betraktelig. «En nedskrivning finder sted, både af tilliden, der vises, og af fordringen om at tage vare på den andens liv. Dertil tjener konventionen» (Løgstrup, 2017, s. 28).

## KAPITTEL 3 - METODISK TILNÆRMING

I dette kapitlet vil jeg først belyse oppgavens materiale og redegjøre for hvordan den kan forstås som en hermeneutisk studie av dokumenter. Deretter presenteres en kronologisk beskrivelse av forskningsprosessen som synliggjør hvordan materialet er blitt brukt og hvilke refleksjoner jeg har gjort meg underveis.

### 3.1 Innfallsvinkel og materiale

En form for dokumentanalyse er å ta i dokumenter som tilleggsdata til egen datagenerering (Tjora 2021), og denne oppgaven bygger på en slik kombinasjon. Jeg har valgt å behandle alt som dokumenter. I noen av tilfellene har jeg tatt i bruk allerede eksisterende materiale som empiri (Løgstrup, Myrlands masteroppgave, samt Piantas hovedartikkel), og samtidig anser jeg altså intervjutranskripsjonene - som er medskapt av meg som forsker - som dokument.

#### 3.1.1 Teoretiske bidrag, veiledning og intervju

I tråd med at dokumenter er kontekstavhengige (Tjora 2021) har jeg viet rom til å beskrive Løgstrups bakgrunn og samtidig for å gi leseren en ramme for å forstå hans perspektiver i oppgaven. Løgstrups allmenetiske grunnprinsipper kan forstås kontekstuavhengig (så nær som språklige faktorer), men en helhetlig forståelse fordrer en kontekstuell og tids-relativ forståelse, noe som også belønner leseren rikelig, fant jeg ut. For å innta dette metaperspektivet ble Bugges (2018) bok *Hinandens Verden* (Bugge 2018) spesielt viktig. Løgstrup fremviser sine forståelser på ulike vis, blant annet gjennom å referere til, og også bidra inn imot samtidige debatter av etisk, filosofisk og ontologisk karakter. Løgstrup må i høyeste grad fortolkes i lys av sin tid og stilling for en utdypet forståelse. Der Bugge har bidratt med forståelse og meningsbrytning med tanke på passasjer og avsnitt, har min veileder Svein Sando også vært svært viktig i prosessen med å nyttiggjøre meg av Løgstrup som et verktøy. Bugge har bidratt sterkt til å forstå Løgstrup i sin samtid og filosofiske og fenomenologiske kontekst, mens Sando har vært den sterkeste bidragsyteren for å gjøre Løgstrup levende og relevant i *min* tid og kontekst. Gjennom å kalibrere forståelser mellom Banking time, Løgstrup og tenkning på både det teologiske, filosofiske og pedagogiske plan, har veiledningen bidratt til en evne til å kunne *anvende* Løgstrup, på en bebodd og fruktbar måte – selv om det tok sin tid å komme dit. Ikke minst har dette bidratt til en nærhet til det *mennesket* som trer frem og ut

av dokumentene, og som således har muliggjort en anvendelse av Løgstrup til det Løgstrup kan best, som er å belyse nettopp dette.

Etter å ha satt meg inn i Løgstrups litteratur og lest Myrlands masteroppgave opplevde jeg likevel et behov for å utforske hvordan de to feltene kunne belyse hverandre i større grad samt materialet, både hva gjelder gyldighet og overførbarhet til andre kontekster (REF). Det er også betegnende at historien om gutten med skiene som jeg har brukt som fortellergrep i resultatdelen ikke var sentral eller fremsto som viktig i det første intervjuet, men heller kom som et eksempel i en digresjon et godt stykke på overtid, da alle spørsmål var stilt.

Hvilken sentral informasjon som ville fremkommet, dersom man hadde snakket lengre, enda flere ganger og med enda flere – selv etter å oppleve at det ikke tilkommer ny informasjon er uvisst, men for dette formålet, i denne oppgaven, trakk jeg en linje etter tredje samtale og opplevde at den informasjonen jeg satt med var svært dekkende. Jeg ønsket å komme *tett* på øyeblikkene, i en praksisfortelling fra en ekspert på metodikken i en spesialpedagogisk kontekst. Jeg ønsket at oppgaven skulle representere et møte, og med en nærhetsetisk innfallsvinkel blir de kvalitative aspektene, en-til-en forståelsen, og opplevelsen av nettopp nærhet til materialet og episodene som utspiller seg svært viktig, i min forståelse. Et større utvalg ville nødvendigvis ha medført et større og mer kategoriserende perspektiv, som ikke var formålet. Jeg valgte derfor å la Myrland stå som eneste deltager, valgte nærhet fremfor kvantitet i det kvalitative, og opplevde allerede at materialet sprenget rammene for hva jeg hadde behov for, på bakgrunn av problemstilling og metodiske valg.

Etter å ha transkribert intervjuene leste jeg gjennom transkripsjonen og begynte etter hvert å notere stikkord, eller kode teksten. Intervjuene ble transkribert kort tid i etterkant av intervjuet og før det neste, mens koding og kategorisering foregikk dynamisk og etter hvert som prosessen utfoldet seg. Dette gjorde jeg mellom hvert intervju, hvor jeg først lagde deskriptive kommentarer som lå nært Myrlands egne ord. Videre mer analytiske kommentarer gjennom begreper som for eksempel bevisstgjøring, samtidig som jeg trakk paralleller til Løgstrups tankegods. På et vis kan man si at Myrlands uttalelser ble *dekontekstualisert* idet de ble kodet i kommentarer og meningen dermed ble kondensert, for så å bli fortolket og *rekontekstualisert* innen en bredere referanseramme (Brinkmann & Kvale 2015: 235). Her representert ved Løgstrups perspektiver. Etter hvert som jeg fant ut at jeg ikke hadde tilstrekkelig informasjon til å utdype paralleller mellom enkelte av perspektivene foretok jeg altså flere intervju.

En annet aspekt ved maktasymmetrien mellom forsker og deltager er hva som skjer i etterkant av intervjuet, der forskeren analyserer materialet på egen hånd. Dersom informasjonen ikke er fylldig nok er dette problematisk og jeg så derfor behovet for å be opp et oppfølgingsintervju som etter hvert ble til nok en ekstra samtale. Å gjennomføre flere intervjuer gjorde det mulig å sjekke hvorvidt jeg hadde forstått tidligere uttalelser på riktig måte og ga Myrland mulighet til å utdype perspektiver og detaljer ved praksishistorier der det var nødvendig. Dette gjorde det også mulig å gå flere runder med fortolkningen ettersom jeg mellom intervjuene leste Løgstrups tekster på nytt og så dem i lys av kunnskapen fra intervjuene slik at både tekstene og dernest intervjumaterialet fikk ny mening.

I utgangspunktet hadde jeg meldt inn til NSD at deltagere skulle anonymiseres, noe jeg etter hvert opplevde at ville være lite hensiktsmessig, noe samtykkeskjema (vedlagt) også viser. Myrland er en helt sentral og unik deltager i den grad hun både har skrevet en masteroppgave på området og har utstrakt praksiserfaring. Selv om hun samtykket til å navngis var dette likevel ikke uten andre komplikasjoner, først og fremst i forhold til hennes praksisfortellinger som krevde en større omdreining for å ivareta anonymiteten til de det henvises til. I samråd med Myrland har jeg derfor endret informasjon som ikke er meningsbærende for essensen av historiene slik at de aktuelle personene ikke er gjenkjennbare. Innhold og sitater fra intervjuene er referert til i drøftingen på følgende måte: (Intervju 1/2).

### 3.2 Den hermeneutiske prosessen

I denne oppgaven har jeg hatt en grunnleggende hermeneutisk innstilling både i forhold til prosessen som helhet, men også i det skriftlige arbeidet med koding og drøfting. Den tradisjonelle hermeneutiske fortolkningen kan beskrives som syv kanoner, eller grunnprinsipper (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 238–39):

1. Den hermeneutiske sirkel innebærer at man kontinuerlig veksler gjennom å se på tekstens deler og helhet. Her tolkes delene på bakgrunn av den umiddelbart vage og intuitive forståelsen man har, før man igjen relaterer dem til helheten slik at forståelsen fordypes kontinuerlig.
2. Fortolkningen av mening slutter når man opplever at man har nådd en indre enhet hvilket betyr at den er fri for logiske motsigelser.
3. Fortolkningen av teksten testes mot tekstens overordnede mening, eventuelt andre tekster med samme avsender.

4. Teksten forstås ut ifra ens egen referanseramme – den har sin egen autonomi.
5. Kunnskap om tekstens tema utdypes.
6. Fortolkningen av en tekst er ikke uten forutsetninger – leseren har sin egen forståelsesramme som preger fortolkningen, og dette er noe man kan bli bevisst på.
7. Enhver fortolkning involverer innovasjon og kreativitet som igjen beriker forståelsen av teksten og dens mening gjennom at nye ulikheter og sammenhenger synliggjøres.

Jeg vil i den følgende delen beskrive hvordan jeg har gått frem og det materialet jeg har brukt gjennom å trekke veksler på relevante sider av hermeneutisk fortolkning der spesielt sirkelbevegelsen er betegnende både for prosessen som helhet, og for analysen av de ulike dokumentene jeg brukte.

### 3.2.1 Utvikling av problemstilling - Å få Løgstrup i tale

«Det er en almindelig filosofisk iagttagelse, at de mest elementære fænomener, der hører vor eksistens til, bliver vi sidst og vanskeligst opmærksom på» (Løgstrup, 2017, s.26)

Løgstrup tilhører en fenomenologisk tradisjon. Gjennom å skildre mellommenneskelig samhandling på en lett gjenkjennelig måte og tilnærme seg fenomenene som de fremtrer for oss, i vår livsverden, har boken *Den etiske fordring* (Løgstrup 1956) karakter av en form for redegjørelse. Den henvender seg inn imot aspekter ved mennesket som vi på noen måte allerede er klar over, men som vi ikke nødvendigvis forstår rekkevidden av. Løgstrup bekjenner seg til å arbeide i en forlengelse av den fenomenologiske tradisjonen til den tyske filosofen Hans Lipps og forstås også som å stå i nær sammenheng med Martin Heideggers fenomenologi (Bugge, 2018, s. 28) Aadland (2015) referer til Heideggers *Væren og tid* fra 1927:

Forståelse er ikke er noe vi har, som et slags redskap eller verktøy til å skjønne den andre. Forståelse er langt mer grunnleggende, den er nærmest identisk med oss selv. Forståelsen dekker framtid, nåtid og fortid. Vi er ikke mennesker som har forståelse. Å være menneske er å *være* forstående (Aadland, 2015, s. 6, min kursivering).



En vag og intuitiv forståelse preget av en spontan interesse og sammenlikninger av ulike perspektiver, har gjennom ulike hermeneutiske prosesser beveget meg til å innta et større, eller *nærmere* «løgstrupsk», perspektiv. Gjennom en stadig fordypning i hans tenkning og et nokså bevisst forhold til egen forforståelse, har det skjedd en gradvis, men nokså total forskyvning fra: *hva forener/skiller Banking time og Løgstrup til hvordan er det mulig å forstå Banking time gjennom Løgstrup*, med Løgstrups verdier, etiske vektlegging og begrepsapparat og det er derfor problemstillingen i dag er «Hvilken forståelse av Banking time utvikles gjennom et møte med Løgstrups etikk?».

### 3.2.2 Å starte et sted – forforståelsens rolle

I min tidlige, vage og intuitive forståelse av Løgstrup handlet det først og fremst om en åpenbar *nærhet til øyeblikket* i det mellommenneskelige samt Løgstrups vektlegging av mellommenneskelig *ansvar*. Løgstrups håndmetafor sto som en diametral motsetning til den distanserte adferdspsykologiske og kvantitativt orienterte kunnskapen om barns aggresjon jeg hadde forlatt da jeg skiftet tema og vitenskapsfilosofisk retning. Kanskje var det nettopp på bakgrunn av en slik nærhet at Løgstrup, nær sagt umiddelbart, ble satt i sammenheng med det som da var min forståelse av Banking time. På bakgrunn av Myrlands foredrag langt tilbake i tid var Banking time for meg en metodikk som vektla nettopp de verdiene jeg intuitivt opplevde at Løgstrup representerte. Jeg lette derfor frem Myrlands masteroppgave og gjorde omfattende internettsøk vedrørende Banking time som metode. Williford og Piantas artikkel *Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationships* (Williford & Pianta, 2020) som fungerer som en grunninnføring og oppskrift på gjennomføring av metodikken ble her sentral. Jeg opplevde at jeg hadde behov for å forstå mer av hvordan Banking time *opplevs* i praksis. Jeg kontaktet derfor Astrid Caroline Myrland, som er den med kanskje aller mest erfaring og kjennskap til metoden i Norge, og ba om et intervju. En lengre samtale som medførte ytterligere innsikt, gav også anledning til å utkrystallisere enkelte tema som fremsto som spesielt viktig for Myrland. Det handlet i høyeste grad om en nærhet til barna og en forståelse av pedagogikk som omsorg, som også var noe av formålet med å bytte tema for meg i utgangpunktet, en tilbakevendelse til tematikken *omsorgen som forsvant* i den moderne diskursen vedrørende barn og barns beste. Jeg kunne således formulere spørsmål til intervjuet som jeg opplevde at var relevant å belyse for Myrland. Jeg ønsket at

intervjuet skulle være et møte med Myrlands verdier og fortolkninger, og ønsket ikke å styre intervjuet for mye i den ene eller den andre retning.

Fortolkningen av en tekst er ikke uten forutsetninger – leseren har sin egen forståelsesramme som preger fortolkningen, og dette er noe man kan bli bevisst på. Jeg opplevde at verdisynet var sammenfallende med Løgstrup, jeg fikk en bekreftelse på mine egne forståelser av en omsorgsorientert tilnærming til yrket, og bevissthet omkring egne forforståelser og forståelsesramme har vært sentralt. Samtidig er dette en litt annerledes og nærhetsetisk tilnærming til akademisk arbeid. Vekselvirkning som også er sentralt hos Løgstrup, blir således desto viktigere, har jeg opplevd. Man kommer ikke inn i materien, gjennom å tviholde på sin egen nøytralitet når de kvalitative aspektene er *det* sentrale omdreiningspunktet i det verktøyet man anvender (som er Løgstrup). Man må våge å gå inn og berøres. Samt evne å gå ut å finne overblikk – samtidig som man forsøker å være bevisst på hva man ser *med* og hva det betyr for *hva* man ser og ikke.

### 3.2.3 Sirkelvandring og nyforståelse

*Når det (barnet) viser tillid, prisgiver det sig selv .... Møder det ikke kærlighed, tilintetgøres dets livsmuligheder .... Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd (Løgstrup, 2017, s. 25 og 30).*

I en forståelse som nå gradvis handlet om at Banking time og Løgstrup representerte omforente verdier og enkelte perspektiver, gikk jeg først og fremst dypere inn i boken *Den etiske fordring* der enkelte kapitler, sitater og passasjer begynte å stikke seg ut som viktigere og mer relevante i spesialpedagogisk sammenheng, mens andre igjen bare var veldig spennende(!). Det har blitt sagt, at det som vekker interesse, vender vi oppmerksomheten mot, og det vi vender oppmerksomheten mot, *blir* spennende. I en hermeneutisk vekselvirkning der vage forståelser gradvis endrer karakter på bakgrunn av et vekslende perspektiv mellom helhet og deler, er dette kanskje en naturlig konsekvens; ens tidlige forståelser av et fenomens deler speiles og forståes i forhold til et hele - som fortsatt i all hovedsak består av ens egne forforståelser og allerede eksisterende perspektiver, mens retningen videre drives av interesse.

I dramafaget kaller man det *JA!-prosess*, når man i de innledende fasene av en oppsetning, spesielt dersom man skal utvikle en forestilling fra grunnen, underlegger hele ensemblet en forpliktelse til å si JA!, til alle ideer og innspill samt å prøve dem ut i praksis. Man kommer raskt i flyt, man ender opp med en forestilling som er nettopp *interessedrevet* eller fundamentert i skuespillernes intuitive

opplevelser av hva som (ubegrunnet) er spennende. Det som ikke fungerer, har en forunderlig evne til å falle bort av seg selv nokså raskt. Etter hvert går man mer metodisk til verks og kanskje må man ta livet av en og annen seiglivet «darling» i prosessen, men den grunnleggende interessen og engasjementet i ensemblet er sikret.

Løgstrups tanker vedrørende metodikk, spesifikt i de humanistiske fagene, resonnerer også med min egen tidlige JA!-proessorienterte tilnærming til hva som ble vektlagt og i hvilken rekkefølge. For Løgstrup var en oppmerksomhet omkring egen fremgangsmåte et verdifullt aspekt, men *metoden i seg selv* burde ikke forstås som en teknikk, eller ferdighet som man kan lære seg, men snarere som en *holdning*, eller den «...strenghed og selvkritik, som viljen til erkendelse pålægger oss» (Løgstrup, 1961 i Bugge, 2017, s. 58). Løgstrup-forsker David Bugge beskriver hvordan Løgstrups ideal fordrer at metoden til enhver tid befinner seg *bak* forskeren og er tilgjengelig, men også nærmest usynlig, på bakgrunn av forskerens brennende interesse for den *saken* han står ovenfor. Dette kan også sees i sammenheng med et annet sentralt element i kvalitativ forskning, og så også i denne oppgaven, nemlig *møtet* og hva som skapes ut av det. «Viten skapt» er tittelen på en av Axel Tjoras bøker om kvalitative forskningsmetoder (Tjora, 2018).

*Kunnskapsgenerering* er et annet sentralt begrep i diskursen og kan tenkes er det en ganske annen kunnskap som genereres på bakgrunn av et møte mellom saken og forskerens *brennende engasjement* enn hva gjelder et møte med hans kjedsomhet. Vektleggingen av engasjementet henger også sammen med erkjennelsesaspektet som må kunne sies å stå svært sentralt i Løgstrups fenomenologi. Refleksjoner omkring *erkjennelsen*es sted i en forskningsoppgave, og det som i høyeste grad *oppleves* direkte som erkjennelser for meg, står i etterkant som et eksempel på hvor viktig det er å vektlegge den spontane interessen og intuisjon som drivkraft i forskningsprosesser. Erkjennelsen er derfor et fenomen som jeg har tilnærmet meg på nytt og på nytt, men som likevel befinner seg litt på siden av det etterrettelige og etterprøvbare – det er på et vis vanskelig å tilnærme seg akademisk. På bakgrunn av begrepets uhandgripelige karakter ble jeg rett som det var nokså irritert over at det tok så stor plass i min bevissthet underveis. Men det fikk likevel fortsette å være gjennomgående sentralt, nettopp fordi jeg syns det var så spennende!

### 3.2.4 Utdyping at tekstenes tema

I lys av hermeneutikkens 4. kanon (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 238) begynte etter hvert en dypere, mer relevant og ikke-kontekstuell forståelse av Løgstrups hovedverk å ta form. Kunnskap om tekstens tema ble utdypet. Det intuitivt vage ble gradvis til klarere tematikker og overskrifter.

Samtidig skjedde det hele i lys av forståelsen av Banking time og de ulike verdier i Banking time, som gjør at jeg vektlegger ulike aspekter av Løgstrup noe annerledes. I tillegg bærer den begynnende analysen naturlig nok preg av at det hele skjer i spesialpedagogisk øyemed og med pedagogens briller på. Dette påvirker selvsagt forståelsen og gjør for eksempel et møte med Løgstrups selvsagte bruk av ordet *kjærlighet* til et møte, med en viss emosjonell kraft. Det universelt gyldige og kanskje eneste helt presise svaret på spørsmålet «hva er det barnet egentlig trenger?» er et begrep som har glimret med sitt fravær i diskursen vedrørende barns beste (selv om en viss endring kan anes). Å gå nærmere inn i Løgstrups, min egen, og ulike historiske forståelser av kjærlighetsbegrepet, var kun en av en mengde løse tråder som sto i veien for en presis kontekstualisering i sin tid. Dette gjaldt også i forhold til intervjuene med Myrland, der etter hvert utforskning av Banking time prinsipper i lek med mine egne barn, og video-opptak av Banking time praksis, skapte en større forståelse for sammenhengene mellom Banking time praksis og Myrlands øvrige pedagogiske praksis.

På dette punktet i prosessen kan man oppsummere det slik i et hermeneutisk perspektiv: En vag forståelse av delene ble satt sammen til en vag opplevelse av et slags hele. Ved å la forståelsen av *hvor Banking time og Løgstrup forenes* møtes med *mitt* hele (min forforståelse og livsforståelse) hadde det dannet seg nye bilder av et *nytt* hele, som representerte en dypere og mer autonom forståelse. Mer uanfektet av gamle for-forståelser utgjorde dette nå brillene jeg anvendte i det videre. Dette er typisk for en hermeneutisk prosess slik den beskrives av Brinkmann og Kvaale (Brinkmann & Kvaale, 2015, s. 238-9).

### 3.2.5 Tekstenes kontekst

*Ulike* fenomener i menneskets livsverden eksemplifiseres på nytt og på nytt fra ulike vinkler hos Løgstrup og settes dermed i lys av en stadig økende oppmerksomhet omkring «...de mest elementære fenomener der hører vor eksistens til» (Løgstrup, 2017, s. 26). Løgstrup bekjenner seg til det som kalles den hermeneutiske kongstanke, om at det mest elementære i tilværelsen tenderer til å fange vår oppmerksomhet sist. Å vite at noe finnes er ikke det samme som at ens forståelser preges av en slik viten, kan man kanskje si. Med et ønske om en mer kontekstuell forståelse av Løgstrup gikk jeg etter hvert også dypere inn i litteratur om Løgstrup, noe som også påvirket forståelsen av hva Banking time representerte. Gjennom dette fikk jeg også en større forståelse for Løgstrups fenomenologiske situering, og en videre innsikt i fenomenologisk/filosofisk tradisjon,

først via nevnte Bugge (2011), Aadland (2015) og dernest Frode Nyeng (2017). Dette brakte en økt oppmerksomhet omkring hvordan barn og voksen *fremtrer* for hverandre i Banking time og den direkte opplevelsens innflytelse på Banking times fungering som metode. Forståelsen av fenomenologi som en utledning av allerede iboende kunnskap i mennesket, ble nå en viktig rød tråd i forståelsen av Løgstrup, samt at spørsmålet: *hvilken allerede eksisterende kunnskap i barnet er det Banking time henvender seg til*, begynte å sveve omkring, og min overfladiske, men også engasjerte forståelse av menneskets iboende potensial som sentralt i ulike utviklingspsykologiske sammenhenger ble igjen relevant. Jeg hadde brukt en del Winnicot på bachelorstudiet blant annet.

Den fenomenologiske tilnærmingen i hermeneutisk stil gjør at Løgstrups etikk oppstår i leseren selv på et vis. Han sier ikke noe (eller svært lite) om hva det vil si å gjøre godt mot andre. Fordringen om ivaretagelse er taus. «Det hører fordringen til, at den enkelte selv med hvad han nu måtte have i behold af indsigt, fantasi og forståelse skal se at komme på det rene med, hvad den går ud på» (Løgstrup, 2017, s.32). Snarere er det oppmerksomheten omkring tekstens deler (som fremviser vår væren) og oppmerksomheten omkring tekstens hele (fordringen om å gjøre godt mot andre) som er underlagt det som nettopp kan sees som en hermeneutisk vekselvirkning. Det konkrete etiske innholdet springer slik ut av denne vekselvirkningen og oppstår i leseren selv. Eksemplifiseringen, og fremvisningen av det vi kan kalle en den mellommenneskelige tilstand, er gjennomgående og grundig. At leseren også danner bilder og forståelser av hva Løgstrups etikk vil gå ut på i praksis, hva fordringen er en fordring om i leserens eget liv, kommer som et resultat av metodiske grep, av henholdsvis fenomenologisk og hermeneutisk karakter. Hva som er til det gode for den andre, og hvordan å gjøre det, er altså opp til leserens egen forståelse, på bakgrunn av et møte mellom bokens deler (menneskets livsverden) og bokens alltid tilstedeværende hele (fordringen om uegennytte). Således kan lesningen av teksten forstås som å ta del i en hermeneutisk prosess i seg selv. Løgstrup gir nemlig ikke leseren noe annet valg. I en forståelse av et fenomen *gjennom* Løgstrup, blir således en sterkt fenomenologisk inspirert, og grunnleggende hermeneutisk tilnærming naturlig. Man har allerede fått utdelt de hermeneutiske brillene, kan man si.

### 3.2.6 Videreutviklingen av egen forståelse – å hoppe ut av sirkelen

Min forforståelse er i utgangspunktet svært influert av buddhistisk filosofi. Spesifikt var det paralleller mellom buddhismens forståelse av ubetinget kjærlighet, og hvordan den kultiveres, som jeg forsto som analog til Banking times vektlegging av aksept og til de ubetingete aspektene av

Løgstrups tenkning; fordringens henvendelse til ubetinget uegennyttighet. Her sto jeg ovenfor en problemstilling som jeg opplevde at jeg etter hvert klarte å løse på en god måte, gjennom erfaring og refleksjon over egne forforståelser, en kjennskap til de hermeneutiske idealer, samt Løgstrups «bemerkninger om undersøkelsens metode».

Underveis i en undersøkende prosess, skapes det distinksjoner, uttalte, uuttalte og 'underbevisste' kategorier. Kanskje kan man si at møte mellom eksisterende og nye kategorier, gjennom den hermeneutiske vekselvirkningen danner nye kategorier, som der og da fremstår som utvidende, friske og nye forståelsesrammer som man lett kan stå i fare for å anvende som en universell forklaringsmodell:

Derunder gælder det om ikke at lade en enkelt distinktion og dens synspunkt løbe af med sig. Det sker nemlig ikke så sjældent indenfor teologiens filosofiske discipliner. En bestemt skelnen har redet et problems tråde ud fra hinanden og kastet lys over visse væsentlige sammenhænge. Det bliver teologen så glad over, at han med den samme skelnen mener at kunne løse en hel række dermed forbundne problemer og klare mange flere og beslægtede sammenhænge. (Løgstrup, 2017, s. 14)

Her kan det forstås som at Løgstrup lett humoristisk advarer mot å hoppe av sirkelen for tidlig på bakgrunn av det som tilsynelatende nettopp er en «indre enhet» i teksten, men som i realiteten er en ufullstendig forståelse, hvis gyldighet man frasier seg anledningen til å undersøke idet man hopper av den hermeneutiske sirkel og «...lader begrepsmøllen rulle» (Løgstrup, 2017, s. 14). Der har jeg vitterlig vært. Både i denne prosessen og i tidligere prosesser i utdanningsforløpet. En noenlunde metodisk tilnærming og Løgstrups «bemerkninger om undersøkelsens metode» var her til hjelp og dette gjaldt ikke minst i de innledende delene av prosessen, og i møte et og annet forførende «eureka!» underveis.

Og så får vi analysen, hvor et enkelt synspunkt monomant drives igennem. Den behøver ikke at være værdiløs. På ingen måde. Ofte kan der virkelig være foretaget en oplysende distinktion. Blot bruges den til meget mere end den kan stå for. Alt hvad der dukker op, hele horisonten rundt, klares med den. Hvorfor det meste aligevel ikke bliver til andet og mere end en tænken i blotte opstillinger. En opstilling er nemlig både let at lave og let at forstå; den er fuld af tilsyneladende klarhed. (Bugge 2011 s.58)

For meg er dette også en oppfordring om å ikke lage for vanntette skott mellom ulike kategorier og fenomener som fremkommer. I utgangspunktet var tanken å skrive en rent teoretisk oppgave der jeg gjennomførte en diskurs- og/eller dokumentanalyse av offentlige styringsdokumenter og relevant teori – i lys av Løgstrup. Det grunnleggende fokuset på individets evne til å selv vurdere og handle på bakgrunn av ens egen forståelse av hva som er til den andres beste – eller etisk riktig, var et av flere aspekter som bidro til utfordringer hva gjaldt å få Løgstrup til å ‘ snakke med’ den offentlige diskurs. Jeg opplevde også at Løgstrup ikke fungerte særlig godt som analyseverktøy for å utforske vektleggingen av relasjonstenkning i diskursen, og jeg fant at jeg i stor grad måtte bruke andre teorier mens Løgstrup ble mer en slags kommenterende vis-mann, med generelle betraktninger. Der jeg ønsket å belyse omsorgsaspektet i relasjonstenkningen og spesialpedagogikk som omsorg, opplevde jeg at Løgstrup ble et generelt verktøy, ovenfor nokså generelle perspektiver i ulike Stortingsmeldinger, rammeplan for barnehage og læreplanen. Jeg opplevde å komme til kort i forsøket på å bringe den nærheten til menneskets livsverden jeg fant i Løgstrup inn i en faglig/akademisk diskurs.

Jeg valgte derfor etter hvert å spisse oppgaven inn mot Banking time som metode, og det jeg opplevde som et unikt tankegods i pedagogisk sammenheng som på mange måter søker å sprengre grensene og gå utover det formålstjenlige – eller en ny forståelse av hva det formålstjenlige kan være. Jeg opplevde også at Banking time og Myrlands masteroppgave om metoden representerte en nærhet til menneskets livsverden som potensielt kunne gjøre et møte fruktbart. Jeg valgte derfor å gå dypere inn i Løgstrups etikk, samt å ta i bruk lengre sitater for å bevare konteksten og – ikke minst, rytme og poesi i språket, som er helt relevant med tanke på erkjennelsesaspektet av Løgstrups tenkning.

Intervjuene med Myrland var også gjenstand for en utvikling med tanke på forståelse. Aspekter som hadde vært viktige falt bort, og jeg måtte kode på nytt. Jeg valgte å ikke vektlegge personlige karaktertrekk (som mot, empati) og fokusere på etiske verdier og mekanismer, til ny koding. Jeg opplevde etter hvert at jeg kjente Myrland ganske godt. En kvalitativ opplevelse som ble sterkere selv om det hadde gått lang tid, på bakgrunn av at intervjupersonen ble levende. Dette har med grunnverdier og den nitidige uegennyttigheten som fremkommer i intervjuene, men også nøyaktig transkribering som bidro til å kunne hente frem opplevelsene på nytt og på nytt, ble viktig.

Banking times grunnlegger, Robert Pianta er psykolog, og metodikkens utviklingspsykologiske aspekter kommer til syne i konvensjonene samt i begrepene som anvendes (som relasjonens kognitive skjema). Samtidig finner man også en vektlegging av *observasjon av egne emosjoner og reaktive tendenser*, begreper som *ubetingethet* og *aksept* som kan forstås som en potensiell sammenheng med østlig filosofi, men også etterkrigstidens amerikanske psykologibølge, der blant annet Maslow og Rodgers var sentrale (Jørgensen & Nafstad, 2005). Winnicot (dog britisk) var også en del av denne bølgen som representerte en bevegelse vekk fra den freudianske vektleggingen av *drift* og belønningssystemer mot en vektlegging av menneskets iboende *potensial* - gitt god nok omsorg, og med utgangspunkt i menneskets *opplevelse* av seg selv. Sentralt hos Winnicot var barnets behov for «holding» (fysisk og psykisk) i tidlig levealder (Winnicot, 1965), og det er også et sentralt underliggende aspekt ved denne oppgaven. For Rodgers var menneskets potensial for *congruens* sentralt. Dette innebærer at ens opplevde *selv* står i nøyaktig samsvar med ens opplevde *potensial*. Dette kunne oppnås i henhold til Rogers, gjennom å utsettes for *unconditional positive regard* fra andre mennesker/terapeuten (Rogers, 1957). Ettersom jeg har en personlig buddhistisk tilknytning ble det derfor interessant å se nærmere på sammenhengene mellom Løgstrup, østlig filosofi, min kjennskap til disse utviklingspsykologiske retningene, og Banking time.

Med alle dens etiske implikasjoner og komplekse årsakssammenhenger er likevel Banking time, som det fremkommer i Piantas artikkel, en *hands on* metode. I et fenomenologisk perspektiv omhandler den i høyeste grad en henvendelse til hverandre i vår livsverden som den fremtrer, men med nye rammer og retningslinjer fra den voksnes side. Man kan ha ulike tanker om *hvorfor* barnet trenger Banking time og jeg kunne ha gått dypere inn i Piantas bakgrunn fra det psykologiske feltet. Jeg ønsket dog ikke at denne oppgaven skulle være en debatt mellom perspektiver, og en forforståelse preget av komplekse og sammensatte perspektiver på psykologi, opplevde jeg at ville ha trukket oppgaven i en annen retning. I Banking time er det barnets handlinger *som de fremtrer for oss* som er relevant. Banking time representerer et møte og det var det mitt ønske at denne oppgaven også skulle gjøre. Et møte mellom Banking times føringer, eller konvensjoner, forskning på og erfaringer med metodikkens *fungering*, Løgstrups nærhets-etikk og mine egne forforståelser og fortolkninger. Jeg er også bevisst min egen hang til abstraksjoner og *argumentering* for argumenteringens egen del. Lesningen av min bacheloroppgave *Kreativitet - på spill i den moderne basebarnehagen*, må ha fortont seg som en evig «på den ene side, på den andre side» for sensor. Jeg ønsket ikke at denne oppgaven skulle representere en diskusjon mellom Løgstrup og Pianta (eller



noen andre). Jeg ønsket å bruke Løgstrup som et verktøy til å utmeisle en nærhetsetisk forståelse av hva Banking time var, og gjorde for de involverte.

En nøyere gjennomgang av banking time forskning og Piantas artikkel, viste at enkelte aspekter ved Banking times fungering forbauser også metodens grunnlegger og det etterlyses forskning og *unpacking* av Banking times virksomme aspekter (Williford & Pianta, 2020, s. 246). Jeg forsto også at det ubetingete aspektet, som var så sentralt i min forståelse, ble vektlagt i noe mindre grad som forklaringsmodell enn jeg hadde trodd. Min etter hvert utviklete forståelse av hvorfor Banking time fungerte i lys av Løgstrup og min egen forforståelse var ikke nødvendigvis omforent med Piantas egne forståelser, og dette gav ytterligere vann på mølla til å fortsette bevegelsen inn imot å skru ned volumet på sammenlikningene, til en forståelse av Banking time *gjennom* Løgstrup.

### 3.2.7 Indre enhet – sluttstreken for fortolkning av mening

Dette mestret jeg ikke helt. Helt på tampen av prosessen dukket det opp innsikter som gjorde at Løgstrup fremsto helhetlig. Det hadde sammenheng med en stadig større innsikt i Løgstrups bakgrunn og situering i sin samtid, nitidig lesning og fortolkning, samt andre erkjennelsesformer. Det var et musikalsk øyeblikk som utløste opplevelsen. En forståelse av musikken ble til en forståelse av *musikeren* gjennom Løgstrup, og gjennom et blick fra utsiden, men gjennom en form, et verktøy som jeg allerede mestret svært godt, kom det nye forståelser som ikke kunne oppstå kun med min egen fortsatt svært begrensede kjennskap til filosofien som et fagområde. Et helt nylig forsøk på Heideggers *Væren og tid* gjorde ikke så mye fra eller til, men jeg fikk en umiddelbar opplevelse av at *hadde jeg forstått dette(!)*, da hadde jeg *virkelig* forstått Løgstrup. Det viktigste er ikke hvilket verktøy, men at man behersker det verktøyet man har. Og gjennom å ha tatt i bruk det jeg behersker, sitter jeg mot slutten av prosessen med en *slags* enhet. Og Løgstrup er endelig *helt* fri for logiske motsigelser i min fortolkning - den siste biten falt på plass til slutt. Likevel er jeg på det nåværende tidspunkt på ingen måte ute av sirkelen. Jeg gleder meg til å gå dypere inn i Løgstrup, og utforskningen av Banking times potensiale har så vidt begynt.

## KAPITTEL 4 - ANALYSE OG DRØFTING

### 4.1 Praksisfortelling: gutten og skiene

Denne fortellingen handler om en gutt på 8 år og hans relasjon til lærer, medelever og spesialpedagog ved Mølleråsen skole. Da gutten startet ved skolen visste man på forhånd at det var store utfordringer forbundet med voldsom utagering og dårlig fungering i skolemiljøet. Gutten begynte på nytt i 1. klasse ved Mølleråsen og Myrland, som var kontaktlærer, igangsatte regelmessig Banking time med gutten fra dag en.

Myrland utviklet gjennom Banking time og et økt relasjonsfokus et godt forhold til gutten, men han var også avhengig av spesialpedagogisk hjelp. Spesialpedagogen var en svært dyktig og erfaren spesialpedagog, men først og fremst fokusert opp mot mer tradisjonelle pedagogiske aspekter som lese- og skriveopplæring, med konvensjonell tilnærming. Riktignok hadde han fått innføring i Banking time og var en del av det generelle relasjonsarbeidet på Mølleråsen skole, men han hadde ingen praktisk erfaring med metoden. Relasjonen var dårlig. Gutten var utagerende og spesialpedagogen engstelig for guttens utbrudd.

Det ble tydeligere og tydeligere over tid hvordan gutten og spesialpedagogen strevde på hvert sitt vis i relasjonen og utløsende for hendelsesforløpet i det videre, var en seanse med Aski Raski, et program for lese- og skriveferdigheter, som spesialpedagogen hadde forsøkt å implementere over en tid, med mindre og mindre hell. Gutten slet, spesialpedagogen var engstelig for guttens økende frustrasjon og potensielle utbrudd. Myrland som observerer situasjonen bestemmer seg der og da for å handle i forhold til det hun egentlig har sett i lengre tid, og tar et møte med spesialpedagogen i etterkant av seansen. Hun sier med all mulig tydelighet at dette er et fånyttets prosjekt slik det nå gjennomføres: «Sånn som denne relasjonen er nå så fungerer ikke det her. Gutten er jo ikke trygg... Du når ikke gjennom og kommer aldri til å nå igjennom sånn som det er nå ... Dere må bygge relasjon» (Myrland 1) På lærers initiativ ble det vedtatt at fra den dagen av, og tre måneder frem i tid, skulle alt faglig arbeid settes til side med et utelukkende fokus på relasjonsbygging mellom spesialpedagogen og gutten. Spesialpedagogen protesterte ikke så lite til å begynne med. Han hadde en individuell opplæringsplan med delmål som skulle fullføres. Guttens lese og skriveferdigheter var av den største betydning, også for guttens sosiale fungering, han var satt til å gjøre en jobb ovenfor gutten og dette var ikke spesialpedagogisk praksis slik han kjente det. Samtidig hadde han fått en viss opplæring i Banking time, og situasjonen var så fastlåst, verktøykassa var tom, og han så

at noe måtte gjøres. På Mølleråsen var et sterkt relasjonsfokus med Banking time som et av flere verktøy implementert. Et slikt «tremånedersvedtak» om å legge fra seg det faglige arbeidet i all spesialpedagogisk undervisning, endre IOP'ens målsetninger til mål av relasjonell karakter, med utelukkende et fokus på relasjonsbygging - og det på til dels uortodokse måter – var likevel langt utenom det vanlige, også ved denne skolen.

Når vedtaket først var gjort kom spesial pedagogen fort på ballen. Et grunnlag ble lagt gjennom Banking time, og det neste store gjennombruddet for gutten, som ikke bare handlet om den konkrete relasjonen dem imellom, kom på bakgrunn av spesialpedagogens initiativer. Det var skidag på skolen, og alle ski og staver sto ved siden av hverandre, lent opp mot veggen på skuret. Da barn og voksne kom ut for å dra på tur, viste det seg at noen hadde systematisk løsnet samtlige ski og staver fra hverandre, alle skiene og stavene som sto langs veggen på skuret fra hverandre og kastet de i en gedigens haug. Voldsom oppstandelse fulgte, hvilke staver hørte til hvilke ski? Det var skolens store samtaleemne i flere dager, og gutten hadde blitt observert på vei inn bak skuret den dagen da det skjedde. En fordel med Banking time er at det også gir en anledning til en nærmere «vanlig» en til en kontakt, i forkant og i etterkant av aktiviteten. Myrland brukte en slik anledning til å spørre gutten om episoden og gutten fortalte villig og konkret at visst var det han som hadde gjort det. Han var nemlig sint fordi de ikke hadde smøring sånn at han kunne gå på ski hjemme, og moren hadde sagt hun skulle ordne det, men skiene var blitt stående hele vinteren, så bakglatte at det ikke gikk an å gå på dem. Og så var det visst noe med reima på den ene staven. Det hører også med til historien at guttens mor hadde større og sammensatte utfordringer, og at guttens hjemmesituasjon var svært vanskelig.

Da spesialpedagogen fikk nyss om haugen med ski henvendte han seg til Myrland: «Du var det han Jonas som gjorde det med skiene?». Myrland forteller litt og spesialpedagogen forstår at 'ski' er et viktig tema for gutten, både konkret og på et symbolsk nivå. Han kontakter da den lokale sportsbutikken, og får med innehaveren på et lite rollespill, der hans begeistres over guttens interesse og inviterer han inn på verkstedet bak i butikken, for å se på hvordan de sliper ski, monterer bindinger og for å snakke om ski. I etterkant henvender spesialpedagogen seg til gutten og sier han har hørt om skiene hans, og tilbyr seg å hjelpe med å smøre dem og sette dem i stand, men de har jo ikke smøring og heller ingen kork å gni den ut med! De må gå sammen på sportsbutikken og kjøpe både smøring og kork til skiene! Besøket blir en kjempesuksess og i henhold til Myrland er det her det hun beskriver som en 'forvandling' i gutten begynner (Myrland 1) Han var *som en sol* i etterkant av besøket, som Myrland beskriver det, og for spesialpedagogen handler det nå om å

forsøke å trekke ski-temaet ut i det lengste og «bake» så mange momenter som mulig inn i ski-tematikken. Det blir et symbolsk viktig moment, der guttens mor er den som bringer skiene til skolen for å smøres. I nøye samråd med gutten inviterer også spesialpedagogen sin nå voksne sønn, som er en ivrig ski-gåer, inn for å hjelpe til. Han kan på sin side identifisere ulike «mangler» ved skiene (det bør fjernes gammel smøring, ny smøring bør legges på med smørejern, sko må impregneres osv.). Det hele blir en relasjonsbyggingsprosess omkring skitemaet som vedvarer over flere uker og kulminerer i at spesialpedagogen og gutten drar på skitur sammen.

Som Myrland beskriver er ikke Banking time noe «tryllestøv» som får alt til å bli bra og diagnoser til å forsvinne. Det hører også med til historien at gutten fikk flere til dels alvorlige diagnoser etter hvert i skoleforløpet. Relasjonsbyggingen på bakgrunn av Banking time og den utvidede forståelsen av relasjonsarbeid med Banking time-prinsipper i skolen ledet likevel til en forandring i gutten som gjorde at skolen fungerte godt nok for gutten, han hadde det bra i skolen, fikk venner og lærte det han skulle lære - godt nok. Utbruddene var færre, av kortere varighet, og med langt lavere intensitet som Myrland forteller det. Guttens sosiale status økte og den sosiale kompetansen utviklet seg etter hvert som normalt. Det grunnleggende var relasjonsbyggingen fra Myrlands side, som også gjorde det mulig å snakke med gutten om episoden i fortrolighet. Det springende punktet og det som virkelig ledet til den store forandringen, var relasjonsbyggingen fra spesialpedagogens side, hans forståelse og initiativ, samt det tillitsforholdet de oppnådde seg imellom. Myrland forteller om en gutt som kom småløpende inn skoleporten, og som stod med forventning utenfor spesialpedagogens kontor. «Gleder du deg til han Arne kommer du da?» Jo da gutten kunne bekrefte det. Han gledet seg sånn til å holde på med *fagene*.

#### 4.2 Relasjonens ønskede nivå – utgangspunktet for å kunne drive spesialpedagogikk

På Mølleråsen skole er det et spesielt relasjonsfokus som omfatter undervisers relasjonskompetanse, barnas sosiale kompetanse og det såkalte autorative perspektivet (Intervju 1; Baumrind, 2013; Roland, 2021). Man etterstreber en balanse mellom varme og kontroll. Med høy kontroll må du også *opp med varmen* (Intervju 1) og grunnforståelsen er at elevene som utagerer fordrer en tilnærming langt ut på både kontroll- og varmeaksen (Roland, 2021, s. 28, 37). Skolen har også fått utmerkelse for det gode arbeidet de har gjort med tanke på disse verdiene. Myrland beskriver at den autorative tilnærmingen generelt fungerer godt i forhold til elevene som utagerer, men snakker

også om situasjoner der det ikke er tilstrekkelig. Problemet, sier Myrland, er når elevene ikke *tror på* den varmen man prøver å utvise:

Radaren går jo hele tiden hos de elevene her: «hvem er det som liker meg», og de forventer egentlig å bli mislikt, de forventer kritikk, de forventer korrigerende og de forventer en slags sånn: «det er jo ingen som egentlig bryr seg om meg likevel, om jeg kommer eller ikke, det er ikke så farlig for jeg lager jo mest problemer her likevel». Og det sender de jo enormt, altså. (Intervju 1)

Det er et relevant poeng at dette ikke er en gammeldags, ikke engang en sedvanlig moderne skolesituasjon, men en moderne skole med et helt spesielt fokus på relasjon, på systemnivå, i ansettelsesprosesser og i tilnærmingen til barna. Og likevel er det altså ikke tilstrekkelig for å *nå inn* til disse barna. I «gutten og skiene» ser vi en gutt som ikke innehar den nysgjerrigheten og åpenheten inn imot læring som kjennetegner barn i tidlig skolealder (Intervju 1). Han er ikke *kobla på læring*, som Myrland beskriver det. Man når ikke *inn*, hverken emosjonelt eller faglig. Et naturlig spørsmål blir derfor hvordan det oppleves for lærer og elev, når man søker å utvise en stor grad av kontroll og varme, og elevene ikke *tror på* den varmen man søker å utvise?

Da har du bare kontrollen. Og hvilke mennesker skaper vi da? Det vil jo bli et barn som er vant til å bli kontrollert, og det barnet her skal jo finne seg selv, vi skal jo skape ganglege mennesker, som det står i lærerplanen, oppegående mennesker som skal klare seg selv. Og et barn som blir styrt av mye ytre kontroll vil slite med å finne ut hvem jeg er, for det er ikke rom for å feile... «jeg må jo få *lov* til å feile, og det må tåles» (Intervju 1)

Her fremkommer et gjennomgående tema i intervjuene som også vektlegges sterkt i Løgstrups etikk. Viktigheten av *rom* skapt av en opplevelse av ubetingethet i omverdenen.. I verdiene forenes Løgstrup og Myrland her. Men også i ansvarsforståelsen. Den enes *ansvar* for å bidra til at den andres opplevelse av verden ikke på noe vis *snevres inn*, men heller bidra til at den andre *når ut, til å åpne opp for omverdenen* «til at give den anden al mulig tid, og gjøre sit til, at hans verden bliver så rummelig som mulig» (Løgstrup, 2017, s. 37)

### 4.3 Banking time og det ubetingete

I Banking time er man satt til å ...*accept the child unconditionally* (Williford & Pianta., 2020, s. 241). Løgstrups etiske fordring er ensidig (uegennyttig), den er taus (ikke relativ til den andres ønsker) og den er *radikal* (den lyder det samme, fullstendig uavhengig av betingelser). En ubetinget fordring, om ubetingethet. Buddhistisk metta meditasjon hvor man visualiserer andre mennesker omsluttet av *ubetinget* kjærlighet ble nevnt i metode-delen. En kjærlighet som er nettopp rommelig, fullstendig tolerant, uten begjær, tilknytning eller andre betingelser. Carl Rogers anvendte gjennom teori og psykoanalytisk praksis, konseptet *unconditional positive regard* (Rogers 1957). For å kunne nå ens iboende potensial, må mennesker oppleve å bli akseptert og aktet *ubetinget*. I hans terapeutiske metode settes den andre, ofte barn med ulike utfordringer, under en ubetinget positiv aktelse – samme hva. En kjent anekdote om Rogers er for øvrig at teoriene ble utviklet på bakgrunn av begrepet *unconditional love*, men ble endret i siste liten for å unngå akademisk stigma (Trussel, 2022). Å etterstrebe en karakter av det ubetingede for å skape forandring til det beste for andre er altså kjent og verdsatt i både religiøse, filosofiske samt utviklingspsykologiske sammenhenger.

Men hva om det *var* mulig å utvise en *fullstendig* ubetinget aksept? Dersom vi utviser en *ubetinget* aksept ovenfor barnet, vil logisk sett denne være ubetinget av *alle* fenomener som påvirker oss. Alle betingelser. Var det mulig å akseptere barnet på denne måten, vil det ikke bare være barnets *nåtidige* handlinger som aksepteres, men *samtlig*e av barnets handlinger i fortiden. Alt hva barnet er og har vært for seg selv og den andre. Alle negative interaksjoner og utbrudd. Alle uttalte og uuttalte betingelser for hvem det er mulig å forestille seg at man kan være. En ubetinget aksept er dog ikke mulig. Menneskets liv er et liv i betingelser. Vi er omgitt av prismer, sier Løgstrup. Den etiske fordring, det ubetingete ideal brytes gjennom prismer av relasjoner, normer, situasjonsbetingelser og våre egne tendenser. Vår aksept, kjærlighet eller *regard* er og blir betinget. Og kanskje er det derfor Banking time nettopp *ikke* er et «tryllestøv som man bare kan spre ut og så blir alt bra» som Myrland beskriver det (Intervju 1). Akseptbegrepet er vektlagt, og brukt som forklaringsmodell på enkelte aspekter ved Banking times fungering, men kanskje er det nettopp dette som dypest sett er Banking times virksomme komponent: «det å få den tryggheten og at de barna her vet at jeg som lærer er glad i den gutten eller jenta *uansett*», da skjer det noe, sier Myrland (Intervju 1). Myrland beskriver den tryggheten, som kan forstås som å ligge i nettopp en opplevelse av ubetingethet i den voksnes ivaretagelse som helt avgjørende for eleven, og for at relasjonen skal løsne og nå et ønsket nivå (Intervju 1). Når jeg spør henne om å trekke fram en

enkelt komponent hun ser som spesielt viktig i banking time, er det også det ubetingete i gjennomføringen hun trekke frem, at banking time gjennomføres som planlagt *uansett* hvordan eleven har oppført seg, om man har dårlig tid eller mye på tapetet.

Gitt at det *er* den ubetingete aksepten, eller en slags *smak* av det ubetingete, som er *den* virksomme komponenten i banking time. Og det ubetingete virkelig er uten betingelser. Da ligger kanskje begrensningen i potensialet for forandring, kun i den voksnes evne til å utvise den.

#### 4.4 Tilgjengeliggjøring – å nå inn til barnet eller hjelpe barnet til å nå ut

I praksisfortellingen ser vi en gutt som gjennom banking time har oppnådd en grad av tillit til kontaktlæreren, men som ikke er *tilgjengelig* for spesialpedagogen, som Myrland beskriver det. Hverken på et emosjonelt eller et faglig nivå:

de barna her kan ofte være mer selektive, altså det å skulle forholde seg til 3-4 kontaktlærere på et trinn, kanskje assistenter, det er mange voksne, da. Så i begynnelsen er de kanskje, de skubber litt alle vekk fra seg, de har det skallet, «nei ikke kom bort til meg, jeg vil ikke fortelle. (Intervju 1)

Det handler altså om å nå *inn* til disse barna. Myrland bruker begrepet *tilgjengelig*, og *tilgjengeliggjøre*, som er interessant i lys av Løgstrup. Alle *gode* gjensidige mellommenneskelige utvekslinger fordrer en grad av nettopp *tilgjengeliggjøring*, sier Løgstrup, «...at vise tillid betyr at utlevere sig selv» (Løgstrup, 2017, s. 18).

Disse barna beskrives som å ha et *skall* som det er vanskelig å nå gjennom. De lukker seg inne i seg selv i plenumssituasjoner, og de velger å unnvike eller utagere på bakgrunn av det som Myrland sier at svært ofte handler om en opplevelse av tilkortkommenhet hos barna.

For barnet, de *tror* jo at læreren må jo forstå dette. «Jeg *prøver* å si i fra ved å reise meg opp, jeg *prøver* å si i fra ved at jeg blir urolig, jeg *prøver* å si i fra ved at jeg hele tiden stikker ut av rommet, da må jo læreren forstå at dette er vanskelig, ikke fordi jeg er en vanskelig person, men fordi at situasjonen er så vanskelig at det trigger angst eller aggresjon i meg eller tilkortkommenhet». (Intervju 1)

Å oppleve at man kommer til kort når man forsøker å si i fra ved å utagere ender altså i et forsøk på å dytte vekk, og dermed handler det altså for spesialpedagogen å klare å nå *inn*. Eller som Løgstrup kanskje ville sagt, *hjelp barna til å nå ut*. Mellommenneskelig kommunikasjon handler på et etisk og emosjonelt nivå om å gjøre en bit av seg selv tilgjengelig ovenfor den andre. Om å få oppleve at ens tillit blir møtt med ivaretagelse. Om å få en *bit*, et innsyn, en anledning til å avvise og vende seg unna, men å velge ivaretagelsen. På nytt og på nytt og på nytt, i en gjensidig mellommenneskelig utveksling.

Myrland beskriver hvordan gutten i praksisfortellingen har opplevd alvorlige svik i livet av de personene som egentlig ikke skal svikte (Intervju 2), og derfor kan ikke disse barna *velge* å gå i kontakt. Myrland bruker Ross Greens begrep *lagging skills*, (Green, 2008, s. 160-167) som henspiller på den gamle talemåten *children do well if they want to*. Children do well if they *can* sier Green, og Myrland beskriver disse barna som å besitte mange ressurser de ikke alltid når ut med, at de er *svært* klar over hva som er ønsket av dem, samt at de har *prøvd og prøvd* (sosialt og faglig) uten å lykkes på bakgrunn av manglende ferdigheter (Intervju 1).

#### 4.5 Hva betyr det å vove sig frem?

På hvor mangfoldig vis kommunikationen mellom os end kan arte sig, den består alltid i at vove sig frem for at blive imødekommet. Det er nerven i den, og det er det etiske livs grundfænomen (Løgstrup, 2017, s. 27).

Videre skal se nærmere på fenomenet Løgstrup beskriver som å *vove sig frem*, som han altså beskriver som *det etiske livs grunnfenomen*. Det handler om å tre inn i en gjensidig vekselvirkningsprosess mellom tilgjengeliggjøring/utlevering og ivaretagelse/ansvar som representerer menneskets etiske konstitueringsprosess slik jeg forstår Løgstrup. Vove seg frem er begynnelsen på en slik prosess for det enkelte mennesket. Løgstrups *anslående tone-metafor* i teoridelen synliggjør hvordan man bebor sin anslående tone – kanskje prøvende, med noe av seg selv, og avventer den andres ivaretagelse, gjennom at den andre gjør det samme, på noenlunde lik måte (Løgstrup, 2017, s.24) Dette er å legge noe av sitt liv i den andres hånd. Løgstrup beskriver



videre hvordan utadrettethet kun er tillitens utadvendte uttrykk. Tillit kan være intern. At en person er naturlig tilbakeholden betyr ikke at han eller hun er mistroiske (Løgstrup i Bugge, 1972, s.73). Tilliten kan være *intern*, slik at *vove seg frem* kan forstås som en holdning, eller en innstilling fra øyeblikk til øyeblikk. Det handler om å våge å vende seg ut mot noe. «Kendsgerningen, at det ene menneske har mer eller mindre af det andet menneskes liv i sin hånd, kan vi ikke ændre» (Løgstrup, 2017, s. 66). Vi flettes inn i hverandres liv enten vi vil det eller ei. Vi blir gitt makt i en annens liv i ethvert møte. Vi legger små biter av beslutningsmyndighet over våre liv i den andres hånd, gjennom holdning, blick og tonefall. Kanskje er *vove seg frem* det som kommer *før*? En intern bevegelse i mennesket, der vi fra øyeblikk til øyeblikk vender oss *utover* i det interne? En knapt merkbar intern bevegelse, inn imot å berøres og bli berørt?

En tilsynelatende enveis-forestilling som for eksempel en forelesning er også kommunikasjon og gjensidig. Når disse barna lukker seg inne i seg selv i plenumssituasjoner er det et godt eksempel på det vi kan kalle en manglende *vove seg frem* hos eleven:

«nå skal vi snakke om sorg, eller nå skal vi snakke om misunnelse eller nå skal vi snakke om sinne» Da sitter man i gruppe og mange av de barna du kanskje egentlig trenger å nå frem til, de lukker seg litt, jeg opplever at de da lukker seg litt der, du når ikke helt inn til dem. Du ser at de sitter og hører på, men de logger seg av. (Intervju 1).

Når Myrland beskriver hvordan disse elevene ikke drar nytte av relasjons-arbeid i plenumssituasjoner er det et godt eksempel i lys av Løgstrup på hvordan det å *koble seg på*, som Myrland beskriver, kan forstås som en utlevering i seg selv, og vanskelig for eleven. Gjennom Løgstrup kan vi tenke at om det så kun er en *intern* bevegelse inn imot de andre, en knapt synlig åpenhet inn imot berøring, er all kommunikasjon, alt samvær mellom mennesker, i noen grad betinget en grad av *vove seg frem* eller *tilgjengeliggjøring*.

#### 4.6 Vekselvirkning mellom barn og voksen - spesialpedagogens ansvar

Vekselvirkningen er gjensidig. Den samme ivaretagelsen som barnet opplever når vi som voksne møter barnets blick, setter oss ned i hode-høyde og forsøker å imøtekomme, opplever også den voksne når ens blick blir imøtekommet og barnet er *tilgjengelig* for oss, som et medmenneske.

som spesialpedagog, hvis du kommer opp til et trinn hvor du skal jobbe med et barn, og så møter du ekstremt motstand fra det barnet, så er du egentlig på sånt offentlig display for alle andre barn også, hvis du blir avvist av et barn. Og uansett om man er profesjonell og voksen og forstår barnets bakgrunn og hvor tøft det er for det barnet så er det likevel en sånn: «åh, jeg får det ikke til. Jeg vil bare at han skal like meg, jeg er ikke farlig, jeg vil jo bare at han skal forstå at det skal bli bra», men barnet har piggene ute. Så det *gjør* noe med en voksen det også, å oppleve å bli avvist av de elevene, men er satt til å jobbe med.

(Intervju 1)

*Ansvar*et for situasjonen er selvsagt helt forskjellig, men prinsippet er det samme slik Myrland påpeker. Løgstrup beskriver hvordan vi søker ly i konvensjonenes beskyttelse, nettopp for å unngå slike situasjoner, der vi blir veiet og funnet for lett (Løgstrup, 2017, s. 30). I «gutten og skiene» ser vi hvordan spesialpedagogen strever, som en *varm* og spesielt dyktig spesialpedagog, i henhold til Myrland (Intervju 1), men møter avvising og mistillit fra gutten, igjen og igjen. Og kanskje er det nettopp en tilflukt i konvensjonene som *gjør* at han ikke ser noen annen mulighet enn å fortsette å implementere det samme skriveprogrammet og den samme metodikken, selv om det åpenbart *knyter seg* i gutten bare ved synet av mappen med pc og programpapirer (Intervju 1).

De minste barna er *utenfor konvensjonen* (her: samspillsformene) sier Løgstrup. Derfor er også utleveringen av makt langt mer fundamental når barnet først har «slått på» tilliten. Derfor er også konsekvensene ved *tillitsbruddet* potensielt så inngripende. «For at den anden skal kunne misbruge ens tillid må den have ladet ham kald. I egentlig forstand har han ikke villet tage imod den, hvor meget han end i udvortes forstand har gjort det» (Løgstrup, 2017, s. 18). Å misbruke tillit, er å ikke ta det ansvaret for den andre som den andre gir. For at et tillitsbrudd skal være alvorlig må det være noe opplevd *verdiful* man har gjort tilgjengelig for den andre. Løgstrup beskriver at selv små tillitsbrudd kan skape voldsomme reaksjoner i et menneske, og snarere enn den konkrete handlingen som tillitsbruddet bestod i, er det nettopp tilkortkommenheten, som vekker følelsene. Å oppleve at det man selv opplevde som verdiful, og som man gav den andre beslutningsmyndighet og makt over ble funnet for verdiløst eller uinteressant til å berøre.

Prinsippet gjelder også for spesialpedagogen i «gutten og skiene». Den menneskelige reaksjonen når konvensjonenes eller samspillsformenes beskyttelse ikke strekker til og den andre ikke imøtekommer oss på en tydelig måte, er å finne en *brist* i den andres karakter. Om ikke annet så vet han *virkelig* ikke hvordan man forholder seg til skikk og bruk(!). Vi avskriver den andres avvisning som normoverskridelser, men dypest sett handler det om å finne noe som kan forklare en opplevelse av tilkortkommenhet, av å ha blitt veid og funnet for lett. «Man har vovet sig frem for at blive imødekommet – og er ikke blevet det» (Løgstrup, 2017, s. 19) Ansvar og tilgangen på ulike reaksjonsmønstre er helt ulikt. Men prinsippet om vekselvirkende anerkjennelse, det grunnleggende *menneskelige* aspektet ved behovet for å bli ivaretatt, er det samme i lys av Løgstrup, både for voksne og barn.

#### 4.7 Å forstå avvisningen

(...) man er så sliten av å prøve og prøve og prøve og så får man det ikke helt til da. Og så hjelper det ingenting, og det er da vi tenker: «her må det kanskje utredes noe, må vi koble på mer, hva med barnevern for å se om det er noe hjemme?» (Intervju 1)

Gjennom å forstå Myrlands erfaringer gjennom Løgstrup, kan vi se at dersom vi vet at den varmen vi utviser ikke vil bli tatt imot, vil vi reservere oss, forsøke å beskytte oss. Jeg ønsker ikke å påstå at dette er en uttømmende forklaring hver gang. Og det å lete etter forklaringsmodeller i diagnoseperspektiver på bakgrunn av en læringssituasjon som ikke fungerer, betyr naturligvis ikke at det *ikke* kan finnes slike forklaringer. Myrland beskriver likevel hvordan Banking time blir det første man går til for å sikre at relasjonen er på plass, før man går til ytterligere skritt. Diagnosene anerkjennes som en hjelp til å forstå elevens utfordringer, men som Myrland beskriver det, er det *nytteløst* å stille faglige krav og forsøke å forstå eleven ut ifra ulike parametere dersom ikke den grunnleggende tryggheten i relasjonen er på plass (Intervju 1 og 2). Og Myrland understreker også at Banking Time heller ikke er et *tryllestøv* som løser alt - og gjør diagnostisering overflødig (Intervju 1). Likevel minner Løgstrup om det høyst menneskelige, ikke kun for pedagoger, i å lete etter forklaringsmodeller *utenfor* det relasjonelle, i møtet med den andres gjentatte avvisning.

Ved å forstå Myrlands beskrivelser av problemstillingene disse elevene står ovenfor, samt Banking times bidrag gjennom Løgstrups etikk fremstår det å *vove seg frem* (for å bli imøtekommet) som kanskje det mest sentrale aspektet av hva Banking time gjør for barnet.

Videre skal vi se på de ulike betingelsene i Banking time som å gjøre det mulig for barnet å vove seg frem.

#### 4.8 Banking time skaper en nødvendig avstand til normene

I praksisfortellingen ser vi hvordan fraværet av tillit, fraværet av vove seg frem, arter seg på en annen måte enn i plenumssituasjonene. Hos gutten som hyppig utagering, unnvikelser og regelrett flukt i motsatt retning når spesialpedagogen kommer. Hos spesialpedagogen som en stadig synkende utvist tillit, samt det jeg fortolker som en stadig mer ensidig implementering av lese- og skriveopplæringsprogrammet Aski-Raski. Samtidig beskriver Myrland spesialpedagogen som en varm og omsorgsfull person, en spesielt trygg og dyktig pedagog. Spesialpedagogens handlinger i forbindelse med Banking time prinsipper og relasjonsbygging viser også en stor kapasitet til forståelse og innsikt i guttens behov, satt innunder nye normer, med andre føringer og ikke minst, en annen *takhøyde* for egentenkning og initiativ. Myrland påpeker et behov for å innta nettopp et større perspektiv på praksisen man utøver og reflektere over hva som er den grunnleggende årsak til utfordringene:

veldig ofte i skolen setter vi pedagogiske plaster på psykiske sår, det gjør vi i skolen, og det er det vi er satt til, vi er pedagoger, og da setter vi inn pedagogiske virkemidler på det meste, det er der verktøykassa vår er, pedagoger driver med pedagogikk og bare han lærer den ferdigheten og blir god på det, så kanskje det ordner seg sånn og sånn. Men vi har såpass mange barn som kommer inn med psykiske sår. Og vi må stille oss spørsmålet noen ganger: er det riktig å sette pedagogiske plaster på psykiske sår bestandig? (Intervju 1)

At relasjonsbyggingprosessen var lang og omfattende, med radikalt endrede spesialpedagogiske normer i praksisfortellingen, synliggjør prinsippet ytterligere - Banking time skaper en distanse til de etablerte normene. Løgstrup beskriver hvor prekær en slik distanse er når man håndhever normer på andres vegne. Viktigheten av at det befinner seg et *rom* mellom en selv og normene, der etisk skjønn og personlige etiske forståelser kan bevege seg. At man aldri mister sin egen stilling til

normen av syne. Aldri begynner å fortolke det etisk riktige som til enhver tid analogt med normenes føringer (Løgstrup, 2017, s. 54). For Løgstrup handler det om å lytte til fordringen. En evne til å *bruke* de normene man er satt til å håndheve til den andres beste. Gi dem en karakter av ens egen forståelse av den andres *egentlige* behov. Er det å følge disse reglene til punkt og prikke *egentlig* til beste for dette barnet akkurat nå? Et sentralt øyeblikk i intervjuet opplevde jeg var da vedtaket om 3 måneder med relasjonsbygging var vedtatt og de tre satte seg ned sammen for å snakke med gutten: «vet du...det med mappa og det der...det som han pleide å ha med seg ja? Vi skal ikke ha det nå». Med nye normer, med nye etiske implikasjoner for de involverte, fikk de gamle normene fornyet kraft og fungerte for gutten. Spesialpedagogen var den som forstod ski-episodens potensielle dybde på et symbolsk plan for gutten, og begynte å nøste i hvordan å bruke det til gutten og relasjonens beste. Myrland forteller at det var han som på eget initiativ gikk ned til spesialpedagogen i etterkant av relasjonsbyggingen, og at han gledet seg til gjennomføringen av den sedvanlige spesialpedagogiske undervisningen (Intervju 1 og 2).

#### 4.9 Det etiske skjønn som avstand til normen

Med en nødvendig distanse til normene, har altså *skjønn* og ens *egne* etiske vurderinger rom til å bevege seg. I «gutten og skiene» treffer Myrland, kun med et nølende og motvillig samtykke fra spesialpedagogen, en radikal avgjørelse på bakgrunn av nettopp skjønn og personlige etiske vurderinger av situasjonen. Under sedvanlige normer er også barnets beste nedfelt i IOP'en og man arbeider her etter et prinsipp, som også Myrland vektlegger viktigheten av, nemlig lese- og skriveopplæringens relevans for nettopp sosioemosjonell fungering. I tillegg *var* det allerede implementert normer for relasjonsbygging gjennom Banking time på skolen, normer som var tilgjengelig for Myrland i en slik situasjon. Likevel treffer hun sin beslutning om 3 måneders relasjonsbygging på vegne av gutten og spesialpedagogen på bakgrunn av etisk *skjønn*. Hun mener selv å forstå best hva som er riktig å gjøre. Og gjennom Løgstrup er det distansen til normene som gir hennes egen personlige etiske forståelse en tilstedeværelse i situasjonen, og som gjør det mulig: «*Skøn og usikkerhed er ikke det samme*», sier Løgstrup, «Afgørelser behøver ikke at træffes i usikkerhed, fordi skønnet hører til dem ... Det kan være oplagt, hvad man har at gøre, og det kan være tvivlsomt. Men at skønne betyder ikke at gøre det oplagte tvivlsomt» (Løgstrup, 2017, s. 54). Her ser vi hvordan pedagogen opplever å forstå hva som er til barnets beste. Hvordan hun bruker hver eneste norm og hvert eneste handlingsrom, til å trekke i den retningen, til guttens beste.

Myrland selv beskriver handlingen som et utslag av *pedagogisk mot* noe hun også vektlegger som en nødvendig verdi:

det står jo fine ting i IOP'en – *skal* læres, *skal* få til sånn og sånn og sånn. Vi har jo de målene som ligger der, men det var da jeg snakket om det å ha pedagogisk mot, hvem ganger det? For hvem er det avgjørende og viktig? Og så sier jeg en plan er en plan, men går det ikke, så går det ikke. Og da må vi kunne si det: «Nei, her må vi gjøre om på den planen rett og slett». (Intervju 2)

I lys av Løgstrup kan det forstås som hun treffer denne avgjørelsen på bakgrunn av skjønn muliggjort av distansen mellom seg selv og de normene hun håndhever. Dette preger også tilnærmingen til gutten etter ski-episoden, der han møtes med en forsiktig, samtalende tilnærming.

Distansen betyr imidlertid, at man lader den anden selv være andet og mere end hans handling ... Ligesom der er vilje til at skabe rum om ham i hans forhold til normen, fordi det er frivilligt, man vil have ham med. (Løgstrup, 2017, s. 54)

Dialogen blir til en dialog der relasjonen til normoverskridelsen er underforstått, «...måtte du ta litt på de skiene da?», og man gir rom til guttens opplevelser og fortolkninger. Løgstrup beskriver at den samme distansen man selv innehar, speiles i ens forståelse av andres tilknytning til normene. Man tror ikke at hverken en selv eller den andre *er* normen, eller at normoverskridelser er personlig rettet mot en selv. Det er rom innenfor normen. Et rom for ens etiske ideal, eller fordringen, samt en anledning til å gi de eksisterende normene en *karakter* av det samme idealet (Løgstrup, 2017, s. 54).

#### 4.10 Saklighetens bro

Når to mennesker møtes, møtes vi med ulike forventinger, følelser og opplevelse av situasjonen som i større eller mindre grad må *formidles* til den andre. All formidling må skje via en *sak* sier Løgstrup (Løgstrup, 2017, s. 51). Enhver relasjon (og enhver samtale) har i seg en grad av det personlige og en grad av det saklige. Vi samhandler alltid *om* noe, og ved en veldig stor grad av *personlig formidling* er det likevel *om* et aspekt ved den andre, en handling han gjør eller har gjort, på bakgrunn av *noe*. Løgstrup beskriver en slags arketype som vi alle kjenner. Han kan aldri få seg

til å si et ord i sosiale sammenhenger, men så fort han kan få snakke om noe som er hans hjerte nær, da snakker han åpent og med en nyfunnet iver og selvtillit: «Fordi han har fått slået saglighetens bro til de andre. Ad den kan han gå, medens han ikke har fysik til at svæve i konversationens tomme rum» (Løgstrup, 2017, s. 51).

I Banking time slår man en saklighetens bro til barnet. Interessen er sikret gjennom at man tar utgangspunkt i en aktivitet som barnet selv velger og mestrer på forhånd, og man vender seg sammen mot barnets aktivitet.

Jeg opplever at i Banking time så er det sånn at der og da ... å møte barnet der barnet er på hjemmebane, og barnet har en ressurs og kan fortelle og vise med sine verdier på et vis, da skjer det jo noe, så når jeg *ikke* er i Banking time med de barna, så fortsetter vi å jobbe med den relasjonen, til og fra og i skolegården og det er en liten pause eller noe sånn, så benytter man anledningen til å plukke opp. (Intervju 1)

Når man i lys av Løgstrup kan sies å tilby en saklighetens bro mellom barn og voksen i Banking time er også Løgstrups tanker om *formidling* og *konfliktstoff* relevant (Løgstrup, 2017, s. 51-52). For et barn som ikke mestrer de sedvanlige samværsformene så godt, og allerede sliter med mistro og skepsis ovenfor den voksne i en allerede vanskelig, eller ikke god *nok* relasjon, vil det potensielt være mye som er uformidlet i relasjonen. Relasjonen er ikke på det ønskete nivå. Man vet ikke hvor man har hverandre. I en heis, eller en annen arena med fare for pinlig stillhet, hvor vi ikke ønsker en samtale, har vi normer for hvordan vi står og ser. I samtaler vil vi unngå pinlig stillhet. Det er forbudt, sier Løgstrup, «...med tavshed at tilstå det uformidlete i det inbyrdes forhold» (s.52). Dersom det i et samvær med mye uformidlet innhold ligger an til en diskusjon, og det saklige dreier seg over til det personlige, er konflikter og beskyldninger nærliggende:

I konflikter forskydes vægten fra det saglige til det personlige. Det saglige reduseres til, som man sier, “anledningen” til striden. Men ikke alene det. I samme grad det saglige vipper opp som blot anledning og det personlige får al vægten, truer forholdet tillige med at arte sig som et uformidlet personlig forhold. (Løgstrup, 2017, s. 53)

Løgstrup beskriver hvordan formidling i relasjoner med mye uformidlet konfliktstoff lett kan tippe over fra det saklige til det personlige og bli til konflikter. Kanskje er det slik for mange av disse

elevene også i hverdagen? Myrland beskriver at mange elever enten er trigget i utgangspunktet når de kommer på skolen eller bare venter på å bli trigget: «om det er en lærer eller medelev, om det er forventninger eller krav på skolen som disse barna ikke evner å møte ... Å føle på krav og forventninger som de ikke har forutsetninger til å imøtekomme, det trigger disse barna» (Intervju 1). Mange kommer til skolen med opplevelsen av å ha blitt gjort urett mot, at man ikke blir forstått, og at man hele tiden blir kritisert. Fornærmelser er nettopp uformidlet konfliktstoff som næres og kommer opp til overflaten dersom formidlingen blir for personlig. Gjennom Løgstrup kan man si at Banking time-metodikkens konvensjoner sikrer at dette ikke skjer, gjennom en unormalt sterk vektlegging av den saklige formidling. Man *beskriver via den saken* barnet har valgt som formidlingsarena, og uttrykker aksept uavhengig av hva som skjer. Det går aldri for langt over på den personlige aksene, og man kommer hele tiden tilbake til saken, metodisk og fra øyeblikk til øyeblikk, fra beskrivelse til beskrivelse. Banking time sørger dermed for at det bygges en saklighetens bro mellom barn og voksen som er elevens *egen* bro samtidig som den opprettholdes gjennom en saklig *formidling* av relasjonen.

#### 4.11 Det formløse får en form

En utilpasset tilgjengeliggjøring er altfor overveldende, sier Løgstrup (Løgstrup, 2017, s. 30). Et fullstendig direkte uttrykk kan vi ikke håndtere som mennesker. Ansvar for ivaretagelse blir uhandterlig i møtet med et direkte uttrykk og derfor må vi tilpasse vår formidling til samspillsformene. Synliggjøre oss mer forsiktig. Slik kan det bli forstått og tatt imot av de andre. Løgstrup beskriver hvordan de minste barna er utenfor de sedvanlige samspillsnormene (Løgstrup, 2017, s. 30). De kan utvise tillit og ta imot ivaretagelse på en mer direkte måte, men de er også svært sårbare for tillitsbruddet, ubeskyttet av de sosiale former. Men hvordan beskytter disse eldre sårbare barna seg, som ikke mestrer å tilpasse sin utlevering gjennom samværsformene? Dette sier ikke Løgstrup noe om.

Mange husker nok *min kusine Line* som ble gjort kjent i Inger Hagerups dikt «Min onkel triller piller» (Hagerup, 2014 s.41). Min kusine Line fikk gjøre hva hun *vil*. Men så gjør hun seg bare *til*. Løgstrup beskriver hvordan «det likegyldigste utsagn bliver *falskt i tonen*, om man ikke tror, at det bliver taget op, som det er ment» (Løgstrup, 2017, s. 24). I lys av Løgstrup, *vet* min kusine Line at hennes tilgjengeliggjøring vil bli møtt med neglisjering, mangel på interesse, tilbakemeldinger og rammer. Kanskje tør vi ikke riktig å vise den vi *egentlig* er når vi mistenker at det ikke skal bli



ivaretatt? Kanskje handler det om å beskytte oss. Det var ikke *egentlig* jeg, som vovet meg frem. Hadde det virkelig *vært* meg, så hadde nok også de andre tatt vare på meg. Til vanlig kan det snike seg inn en *falskhet* i toneleiet, i en forventning om at man skal bli funnet uinteressant av den andre. For min kusine Line har det blitt en måte å være til på. Å søke beskyttelse i den falske tonen. Når manglende sosiale ferdigheter og tillitsbrudd har gjort tilpasningen til samværsformene vanskelig. Er det kanskje slik barn beskytter seg mot å vove seg frem? Myrland beskriver hvordan *gutten* velger å bli en *bajas* eller å *utagere* for å unnsnippe følelsen «...for det er så ekkelt å være dem akkurat da» (Intervju 1).

I praksisfortellingen ser vi spesialpedagogen som fortvilet forsøker å implementere lese og skriveprogrammet, og som ikke når inn til gutten. Situasjonen er preget av engstelse for guttens utagerende utbrudd. Han vet ikke hvordan han skal håndtere det og gutten har ikke tillit. Selv en åpen holdning, en felles oppmerksomhet i samværet fordrer en *grad* av tilgjengeliggjøring. Kanskje er også guttens utbrudd og voldsomme utagering et forsøk på å unngå å vove seg frem?

Vi kan ikke ta imot det formløse uttrykk, sier Løgstrup (Løgstrup, 2017, s. 29). Det må være knyttet opp mot samværsformer vi forstår. Vi forstår det ikke hvis det mangler form, klarer ikke å ta det imot. Det som er så vanskelig å formidle til omverden, blir gjort ytterligere utilgjengelig i fraværet av form. Mennesket kan ikke ta det *inn*. Men betyr det at vi ikke kan formidle de dypeste ting?, spør Løgstrup retorisk At vi skal la det uformidlede forbli uformidlet? «Visner det der er mest liv i, i dagens lys? Kan det ikke tåle det? Nej, det betyder snarere noget andet; at der er ting der ikke tåler formløshed!» (Løgstrup, 2017, s.29)

I et uttrykk utenfor en forståelig form, som et voldsomt ukontrollert utbrudd, så skjer det kun tilsynelatende en utlevering, sier Løgstrup. Det overleveres ikke noe som den andre skal ivareta. Det *fordres ingenting* av den andre i etisk forstand (Løgstrup, 2017, s. 26). Det er ingen som skal godkjenne en og ivareta. Ikke noe ansvar som blir overført tilbake. Den andre blir til noe som er på utsiden, en *tilskuer* til det hele (Løgstrup, 2017, s. 26). Kanskje er dette også en form for beskyttelse mot å vove seg frem? I en mangel av tilpasset utlevering i tillit, gjennom samværsformene.

Gitt at den mer direkte utleveringen i tidlig levealder har blitt møtt med tillitsbrudd hos gutten i praksisfortellingen og således har gjort det vanskelig å tilgjengeliggjøre seg og bli vurdert og

godkjent av den andre. At vove seg frem, *det etiske livs grunnfenomen*, har blitt rammet og at vekselvirkningen mellom tilgjengeliggjøring og ivaretagelse i sosialt samspill ikke fungerer. Da vil han heller ikke få ta fullverdig del i det som er den etiske konstitueringsprosessen i mennesket. I det mellommenneskelige. Det handler om å vise noe av seg selv, bebo en felles og gjensidig forståelig form, tilpasse utleveringen, bli ivarettatt -og ikke minst; *få anledning til å ivareta* en annen. Den kontinuerlige risikovurderingen, kontinuerlige ansvarstagen for den andre, vurderingene av når det er for mye, når den andre berøres og ikke, hvor grensene går, hvor mye av meg selv som kan synliggjøres og når, hva normene gir rom for eller forlanger. Relasjonens små og intrikate utvekslinger i gjensidig ivaretagelse og utlevering. Tilpasning av tilgjengeliggjøring. Utlevering og ansvar. Selve *sammenflettingen* i hverandres liv, i etisk forstand.

Således kan vi forstå barnets handlinger som et forsøk på å unngå dette første utleverende øyeblikket, der man vover seg frem, og legger noe i den andres hånd. Blir tilgjengelig for de andres vurdering. Gjennom et blick eller en holdning eller et tonefall. Når tilkortkommenheten setter inn og skolens krav blir umulig å besvare, kan det å bli bajas som Myrland beskriver det, eller å *bare gjøre seg til*, forstås som en flukt inn i den *falske tone* som beskytter mot å synliggjøre og sette den man *egentlig* er på spill. Et annet alternativ som beskytter er å utagere voldsomt. Å ta tilflukt utenfor samværsformene i det formløse uttrykk. Uttrykket som de andre ikke forstår og der de blir stående på utsiden som *tilskuere*. Der ingen egentlig utlevering skjer, og man kan slippe å vove seg frem og bli tilgjengelig. Banking time tilbyr en trygg form for gutten. Der risikoen er lav. Rommet og takhøyden er stor. Han kan formidle seg i trygghet – utenfor de sedvanlige og vanskelige samværsformene, men likevel, i en trygg og gjensidig forståelig form.

#### 4.12 Banking time som oppførsel

Når to mennesker møtes stilles vi under ulike *krav* eller anmodninger, sier Løgstrup (Løgstrup, 2017, s. 77). Vi opplever adferdsmessige krav (kald, varm, sint, redd), normer og konvensjoners krav, våre tanker og følelser er krav, og ikke minst; den andres forventinger og oppførsel stiller krav. Vår oppførsel er vårt *svar* på alle disse kravene (Løgstrup, 2017, s. 77-80).

I en adferd følges instinkter og impulser. Menneskets oppførsel er derimot en formidling av en opplevelse, som er det vi *er*, i dette øyeblikket. Når ens oppførsel møter den andres oppførsel, så er

den også et krav. Vi *beskriver* ikke hverandre. Vi tar stilling til hverandre og *utformer vår oppførsel* ovenfor hverandre. Den andre svarer på vår oppførsel, og man ser svaret på sin oppførsel i den andre. Vår oppførsel er derfor både et svar og en anmodning til den andre. Vekselvirkningen er menneskets samhandling (Løgstrup, 2017, s. 79).

I vår oppførsel er vi ikke lenger et *noe* eller et *det*. Det er alltid *noen* som har oppført seg. Et selv. Man gir sin adferd og alle andre opplevelser man har i det øyeblikket form og skikkelse (s.77). Man opptrer som seg selv gjennom sin oppførsel. Kanskje kan vi kalle det, det *mellommenneskelige selvs tilblivelse*? Det er kanskje unødvendig å si at Løgstrup nok hadde steilet litt over en relasjonsbyggingsprosess der man *trer ut av denne vekselvirkningen*. Der mellommennesket tar form. Man *oppfører* seg selv ovenfor en oppførsel, sier Løgstrup, det er helt unaturlig å *beskrive* den, som om den var en adferd (Løgstrup, 2017, s.78). I Banking time er man satt til å nettopp *beskrive* snarere enn å ta stilling til, og oppføre seg. Vi skal derfor se nærmere på hvordan dette kan utfolde seg til det beste for relasjonen, i lys av Løgstrup.

I Banking time blir barnet ivaretatt *helt presist* gjennom beskrivelsene og benevningene: «Narrating is limited to describing only what the child is doing ... can also use reflection by listening to the child's words and repeating them with slight modifications. Finally, teachers watch what the child is doing and imitate them» (Williford & Pianta, 2020 s. 243). Den voksne ligger alltid i *etterkant* av hva barnet gjør i sin formidling. Det legges ikke frem en anmodning gjennom den voksnes oppførsel til barnet. Ingen form som den voksne legger frem gjennom å si: «Hva om du gjør sånn eller sånn?», som kan bli en føring, en forventning. Man avventer barnets initiativ, avventer at barnet vover seg frem og anerkjenner det som barnet legger i ens hånd, metodisk, fra øyeblikk til øyeblikk. Den voksne tilbyr et narrativ. «Du klatrer oppover stativet» og barnet klatrer videre. Den voksne reflekterer og imiterer, og selv om det skjer i etterkant, er samhandlingen sømløs. Den voksne *godkjennes* også fra øyeblikk til øyeblikk av *barnet* og opplever seg ivaretatt når barnet klatrer videre etter at man har benevnt det. Man reflekterer barnets handling non-verbalt, og barnet handler videre. Begge godkjennes og ivaretas av hverandre. Begge gir også noe til den andre som må tas vare på. Risikoen ved å vove seg frem er skrudd ned til et minimum for begge parter.

I Banking time skrur den voksne ned *lyden* på alle sine krav. Trer i noen grad ut av normal vekselvirkende oppførsel, til fordel for den *andre* vekselvirkningen. Den etisk *grunnleggende*

vekselvirkningen mellom mennesker som er vekselvirkningen mellom utlevering og ivaretagelse. Med et minimum av risiko, kan begge vove seg frem for hverandre. Slik kommer det etiske livs grunnfenomen på banen gjennom å vove seg frem. Den grunnleggende etiske konstitueringsprosess i mennesket igangsettes gjennom Banking time – i lys av Løgstrup.

#### 4.13 Tilbake til normene- en ny relasjon tar form

I lys av Løgstrup, kan man ikke egentlig skape reelle normer for en relasjon, uten å stille gjensidige krav til hverandres oppførsel. Det er dette som skaper normene. Dette kan også forstås i sammenheng med Myrlands erfaringer. I langt større grad enn selve Banking time *aktiviteten*, snakker hun gjennomgående om den kontakten som kommer på *bakgrunn* av Banking time og hun vektlegger de nære og *utlyttende* samtalene i *etterkant* av *aktiviteten* (Intervju 1 og 2).

«Relasjonsskadede barn, det er jo klart, de må jo heles på noe vis og *leges*, før vi kan begynne å sette ytre krav og forventninger, som vi egentlig vet at de ikke er i stand til å møte» forteller Myrland (Intervju 1). Hun beskriver at barnet blir gjort tilgjengelig på bakgrunn av Banking time, og en helt *spesielt* nær relasjon til disse barna (Intervju 2) I lys av Løgstrup trer man tilbake til den sedvanlige vekselvirkningen av oppførsel i etterkant av Banking time *aktiviteten*. Nå begynner den relasjonsbyggingen som Banking time har lagt til *rette for*, i lys av Løgstrup. Samskapelsen og samforståelsen av de nye normene som relasjonen representerer kan utvikles på nytt grunnlag. Tilliten er større hos barnet. Det har opplevd å vove seg frem, på nytt og på nytt, og blitt ivaretatt på nytt og på nytt av den voksne. Gitt at vekselvirkningen har fungert godt, har den voksne også opplevd å bli imøtekommet, fra øyeblikk til øyeblikk. Det er naturlig å tenke at det blir lettere å utvise den graden av varme som er nødvendig. Med en større autenticitet. Barnet *tror på varmen* og kan ta den imot med fornyet tillit. Gjennom å skru *opp* den etiske vekselvirkningen i ivaretagelse, kan barnet i et relativt fravær av krav, vove seg frem *som seg selv*, i det rommet i barnets livsverden, som man metodisk har tilnærmet seg å skape.

## KAPITTEL 5 – OPPSUMMERING OG SPESIALPEDAGOGISK BIDRAG

Formålet med denne studien var å undersøke:

*Hvilken forståelse av Banking time utvikles på bakgrunn av et møte med Løgstrups tenkning?*

- *Hvilken forståelse av virkemidlene utvikles?*
- *Hvilken forståelse av endringen i den relasjonelle samhandlingen utvikles?*

Her vil jeg forsøke å gi et bidrag til en spesialpedagogisk etikk gjennom en forståelse av det som fremkommer som et viktig refleksjonsområde, nemlig pedagogens sårbarhet i møte med barnets utagering og avvisning. Jeg vil også legge frem en skisse til en mulig modell over etisk handlingsrom og rom for skjønn i spesialpedagogisk/pedagogisk sammenheng. I denne forbindelse vil jeg også fremvise en forståelse av Løgstrup, som potensielt kan bidra til en tilgjengeliggjøring og anvendelse av hans filosofi i pedagogisk sammenheng. Til slutt vil jeg redegjøre for min forståelse av hva jeg opplever som det viktigste aspektet ved Banking times fungering, samt utpeke en vei til videre forskning på bakgrunn av forståelser som er frembragt av denne prosessen.

### 6.1 Avstand til normen

I praksisfortellingen og drøftingen fremkommer det hvordan man som pedagog kan bli bundet opp av de normene man er satt til å håndheve og jeg stiller spørsmålet i lys av Løgstrup om dette også er et forsøk på å beskytte seg mot utlevering etter å ha blitt veiet og funnet for lett, på nytt og på nytt i møte med barnet? Tilgjengeliggjøring fordrer risiko, og i et autentisk forsøk på å utvise varme og nå inn, vil man være sårbar som voksen. Det setter også søkelyset på et behov for å reflektere over dette som spesialpedagog og være forberedt. Det man forstår, er man også bedre forberedt på å møte, det seg være barnets avvisning eller egen sårbarhet i møte med den.

I praksisfortellingen og drøfting kommer det også frem hvordan en overidentifikasjon med føringer og metodikk, kan bli til at man mister synet for alternativer, og i siste instans også hva som er til det beste for barnet. Samtidig fremkommer det hvordan en sunn distanse mellom ens egen og normenes

etiske føringer, kan gi rom for handling og forståelser til barnets beste. Refleksjoner over ens egen stilling til normene og kanskje enda viktigere; ens egen stilling til sine egne etiske idealer i yrkesutøvelsen, er noe som jeg sitter igjen med i etterkant av denne prosessen som helt sentralt, med tanke på spesialpedagogisk yrkesutøvelse. Viktigheten av å inneha et rom mellom en selv og normen. Der etiske idealer kan bevege seg – og et skjønn kan utøves til barnets beste.

## 6.2 Det person-etiske handlingsrommet - en mulig modell

Det fremkommer altså i drøftingen at pedagogiske konvensjoner og personlige etiske idealer ikke nødvendigvis står i et kongruent forhold til hverandre. Man befinner seg i et spenningsfelt og jeg har begynt å utforme en modell som fremviser hvordan det *person-etiske handlingsrommet* oppstår i møtet mellom yrkesmessige føringer og ens eget etiske ideal. Modellen er på skissestadiet, men er lett å forstå i sitt prinsipp. Handlingsrommet er rommet mellom to sirkler som møtes. På den ene siden har man normer og metodikk (med sin forståelse av barnets beste) og på den andre ens egen personlige etikk. Handlingsrommet ligger i spenningsfeltet der de møtes. Prinsippet vil være det samme, men verdiene vil medieres av ulike faktorer som kan legges inn i modellen og romme ulike kontekster. Et amerikansk fengsel har til eksempelvis andre etiske verdier i normene enn en norsk barnehage, og folk er også forskjellig. På den personlige siden kan man mediere med verdier som for eksempel mot, empati, motivasjon og så videre. Kanskje kan også evnen til distanse til normen forstås som en personlig egenskap som kan legges inn i modellen.

Dersom man tar med seg en slik forståelse av spesialpedagogisk etikk i lys av Løgstrup – tilbake til Løgstrups filosofi, blir det også interessant. En forståelse av Løgstrups etiske menneske som et menneske som til enhver tid befinner seg i et spenningsfelt mellom *fordringen* (ansvarsfølelsen, det etiske idealet, det ubetinget beste) og alle betingelsene vi til enhver tid er omgitt av (normer og konvensjoner, relasjoner, følelser, affekt-tilstander og så videre). Med en tilsvarende modell kan man fremvise det etiske spenningsfeltet som mennesket står i, i henhold til Løgstrup. På den ene siden det etiske ideal (fordringen). På den andre siden menneskelivets mange betingelser. En slik forståelse og fremvisning av Løgstrups etiske menneske vil således kunne bidra til å gjøre Løgstrup ytterligere relevant, bidra til å gjøre Løgstrup mer tilgjengelig, samt gjøre det lettere å anvende Løgstrup mer konkret, i pedagogiske og barnefaglige sammenhenger.

### 6.3 Vove seg frem

Løgstrup beskriver det som det etiske livs grunnfenomen og det tok tid å forstå etikken i det. Hvorfor er ikke tilliten i seg selv det etiske livs grunnfenomen? I sin håndmetafor viser Løgstrup fram selve begynnelsen på det mellommenneskelige liv som vi kjenner det - i et handlingsperspektiv. Først var vove seg frem synonymt med å *legge i den andres hånd* for meg. Et møtende blikk, en utleverende samtale, eller en anslående tone som tilgjengeliggjør. Ved å forfølge liknelsen til sin begynnelse blir den til det som kommer *før* denne handlingen. Etter å ha lekt med denne fortolkningen, forstod jeg det slik: Man vover seg frem – og *så* gjør man seg tilgjengelig, for eksempel gjennom å åpne sin holdning eller møte blikket. Da begynte også begrepet å løsrive seg fra liknelsen og ble etter hvert mer og mer til et funn.

I forhold til videre forskning vil man kunne gi begrepet et nytt og mer presist og norsk klingende navn. Og det vil kunne være interessant å se i lys av for eksempel persepsjonsforskning og nevrologi. Finnes det en bevegelse i mennesket som *er* det øyeblikket da sinnet vender seg ut mot omverdenen og åpner for berøring eller inn mot selvbevissthet og det som hindrer dette i å skje? Vi vet at selvbevisstheten er stor hos barna som utagerer, og dette gjelder også for angstlidelser, innadrettet sårbarhet osv. Derfor var det også interessant da jeg fant en gammel etymologisk definisjon på «vove» som *sinnsbevegelse*. Kan denne sinnsbevegelsen *spores*? Som en krusning i sinnet som oppstår, som andres lys kan brytes mot. Men kan øyeblikket påvises fysisk? Som en bevegelse i amygdala eller et annet sted i menneskets nervesystem eller persepsjon? Når etikken i vove seg frem falt på plass handlet det ikke så mye om begynnelsen, men det som kommer *etter*. Vove seg frem er begynnelsen på vekselvirkningen mellom tilgjengeliggjøring og ivaretagelse mellom mennesker. Man *gir* en annen ansvar for noe i en selv. Man *får* ansvar tilbake.

### 6.4 Mulig relevans for resiliensforskningen

Dette gjør også begrepet relevant med tanke på resiliensforskningen. Antonovskys begrep *Sense of Coherence* (Antonovsky, 1998) er sentralt i denne sammenhengen. Ansvar et vektlegges underliggende i resiliens-sammenheng, men Løgstrup bringer inn nye perspektiver på vekselvirkningen mellom ivaretagelse og utlevering. Dersom vove seg frem er rammet, og man ikke får ta del i denne vekselvirkningen rammes den etiske konstitueringsprosessen slik jeg forstår det. Sammenhengen mellom vove seg frem i barndom/ungdomstid og ulike uetiske handlinger, som vold og overgrep blir således interessant. I hver eneste utveksling må man vurdere hva og hvor mye man gir av seg selv samt hvordan eller *om* man skal velge å ta vare på det man får tilbake. Det

handler om å utvikle empati og forståelse for andres følelser, sine egne følelser, sin egen kapasitet og påvirkningskraft i omverden eller *agens*. Ikke minst handler det om *risikovurdering* som blant annet forskning på DMMH har påvist at er svært viktig. Dette er påvist i forbindelse med lek og fysiske utfoldelser. Løgstrup gir et nærhetsetisk innblikk på risiko og etisk konstituering.

Sårbarhet kan beskytte (Borge, 2016, s. 63). Ungdommer i risikosoner som er en del av for eksempel kriminelle miljøer har vist seg mer resiliente mot psykisk sykdom og selvmordstanker enn ungdommer som tilbringer mye tid alene. *Antakelig*, skriver Borge fordi den sosiale tilknytningen «...gir de unge mulighet til å formidle sine tanker og bekymringer» (Borge 2016, s. 63). I lys av Løgstrup er de negative handlingene kanskje snarere en formidling av det som *ikke* snakkes om. Løgstrup belyser den ivaretagelsen og konstitueringen av tillit som *all* mellommenneskelig utveksling består av. Dette vil ikke være annerledes for et barn i risikozonen, kriminelle ungdommer eller andre – gitt at vove seg frem fungerer(!). Dette har jeg også begynt å leke med. Å se etter steder der man tilsynelatende ikke finner så gode årsaksforklaringer i resiliensforskningen for å forsøke *vove seg frem* - og vekselvirkningen mellom utlevering og ivaretagelse - som forklaringsmodell. Vi vet for eksempel at storesøsken ofte er mer resiliente enn de mindre søsknene. Hvilken sammenheng har dette med mellommenneskelig ansvar og den etiske vekselvirkningen?

Borge beskriver også hvordan utagerende ungdommer var «...overaskende passive og tilbakeholdne i eksperimentelle risikosituasjoner» (Borge 2016, s. 63). Dette belyser jeg gjennom Løgstrup i drøftingen, gjennom *det formløse uttrykk* og hvordan man som barn må finne andre måter å tilpasse sin utlevering i fraværet av beskyttelse fra samværsformene. Løgstrup belyser Borge 2016, hvordan det ikke er noen egentlig *risiko* i det formløse uttrykk, og jeg stiller spørsmålet om nettopp fraværet av risiko er årsaken til at barna går til dette uttrykket i sin formidling. Når man vover seg frem (som en intern sinnsbevegelse) settes man på spill. Man må utvise tillit og vurdere risiko. I lys av dette blir det ikke på noe vis overraskende at barn som søker å beskytte seg mot risiko, og som derfor ikke får ta del i vurderingene av risiko og ansvar i samspillet, opplever at eksperimentelle risikosituasjoner blir et møte med det de hele tiden har forsøkt å unngå. Således blir nettopp passivitet og tilbakeholdenhet, som Borge beskriver, i møte med risiko, helt naturlig i lys av vove seg frem som forklaringsmodell (s.63). Slike forståelser gjør at jeg tenker at det kan være nyttig, og potensielt sentralt i forståelsen av barn og unges resiliensprosesser å utvikle vove seg frem som et begrep.



## Referanseliste

- Alamos, P., Williford, A. P., & Locasale-Crouch, J. (2018). Understanding Banking Time implementation in a sample of preschool children who display early disruptive behaviors. *School Mental Health, 10*, 437–449.
- Baurind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. I R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (red.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11–34). American Psychological Association.
- Bugge, D. (2011). *Hinandens verden. Ledsager til K.E. Løgstrup: Den etiske fordring*. KLIM.
- Bugge, D. (2014). *Løgstrup & skolen*. KLIM.
- Draugsvoll, K. I. (2022). *Etisk møte og problemstillinger. Løgstrup for barnehagelærere*. Fagbokforlaget.
- Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development, 21*(1), 38–64.
- Goldstein, S. (1995). *Understanding and managing children's classroom behavior*. John Wiley & Sons.
- Hagerup, I. (1970). *Så rart. Barneverns. Illustrert av Paul René Gauguin*. Aschehoug & Co.
- Hatfield, B.E., & Williford, A. P. (2017). Cortisol patterns for young children displaying disruptive behavior: Links to a teacher-child, relationship-focused intervention. *Prevention Science, 18*, 40–49.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning*. Routledge.
- LoCasale-Crouch, J., Williford, A., Whittaker, J., DeCoster, J., & Alamos, P. (2018). Does fidelity of implementation account for changes in teacher-child interactions in a randomized controlled trial of Banking Time? *The Journal of Research on Educational Effectiveness, 11*, 35–55.
- Lyngseth og Mørland 2017, *innledning*, I Lyngseth og Mørland (red), *Tidlig innsats i tidlig barndom 2017* Gyldendal Akademisk, Oslo.
- Løgstrup, K. E. (2017). *Den etiske fordring*. Løgstrup biblioteket KLIM.
- Løgstrup, K. E. (2018). *Etiske begreper og problemer*. Løgstrup biblioteket KLIM.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Meld. St. 22 (2010 – 2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>. (Hentet 22.06.22)

Myrland, A. C. (2014). «Det er jo er lita investering egentlig, hvis du tenker på det...». *En kvalitativ studie om tre læreres opplevelser med banking time som metode for relasjonsbygging*. Masteroppgave, NTNU.

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.

Ogden, T. (2016). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.

Olsen, M. H. (2016). *Relasjoner i pedagogikken. I lys av Baumans teorier*. Universitetsforlaget.

de Swart, F., Burk, W. J., Nelen, W. B. L., & Scholte, R. H. J. (2021). Peer preference, perceived popularity, and the teacher-child relationship in special education. *Remedial and Special Education*, 42(2), 67–77. <https://doi.org/10.1177/0741932519887506>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C., & Hamre, B. (2001). *Students, teachers, and relationship support (STARS)*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Reindal, S. M. (2010). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Høyskoleforlaget.

Reindal, S. M. (2012). Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og teorier. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Rogers, C.R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 21: 95-103.

Rogers, Carl R. (1980). *Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.

Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov. Et relasjonsorientert perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Røkenes, O. H. & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller breste, kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Sando, S. (2018). Forenende motsetninger i barnehagelærerhverdagen. *Nordisk Barnehageforskning* 2018 ;Volum 17.(11) s. 1-12.

Stern D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant : a view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.

Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Universitetsbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Vetlesen, A. J. (2010). *Følelser og moral*. Gyldendal Akademisk.

Williford, A.P., Pianta, R.C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationships. In: A. Reschly, A. Pohl, & S. Christenson (eds.) *Student Engagement*. Springer.

Wilson, D. Hausstätter, R. S. & Lie, Branca (2010). *Spesialundervisning i grunnskolen*. Fgbokforlaget.

Winnicott, D. W. (1971) *Lec och verklighet*. Natur och Kultur.

Åmot, I. & Skoglund, R.I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.

## Vedlegg

Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet *“Banking Time i lys av Løgstrup og “Den etiske fordring””?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se Banking Time i lys av den danske teolog og filosof Knud Ejlert Løgstrups allmenetikk. I dette skrivet gir vi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven i spesialpedagogikk er å utforske erfaringer med å bruke Banking Time som metode. Flere peker på at omsorgstenkningen har blitt svakere i norsk skole og barnehage, mens et fokus på såkalt “effektiv læring” fra stadig tidligere alder har blitt sterkere. Løgstrup representerer en relasjonell tenkning i filosofien og har et sterkt fokus på mellommenneskelig omsorg og ivaretagelse framfor alt annet. I prosjektet ønsker jeg å utforske hvorvidt verdiene i Banking Time reflekterer denne filosofien.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Maud Minnes Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med Banking Time.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et eller flere intervju som vil vare i ca. en time og blir tatt opp elektronisk.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun prosjektansvarlig og veileder vil ha tilgang til informasjonen du bidrar med i sin helhet, og intervjutranskripsjonen vil anonymiseres slik at du ikke er identifiserbar for andre. Transkriberingsarbeidet vil bli foretatt på en pc uten tilgang til internett og lydfiler og transkripsjoner vil være innelåst før de slettes ved

prosjektets slutt. Identifiserbar informasjon om andre vil anonymiseres før publisering i samråd med deg, men i lys av din rolle innen forskningsfeltet vil du være navngitt som kilde i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er november 2022. Lydopptak vil da slettes og transkripsjoner makuleres.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Maud Minnes Høgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Maud Minnes Høgskole ved masterstudent Harald Rønning Sund ([haraldsund1@gmail.com](mailto:haraldsund1@gmail.com), 93552206). Veileder Svein Sando kan også kontaktes ([ses@dmmh.no](mailto:ses@dmmh.no)).
- Vårt personvernombud: Ingar Pareliussen ([ipa@dmmh.no](mailto:ipa@dmmh.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Svein Sando

*Prosjektansvarlig*  
(veileder)

Harald Rønning Sund

*Masterstudent*

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "*Banking Time - I lys av Løgstrup og "Den etiske fordring"*" og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og til at jeg navngis som kilde.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

### Intervjuguide

1. Kan du fortelle litt om hvordan du først hørte om og kom til å jobbe med Banking time?
  - Hvordan bruker du/dere Banking time?
2. Hvor viktig er de ulike føringene for Banking time som vi finner i instruksjonsmateriell og Piantas artikler?
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Hva opplever du som de viktigste sidene/aspektene av Banking time?
  - for deg som pedagog
  - for relasjonen med eleven
  - for eleven
  - kan du utdype hvorfor du opplever Banking time som nyttig?
  - hva kan være utfordrende ved denne metodikken?
  - Varierer det veldig fra elev til elev, hvilke behov de har og hvilken innfallsvinkel som du/dere bruker?
4. Hvilke elever opplever du at har best nytte av Banking time? Er det noen det ikke passer for?
  - «Innagering» og det som vi ofte kaller “flink pike syndrom”, er jo ikke uvanlig hos barn med ulike former for tilknytningsvansker. I hvilken grad opplever du at også disse elevene blir fanget opp og får tilbud om Banking time?
  - Opplever du at Banking time handler om å oppfylle et egentlig allment behov?

5. Jeg skriver jo om Banking time i lys av Løgstrup, og i Løgstrups tenkning er det relasjonelle helt sentralt. Det er absolutt det vi i dag vil kalle et intersubjektivt aspekt i Løgstrups tenkning, det handler mye det som skjer mellom menneskene, det vi er sammen - eller til sammen. Men vel så sentralt er hva som skjer *internt* i hvert enkelt menneske når vi samhandler med andre, og hvordan vi forvalter den makten eller påvirkningskraften vi har som individer, ovenfor en annens ve og vel.

Når du jobber med Banking time, opplever du at du og eleven utgjør et «vi» og at det er dette «vi'et» som styrkes *sammen* eller handler det mer om at du anerkjenner den *individuelle* eleven og dermed bygger opp deres selvtillit? (eller er det selvfølelse?)

- eller går det så hånd i hånd at det ikke er nyttig å skille?
6. Løgstrup skriver at vi overleverer det han kaller “etiske fordringer” til hverandre når vi er sammen - vi ber hverandre så og si mellom linjene om å ivareta hverandre. Vi gir den andre makt og innflytelse over oss selv, gjennom å gjøre oss sårbare, gjennom å vise tillit. Samtidig vet vi at mange barn har utfordringer med nettop tillit, og at dette kan lede til både utagerende og innadrettede atferdsvansker.
- I hvilken grad opplever du at “tillit” er et sentralt begrep i forhold til å jobbe med Banking time?
  - Når du jobber med Banking time, hvilket ansvar opplever du at du har ovenfor eleven?
  - Opplever du at dette skiller seg fra hvordan du har tenkt rundt din egen rolle/ditt eget ansvar før du startet å anvende Banking time?
7. Opplever du at Banking time gjør noe med hvordan du opplever eleven også utenfor Banking time?
8. I hvilken grad opplever du at avstandsaspektet -jmf. klasseroms situasjonen, er sentralt i forhold til å utvikle relasjoner med elever og da spesielt såkalt vanskelige elever?

Det å ha en nær, en til en kontakt beskrives som viktig av flere teoretikere for å kunne «se» den andre, og forstå den andres behov. Kan du si noe om hvordan du opplever at dette er mulig å oppfylle i en ordinær klasseromssituasjon?

Er det noe jeg ikke har spurt om som du opplever som viktig rundt denne tematikken?



